

SOCIETAT CATALANA DE PEDAGOGIA

FILIAL DE L'INSTITUT D'ESTUDIS CATALANS

REVISTA CATALANA DE PEDAGOGIA

Volum 15 (maig 2019)



© dels autors

Editat per la Societat Catalana de Pedagogia,

filial de l'Institut d'Estudis Catalans

Carrer del Carme, 47. 08001 Barcelona

ISSN (edició electrònica): 2013-9594

Dipòsit Legal: B. 47895-2002

Aquesta obra és subjecta —llevat que s'indiqui el contrari en el text, en les fotografies o en altres il·lustracions— a una llicència Reconeixement - No comercial - Sense obres derivades 3.0 Espanya de Creative Commons, el text complet de la qual es pot consultar a <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/es/deed.ca>

Així, doncs, s'autoritza el públic en general a reproduir, distribuir i comunicar l'obra sempre que se'n reconegui l'autoria i l'entitat que la publica i no se'n faci un ús comercial ni cap obra derivada.

Revista Catalana de Pedagogia

EQUIP EDITORIAL

Director: Joan Rué i Domingo.

Secretària de Direcció: Lídia Sala Font. Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya.

Adjunta de Publicacions de la Societat Catalana de Pedagogia: Carme Amorós i Basté.

Gestió, maquetació i disseny gràfic: Sílvia Cabré i Castells.

Assessors: Martí Teixidó i Planas i Joan Mallart i Navarra.

COMITÈ CIENTÍFIC

Isabel Alvarez i Canovas. Universitat Autònoma de Barcelona.

Carme Amorós i Basté. Institut d'Estudis Catalans, Societat Catalana de Pedagogia.

Pilar Benejam i Argimbau. Universitat Autònoma de Barcelona.

Sara Blasi i Gutiérrez. Institut d'Estudis Catalans, Societat Catalana de Pedagogia.

Carme Borbonés i Bresco. Universitat Rovira i Virgili.

Immaculada Bordas i Alsina. Universitat de Barcelona.

Rosa Maria Buxarrais i Estrada. Universitat de Barcelona.

Maria Roser Canals i Cabau. Institut d'Estudis Catalans, Societat Catalana de Pedagogia.

Jaume Cela i Oller. Institut d'Estudis Catalans, Societat Catalana de Pedagogia.

Maria Teresa Codina i Mir. Institut d'Estudis Catalans, Societat Catalana de Pedagogia.

Eulàlia Colleldemont i Pujadas. Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya.

Juan Manuel del Pozo i Álvarez. Universitat de Girona.

Josep Gallifa i Roca. Universitat Ramon Llull.

Sofia Isus i Barado. Universitat de Lleida.

Roser Juanola i Terradelles. Universitat de Girona.

Joan Mallart i Navarra. Universitat de Barcelona.

Pere Marquès i Graells. Universitat Autònoma de Barcelona.

Mireia Montané i Tuca. Institut d'Estudis Catalans, Societat Catalana de Pedagogia.

Margarida Muset i Adel. Institut d'Estudis Catalans, Societat Catalana de Pedagogia.

Anna Pagès i Santacana. Universitat Ramon Llull.

Maria Antònia Pujol i Maura. Universitat de Barcelona.

Núria Rajadell i Puiggros. Universitat de Barcelona.

Joan Soler i Mata. Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya.

Jordi Tàrrega i Sangüesa. Universitat Rovira i Virgili i Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

Martí Teixidó i Planas. Institut d'Estudis Catalans, Societat Catalana de Pedagogia.

Marina Tomàs i Folch. Universitat Autònoma de Barcelona.

Antoni Tort i Bardalet. Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya.

Miquel Tresserras i Majó. Universitat Ramon Llull.

Jaume Trilla i Bernet. Universitat de Barcelona.

Xavier Ureta i Buxeda. Institut d'Estudis Catalans, Societat Catalana de Pedagogia.

Elena Venini i Redin. Universitat Rovira i Virgili.

Taula de continguts

Editorial	7
Tema monogràfic. La recerca en educació, un repte	15
El més important no sempre és el més visible i valorat. El cas de la recerca educativa, <i>per Juana M. Sancho Gil</i>	17
Dues mirades a l'ensenyament de la gramàtica a l'escola obligatòria: la perspectiva dels docents i la dels alumnes, <i>per Carme Durán i Teresa Ribas</i>	41
Los malestares actuales de la infancia, <i>per José Ramón Ubieta</i>	63
Resultats escolars i immigració a Catalunya, 2011-2016: anàlisi demoespacial, <i>per Andreu Domingo i Jordi Bayona-i-Carrasco</i>	89
Identificació i anàlisi de processos de millora de la convivència escolar en centres d'educació primària a Catalunya, <i>per Núria Felip Jacas i Joan Teixidó Saballs</i>	117
Experiències	141
El Mercat de Tecnologia de Lleida, més enllà d'una jornada. Aprenentatge científic i tecnològic per als alumnes d'ESO, batxillerat i cicles formatius durant el curs escolar, <i>per Joan Tahull Fort</i>	143
Recerca en ciència a l'escola: una reflexió sobre la recerca científica a l'Escola Sant Gervasi, <i>per Daniel Selva i Butjosa</i>	161
Miscel·lània	175
Introducció a l'orientació educativa de les Illes Balears i els seus reptes, <i>per David Sánchez Lull</i>	177
Ressenyes bibliogràfiques	197
<i>L'educació és política</i> , <i>per Josep M. Puig Rovira</i>	199
<i>El nen filòsof</i> , <i>per Joaquim Palau</i>	203

Actualitat de la Societat Catalana de Pedagogia (període març-octubre 2018), a càrrec de Carme Amorós Basté	205
Presentació de la REVISTA CATALANA DE PEDAGOGIA a la Universitat d'Andorra (31 de maig de 2018).....	207
Assemblea General de la Societat Catalana de Pedagogia (20 de juny de 2018)	212
Recerca «Fem l'Escola Plurilingüe» (curs 2017-2018).....	219
Altres informacions de la Societat.....	224

Editorial

Com pot estar relativament segur, qualsevol professional de l'educació, que proposant als seus estudiants, o a alguns d'ells, una determinada metodologia de treball —diguem-ne A— els anirà millor que si se'ls en proposa una altra —X, per exemple—? O bé, fins a quin punt estem segurs que la nostra proposta de selecció de continguts o d'activitats per a l'aprenentatge és la millor possible per als nostres estudiants i no tan sols la que ens és més familiar? I encara, de quina manera podem combinar millor les activitats d'aprenentatge i d'ensenyament, de manera que s'aprofiti millor el potencial d'atenció i d'esforç dels estudiants en el seu propi aprenentatge?

Aquestes, i moltes altres qüestions importants com les anteriors, des de la planificació educativa a les activitats d'aula i de relació entre docents i estudiants, troben diàriament una determinada resposta per part de cada professional. La qüestió és, però, en què es fonamenta aquesta resposta. En la vida ordinària, una raó molt important és el costum: «Ho he vist fer de tal manera, ho he après així, i ho reproduïxo. A mi em va anar bé seguint aquest criteri», etc. En el camp de la producció, en canvi, les empreses han abandonat «els costums» quan els resultats, en costos, en acceptació i vendes o en comparació amb altres, no els quadren i s'han decantat per sistemes que combinen recerca i desenvolupament. En molts altres camps professionals hi ha tot de sistemes de verificació de la praxi professional per tal que aquesta s'adigui amb allò que ha evidenciat la recerca i el coneixement professional validat públicament. D'aquesta manera es pot escatir, en medicina, per exemple, quines pràctiques són mèdiques i quines tan sols són paramèdiques, quin medicament és efectiu i quin és un simple placebo.

La comparació entre l'ensenyament i la medicina és molt forçada, en efecte. El nivell de la recerca en ambdós casos els fa senzillament incomparables. Ara bé, tot i això, de la comparació en podem treure dues reflexions importants per a l'exercici de la docència.

La primera reflexió és que el costum no és un bon referent, per bé que hagi generat pràctiques consolidades. Vegem-ho reflectit en l'obra de Piaget i la seva teoria dels

estadis de desenvolupament. Tot i que les aportacions de l'autor de Ginebra han sigut genials, aquella proposta va ser molt discutida i abandonada tal com la va formular, degut al fet que la mostra d'infants a partir de la qual va treballar era molt homogènia en classe social i eurocèntrica. Ara imaginem que, sense altres recerques, aquesta idea s'hagués consolidat i hagués impregnat la didàctica amb les propostes que en derivarien. No cal dir que aquells estudiants que coincidissin socioculturalment amb els de la mostra piagetiana inicial serien els que obtindrien els millors rendiments. De manera que el costum pot ser molt injust, a més de remetre sempre al passat. Els estudiants joves viuen en molts contextos diversos i són el futur. Avui sabem que molt d'allò que anomenem *costum* és un dels grans «èxits» de la incorporació del taylorisme a l'ensenyament, i amb ell, de les representacions ideològiques que porta associades. El poder de convicció d'aquest model ha estat tan enorme que ha persistit malgrat els resultats contraris de la investigació.

La segona reflexió és que la recerca necessita recursos. En el camp de la medicina, aquests s'hi han emprat de manera constant i abundosa. Però no ha estat així en el camp educatiu, la qual cosa no significa que no hi hagi causes identificables i responsables al respecte. Per exemple, si agafem el període 2010-2016, els pressupostos dedicats a recerca en educació a Espanya varen disminuir en 102 milions d'euros. I en 94 milions els dedicats a formació del professorat. Per tant, es pot fer la hipòtesi que les autoritats polítiques que gestionen l'educació comparteixen la «teoria del costum» pel que fa a la formació professional docent i el seu desenvolupament. Un enfocament del tot anacrònic i sobre el qual caldria demanar responsabilitats. En aquestes condicions hi ha un risc molt alt que les normes administratives acabin substituint, per defecte, les contribucions de la recerca i el pensament psicopedagògic en la gestió de l'ensenyament i l'aprenentatge als centres educatius.

Dos economistes de renom mundial, com ara Joseph Stiglitz i Bruce Greenwald (2016),⁽¹⁾ critiquen aquest model perquè «ignora l'aprenentatge, i no només no para atenció a l'assignació de recursos a l'aprenentatge, la investigació i el desenvolupament, sinó que, a més, assumeix que totes les empreses [llegiu també escoles i universitats] empren les millors pràctiques, així que [aquestes institucions]

no tenen res a aprendre. [També] assumeix que les creences i les preferències són fixes, [la qual cosa] no ajuda a comprendre les formes de pensar canviants» (p. 446).

Ara bé, si assumim que l'escola no pot convertir-se en un sistema autoreferenciat, queda una pregunta: com podem millorar, tot i així? La resposta naturalment és complexa, però hi ha fonts que ens il·lustren i ens poden portar a una conclusió a l'abast dels mateixos professionals. La primera il·lustració es pot exemplificar amb *La lliçó d'anatomia del doctor Tulp*, el quadre que Rembrandt pintà el 1632. La confraria de cirurgians d'Amsterdam permetia tan sols una dissecció pública a l'any, a l'hivern, per tal que el cos es conservés millor. Sota la direcció de Tulp, l'anatomista oficial, els metges reunits a l'entorn del cos poden explorar i entendre millor la complexitat de l'anatomia del braç, en aquest cas. La segona il·lustració, actual, la trobem en una publicació internacional, *International Journal for Lesson and Learning Studies*, un mitjà pel qual autors diversos i comunitats de professionals intercanvien experiències i publiquen les seves anàlisis del treball realitzat i sobre com han treballat amb els seus estudiants. Ambdós casos —el primer amb pocs mitjans i el segon amb mitjans compartits en xarxa— ens porten a assumir una responsabilitat professional compartida, malgrat la limitació de recursos; a entendre que, després de tota acció, segueix la necessitat de fer un exercici d'observació de les pròpies pràctiques; a ser capaç d'explicar allò que s'ha fet, d'acord amb determinades pautes de rigor; a formular-ho per escrit, millor; a donar-ho a conèixer per sotmetre-ho a contrast, i, a la fi, per poder ampliar el coneixement i alterar, si cal, els vells costums, o per mantenir-los adaptats i millorats si han mostrat la seva bondat pedagògica i sentit de la justícia. Perquè la bondat d'una metodologia no s'avalua només per la seva eficàcia aquí i ara, establerta per nosaltres mateixos, sinó que també pel seu potencial de transposició a tots els casos, és a dir, pel sentit de justícia que li és inherent.

Atenent aquesta última consideració, des de la REVISTA CATALANA DE PEDAGOGIA (RCP) s'ha volgut dedicar aquest número específic a la *recerca educativa*, amb la finalitat de proposar una reflexió col·lectiva. Partim del fet que cal superar una visió de l'activitat pedagògica circumscrita primordialment a l'acció propositiva, deslligada de la reflexiva. Documentar aquella acció, recollir-ne evidències, avaluar-la, examinar-les

en equip, fer-les públiques i debatre-les són accions conseqüents i no es poden posposar. És cert que falta temps, però no podem garantir una bona acció pedagògica sense la reflexió necessària i sense un determinat nivell d'imaginació. Recordar el doctor Tulp, i fer una anatomia de l'acció a fons, seria un bon principi per anar consolidant models estratègics d'acció, basats en un consens sobre l'aprenentatge i la seva millora per a tots.

Finalment, el material recollit a partir de la crida feta és de notable qualitat. Els articles aplegats aporten un ventall de mirades a la vegada ampli i calidoscòpic de la realitat educativa, però sempre coincident en el repte indefugible que suposa la investigació en la millora de la qualitat de la formació i en el seu valor social.

El treball de la professora Juana M. Sancho, de la UB, argumenta la importància de la recerca en un àmbit tan fonamental per a les persones i la societat com el de l'educació. Els coneixements socials, culturals, científics, tecnològics, econòmics i artístics que configuren les civilitzacions són sistemes més o menys elaborats basats en la reflexió compartida i en la recerca. Planteja la necessitat de desenvolupar la recerca educativa en un món en què el volum d'informació topa amb la dificultat de trobar sentit a les informacions rebudes. Continua amb una breu síntesi de la història de la recerca educativa al nostre context i evidencia la constant manca de recursos per a aquesta activitat essencial. Il·lustra tot això amb algunes recerques que han ajudat a afrontar la complexitat dels fenòmens educatius. Finalment fa una crida perquè la recerca educativa sigui tinguda en compte pels responsables de les polítiques educatives per tal de millorar la pràctica educativa.

Carme Durán i Teresa Ribas, investigadores de la UAB, realitzen una anàlisi contrastada entre la perspectiva dels docents i la dels alumnes en l'ensenyament de la gramàtica a l'escola obligatòria. Proposen definir bé l'objecte a ensenyar, els continguts seleccionats, les teories de referència o la seqüenciació d'aquells. Atenent el seu treball, apunten la necessitat de disminuir el traspàs de la informació ja elaborada i augmentar el treball en petit grup, les estones d'interacció verbal entre l'alumnat i entre aquest i el professorat, de manera que es pugui discutir, analitzar casos, raonar a partir d'un repte o pregunta, argumentar i pensar sobre un aspecte concret de la llengua. La problematització d'aquesta expressió en contextos reals és

el camí que portarà cap a la necessitat de la gramàtica. Amb tot, en la línia d'allò argumentat més amunt, assenyalen que els resultats de la recerca no seran mai aplicables de manera directa ni fàcil a l'aula, sense un professorat format i reflexiu.

José Ramón Ubieto, psicòleg clínic i professor de la UOC, analitza els malestars en la infància, a partir d'entendre la noció d'infància com un concepte històric, i per tant canviant, subjecte a les transformacions socials. Explicita la seva aposta per situar els trastorns individuals en aquells canvis i formula quines preguntes ens hem de fer per abordar els símptomes infantils i adolescents: quin tipus d'interlocutors volem ser?, com podem ajudar els infants a aconseguir la seva inscripció en *l'altre social*?, què hem de fer perquè la xarxa virtual no sigui avui l'únic lloc de representació?, com podem ajudar-los a aconseguir una perspectiva de si mateixos que els causi el desig de fer-se grans en lloc d'abocar-los a la impotència d'un «No future» o a l'abisme malenconiós, sempre present en les conductes de risc? Assenyalatransformacions socials que exerceixen el seu impacte i analitza quatre fenòmens actuals que actualment incideixen de manera rellevant en la infància: el desemparament digital, el trastorn per dèficit d'atenció amb hiperactivitat (TDAH), l'assetjament escolar (*bullying*) i la violència filioparental.

Andreu Domingo i Jordi Bayona-i-Carrasco, investigadors del Centre d'Estudis Demogràfics / CERCA de la UAB, presenten una anàlisi demoespacial dels resultats escolars, atenent la immigració a Catalunya en el període 2011-2016. La seva recerca parteix de l'anàlisi de la relació entre els mals resultats dels escolars relacionats amb la immigració internacional, i la distància amb els d'aquells que ja han nascut a Catalunya a l'hora d'obtenir el títol d'ESO. Malgrat els esforços de la comunitat docent, comenten, la bretxa entre aquesta mateixa segona generació i els autòctons persisteix, en alguns casos de forma insostenible —tant per alguns orígens com per alguns territoris. Estigmatitzar orígens, municipis o centres escolars no només és injust, sinó que és estèril, afirmen. En la seva anàlisi introdueixen la perspectiva de les «generacions», amb l'objectiu de recomptar i visibilitzar les diferents situacions relacionades amb la immigració, i analitzar l'obtenció del títol d'ESO en funció dels determinants del procés migratori. Els resultats indiquen forts canvis en curs en la composició per orígens de l'alumnat, i una bona part dels resultats negatius

s'expliquen per l'arribada recent a Catalunya, o bé per discontinuïtats en la presència al país relacionades amb la migració, i es presenten en alguns casos proporcions força per sobre de la dels alumnes definits com a autòctons.

Aquesta aproximació és un bon exemple d'un nou tipus d'anàlisi, la qual mostra les possibilitats que ofereixen els encreuaments de registres administratius amb estadístiques de població, atès que permeten desplegar polítiques d'integració escolar més efectives, i amb elles contribuir a la cohesió social a mitjà i llarg termini i abandonar discursos com el de la meritocràcia i la mobilitat social ascendent, arguments que acaben esdevenint una coartada per amagar la creació de la desigualtat.

Núria Felip Jacas i Joan Teixidó Saballs, de la UdG, presenten un treball que intenta identificar i analitzar els processos de millora de la convivència escolar en centres d'educació primària a Catalunya. L'article aporta resultats derivats de l'anàlisi i l'exploració de processos de millora que s'han dut a terme en escoles de Catalunya. Assenyalen el risc que els plans de convivència, la carta de compromís educatiu i altres documents institucionals es burocratitzin i esdevinguin estèrils. La millora de la convivència és una tasca de llarg recorregut: requereix dedicació generosa, construcció de relacions interpersonals profundes i, sobretot, temps per preparar el treball, tranquil·litat per executar-lo i per revisar-lo, avaluar-lo, compartir-lo. Aporten una visió panoràmica de les principals línies de recerca i innovació desenvolupades durant els últims vint anys. Conclouen amb la conveniència d'efectuar aproximacions naturalistes als processos de millora, i a partir de la recerca, contribuir amb pautes o idees per a l'acció, tot assumint la millora de la convivència com un projecte transversal, que superi els murs escolars i es tingui en compte la participació de diversos actors socials.

En l'apartat «Experiències», la que descriu Joan Tahull Fort, coordinador de l'ICE-CFC de la UdL, vol anar més enllà de l'aprenentatge entès com una repetició mecànica d'uns sabers enciclopèdics, amb l'única finalitat de memoritzar-los per a un examen. En la seva quinzena edició, el Mercat de Tecnologia de Lleida impulsa la tecnologia i la ciència entre els estudiants d'ESO, batxillerat i cicles formatius, possibilita un model d'aprenentatge de la tecnologia significatiu per als alumnes i, tot afavorint el

treball en equip i la resolució de problemes i reptes, troba solucions a problemes reals i facilita una personalització de l'aprenentatge. Allà, comenta, els alumnes surten de l'aula i poden mostrar els seus projectes en un entorn universitari, on tothom els pot observar, cosa que fa estendre la seva influència a les aules durant el curs.

Daniel Selva, professor de ciències i coordinador pedagògic de secundària a l'Escola Sant Gervasi, de Mollet del Vallès, descriu l'experiència de centre basada en la recerca en ciència a l'escola. A la disposició a entendre l'aprenentatge de les ciències com una seqüència de continguts conceptuals que cal destriar i transmetre als alumnes i, si hi ha possibilitat, fer algunes pràctiques de laboratori, força dirigides, hi contraposa el «bany de realitat», en constatar el poc que han après els alumnes sobre allò explicat. La seva experiència de centre, avalada per bons resultats, aborda el problema modificant les metodologies d'aula i fent canvis. L'article descriu dos projectes per desenvolupar la recerca científica: el projecte SGLAB a primària i ESO, i el projecte Science Research a batxillerat. Ambdós responen a un projecte global de l'escola per fomentar la recerca científica entre els alumnes. Es fa incís en l'interès de fer comprendre el mètode científic, en les vies de comunicació dels resultats, la implicació de la comunitat educativa i de l'entorn i les competències desenvolupades en els alumnes, a la vegada que el debat sobre l'ètica de la ciència.

Dins de l'apartat «Miscel·lània», David Sánchez Lull, orientador de centre (CAIB), presenta una introducció a l'orientació educativa de les Illes Balears, i n'assenyala els reptes. A les Illes Balears, la Conselleria d'Educació està introduint una nova figura d'orientació als centres educatius d'infantil i primària, es comenta, sense unes instruccions clares i sense recursos pel que fa a infraestructures i materials, que pot xocar amb les estructures fins ara vigents als centres educatius per desenvolupar l'atenció a la diversitat. Se sosté que l'escola pública de les Illes Balears i els centres concertats no poden assumir un model organitzatiu d'orientació tan ambiciós com l'actual, sense repercutir en la qualitat de l'orientació educativa. Els factors que s'identifiquen com a causa de dificultat són diversos, entre ells, la insuficiència de recursos materials, organitzatius i personals en relació amb la gran quantitat de demandes d'orientació. La complexitat amb què es defineix «l'orientador» i la

problemàtica per establir diferències entre l'alumnat ordinari del que té necessitats específiques de suport educatiu (alumnat NESE) i del que té necessitats educatives especials (alumnat NEE), i les adaptacions curriculars esdevenen un altre problema a l'hora de diferenciar-les i desenvolupar-les per part dels professors/tutors, atès que hi pot haver diferents tipus d'adaptacions curriculars. A les causes anteriors, l'autor hi suma centres amb estructures molt jeràrquiques, que impossibiliten, de manera significativa, desenvolupar una orientació de qualitat sense entrar en conflicte amb l'equip directiu i el professorat.

L'apartat «Ressenyes bibliogràfiques» recull comentaris de dos llibres, fortament relacionats amb la necessitat «d'aprendre a pensar» formulada en el número 14 de la RCP. En el cas de l'obra de Jaume Carbonell, *L'educació és política*, signat per Josep M. Puig, es planteja debatre l'actualitat a les aules per aprendre d'ella. En el segon cas, l'editor Joaquim Palau comenta l'obra de Jordi Nomen, *El nen filòsof*, on, a més de reflexions molt interessants, es recullen recursos i exercicis contrastats a la pràctica per tal d'impulsar el creixement en la formació del pensament reflexiu a la infantesa.

Finalment, els membres de la Societat Catalana de Pedagogia, així com tots els altres lectors i lectores, poden seguir fidelment l'actualitat de treball d'aquesta societat, les seves activitats, les seves aportacions i reflexions mitjançant el recompte puntual, fidel i precís que en fa Carme Amorós.

Joan Rué

Director de la REVISTA CATALANA DE PEDAGOGIA

(1) J. Stiglitz i B. Greenwald (2016), *La creación de una sociedad del aprendizaje*, Madrid, La Esfera de los Libros.

Tema monogràfic. La recerca en educació, un repte

**El més important no sempre
és el més visible i valorat.
El cas de la recerca educativa**

**What's most important is not always
what's most visible and valued.
The case of educational research**

Juana M. Sancho Gil

Catedràtica emèrita de didàctica de la Universitat de Barcelona.

A/e: jmsancho@ub.edu

Data de recepció de l'article: 17 de desembre de 2018

Data d'acceptació de l'article: 4 de març de 2019

DOI: 10.2436/20.3007.01.114

Resum

La finalitat d'aquest article és argumentar la importància de la recerca en un àmbit tan fonamental per a les persones i la societat com el de l'educació. Comença plantejant que és pràcticament impossible pensar en el desenvolupament dels coneixements socials, culturals polítics, ètics, científics, tecnològics, econòmics i artístics que configuren les civilitzacions, sense sistemes més o menys elaborats que garanteixen, per una banda, la preservació i la transmissió del coneixement disponible i, per l'altra, que tots i cadascun dels individus trobin el seu lloc per convertir-se en coneixedors. Aquesta darrera necessitat es fa cada dia més urgent en un món en què la imparable proliferació de les tecnologies digitals augmenta tant el volum d'informació com la dificultat de trobar sentit a les informacions rebudes. Continua amb una breu síntesi de la història de la recerca educativa al nostre context i la manca constant de recursos per a aquesta activitat essencial. Tot seguit, presenta algunes recerques que ens han ajudat a afrontar la complexitat dels fenòmens educatius. Finalment, se subratlla la dificultat de garantir que el coneixement generat per la recerca educativa sigui tingut en compte pels responsables de les polítiques educatives,

el professorat (incloent-hi els mateixos formadors de docents) per tal de millorar la pràctica educativa.

Paraules clau

Recerca, educació, tecnologies de la informació, política educativa, docents, pràctica.

Abstract

The purpose of this paper is to establish the importance of research in such a fundamental area for people and society as is education. It is virtually impossible to think about the development of the social, cultural, political, ethical, scientific, technological, economic and artistic knowledge that shape civilizations without more or less elaborate systems that guarantee both the preservation and transmission of available knowledge and the opportunity for each and every individual to access it. This last need is becoming increasingly urgent in a world where the unstoppable proliferation of digital technologies increases both the volume of information and the difficulty of finding meaning in the mass of received information. Next we make a brief synthesis of the history of educational research in our context and of the constant lack of resources for this essential activity and then we present some research that has helped to deal with the complexity of educational phenomena. Lastly, the difficulty of ensuring that the knowledge generated by educational research is taken into consideration by the people responsible for educational policies and by teachers (including teacher trainers') in order to improve educational practice is emphasized.

Keywords

Research, education, information technologies, educational policy, teachers, practice.

La dificultat de (re)conèixer allò que ens constitueix

Els éssers humans pertanyem a l'única espècie en la qual el patró de comportament, la forma d'organitzar el nostre hàbitat, de relacionar-nos amb la natura i de viure la nostra vida no estan considerablement predeterminats pel nostre codi genètic. Som els únics que més que adaptar-nos a la natura hem fet que la naturalesa s'adapti a nosaltres (cada vegada més amb conseqüències imprevisibles). Som els únics no només capaços d'aprendre (la majoria de les espècies també ho fan), sinó que a més

disposem de la facultat de crear signes i símbols (sistemes d'escriptura, numeració, cartografia, representacions visuals...) que ens permeten plasmar el nostre pensament i transmetre'l a persones distants en l'espai i el temps. És a dir, el nostre codi genètic no pot desenvolupar el seu potencial sense l'acompanyament, la col·laboració, la cura i l'ensenyament de la família, la comunitat i la societat.

És pràcticament impossible pensar en el desenvolupament dels coneixements socials, culturals, polítics, ètics, científics, tecnològics, econòmics i artístics que configuren les civilitzacions sense sistemes educatius més o menys elaborats. Uns sistemes que, a través de la història, han estat configurats per les famílies, les comunitats, les esglésies, els gremis i, més tard, pels sistemes educatius reglats i legislatos pels governs dels diferents estats. En el món occidental, va ser Jan Amós Komenský, anomenat Comenius (1592-1670), el primer a proposar un sistema educatiu articulat (Comenius, 1995). Els nous temps i les noves necessitats educatives i formatives derivades de les transformacions polítiques, socials, científiques, tecnològiques i religioses, que configuraven la denominada *edat moderna*, tot propiciant moviments culturals i intel·lectuals com la Il·lustració, el van portar a elaborar una proposta educativa integral. Una proposta que tenia en compte les condicions canviants del moment i els sabers i les tecnologies disponibles.

Aquesta proposta consistia en la divisió de l'educació formal en diferents moments d'acord amb l'edat. Dividia els anys de creixement en quatre períodes diferents: infància (escola materna), puerícia (escola de lletres o comuna), adolescència (escola llatina o gimnàs) i joventut (l'acadèmia i viatges o excursions), i fixava en sis anys la durada per a cada període. La seva proposta més innovadora, socialment i educativament, va ser la «idea d'escola comuna», per a totes les capes socials de la població i tant per a nens com per a nenes. La finalitat de l'escola comuna era que tot el jovent entre els sis i els dotze anys (o tretze) s'instruís en tot allò d'utilitat que abasta la vida sencera.

Les idees de Comenius i de tots els autors que van propiciar el desenvolupament de l'anomenada Escola Moderna (Sancho, 2001) han estat fonamentals, des del segle XVIII, per al desenvolupament dels sistemes educatius nacionals. Un desenvolupament

que ha anat «naturalitzant» la superposició entre «educació» i «escola», com si l'única metàfora organitzativa possible per fomentar l'educació fos l'escola, tal com la concebem des de llavors (un edifici amb espais tancats i compartimentats, grups dividits per edat o «capacitats» i currículums basats ens les disciplines tradicionals) (Sancho, 2002). Una naturalització que ha contribuït a crear l'efecte assenyalat per autors com Marshall McLuhan, que els peixos ignoren la metàfora de l'aigua, com un comentari sobre els éssers humans que s'ocupen de les seves vides, sense tenir en compte els entorns creats per les seves tecnologies, fins que produeixen perturbacions o problemes. Si bé McLuhan ho referia especialment a les tecnologies mediàtiques, constitueix una metàfora rellevant per a l'educació, perquè la seva implementació es fa a través d'un conjunt de tecnologies artefactuals, simbòliques, organitzatives, fins i tot biotecnològiques, plenament «naturalitzades». D'aquesta manera, l'argument de McLuhan i Fiore (1968, p. 174) que «els peixos no saben exactament què és l'aigua, és degut al fet que no tenen un anti-medi ambient que els permeti percebre l'element on viuen» pot constituir una palanca de reflexió per al camp de l'educació. Per una banda, per entendre la manca d'interès i d'inversió en recerca en el camp de l'educació, ja que és una activitat tradicionalment basada en la prescripció i el manteniment de l'*statu quo*. I per altra, per posar de manifest l'enorme necessitat que tenim de recerca educativa en un temps en què ens fa falta, més que mai, explorar i reconfigurar els fenòmens complexos de l'educació.

En aquest moment, el principal desafiament de l'educació (formal i informal) ja no és només garantir la preservació i transmissió del coneixement disponible (Debray, 2001). Els reptes de l'educació, a més de les desigualtats galopants, la manca de recursos adequats, les controvèrsies ideològiques i les relacions de poder —que no són poca cosa—, es troben en l'excés d'informació i la dificultat de donar-li sentit (Sancho i Hernández, 2018). Primer, pels efectes gairebé hipnòtics i alhora de dispersió i de sensació falsa de connexió produïts per les tecnologies digitals i la pèrdua de valor de la informació deguda al seu propi excés, a la impressió il·lusòria d'autoria i a la dependència de la mirada dels altres, entre altres factors. Però també perquè:

El coneixement és reflexió sobre la informació, és capacitat de discerniment i de discriminació respecte a la informació que es té, és capacitat de jerarquitzar, ordenar, maximitzar, etc., la informació que es rep. [...] És a dir, tot és informació menys el coneixement que ens permet aprofitar la informació (Savater, 1998, p. 2-3).

L'elaboració de coneixement necessita, a més d'atenció —un bé escàs—, entorns de reflexió i d'acció que permetin desenvolupar marcs de pensament que afavoreixin el sentit (Sancho, Alonso i Sánchez, 2018, p. 223).

És a dir, avui com ahir, el repte principal de l'educació és que tots i cadascun dels individus trobin el seu lloc per convertir-se en coneixedors. Un esforç per al qual necessitem coneixement més complex i situat sobre els diferents aspectes, personals, socials i institucionals, que configuren els sistemes educatius. Encara que ni el passat ni el present ens ofereixin gaire esperança.

La breu i intermitent història de la recerca educativa a Espanya

Com hem argumentat en un text anterior (Sancho i Hernández, 2010), els primers estudis d'educació a Espanya es remunten al segle XIX, quan el 1882 es va obrir el Museu Pedagògic (en els seus inicis, Museu d'Instrucció Pública), amb profunds vincles amb la Institució d'Ensenyament Lliure, un organisme cultural i educatiu inspirat en les idees del filòsof alemany Karl Christian Friedrich Krause (Tejedor, 1988). Durant gairebé seixanta anys, el seu principal objectiu era educar i assessorar professors i desenvolupar recerca i innovació per a la renovació de l'educació primària (Carmena, Ariza i Bujanda, 2000). En línia amb els enfocaments pedagògics promoguts en altres països europeus, aquesta institució va desenvolupar estudis experimentals com a idea d'aplicació del mètode científic en educació.

No obstant això, va caldre esperar la Llei general d'educació de 1970, per trobar un marc econòmic, acadèmic i legislatiu que permetés establir les condicions legals i institucionals que possibilitessin el desenvolupament de la recerca educativa d'una forma més o menys sistemàtica i contínua. Per tal de preveure la planificació i la implementació de la reforma, el 1969, es crea un nou entorn per a la recerca educativa institucional mitjançant la creació del Centre Nacional d'Investigacions per al Desenvolupament de l'Educació (CENIDE) i els instituts de ciències de l'educació

(ICE) adscrits a cada universitat espanyola. El CENIDE i els ICE havien de funcionar com una xarxa amb l'objectiu principal de connectar la recerca feta per les universitats amb les iniciatives de desenvolupament professional del professorat i, en conseqüència, millorar el sistema educatiu. Aquesta aliança s'ha considerat com l'inici d'un pla d'investigació institucional educatiu espanyol planificat, sistemàtic i científic, similar al que es va desenvolupar en altres països europeus.

El CENIDE es va crear a partir de la creença internacional que la recerca educativa era un instrument cabdal per a la renovació i la millora dels sistemes educatius. En aquell moment, molts països van implementar reformes educatives a causa de la convicció general que l'educació contribuiria al desenvolupament social i econòmic de la societat. En aquest context, la teoria del «capital humà» va ser l'estímul per invertir recursos humans, econòmics i organitzatius per millorar l'educació. L'acord general és que la inversió en educació i tecnologia augmentaria automàticament l'eficiència i la productivitat de la societat. Es tractava d'una concepció tecnocràtica, basada en la creença que una anàlisi científica de la realitat educativa milloraria els resultats de qualsevol sistema educatiu. Des d'aquesta visió, les àrees de recerca desenvolupades des del CENIDE per posar en pràctica aquesta filosofia van ser quatre: 1) investigació bàsica; 2) investigació aplicada sobre problemes pràctics del sistema educatiu; 3) l'experimentació a les escoles, i 4) la generalització dels resultats al sistema educatiu (Rivière, 1987).

Sota aquest clima d'eufòria tecnològica, el 1970 es va posar en marxa el primer Pla Nacional d'Investigació Educativa dissenyat pel CENIDE i implementat pels ICE. Es van definir dos objectius principals com a principals àmbits d'interès on convergeixen tots els projectes d'investigació: la reforma educativa mitjançant l'anàlisi de la implementació de la Llei general d'educació (LGE) i el caràcter multidisciplinari dels fenòmens educatius. Sota aquest paraigua, els ICE van tenir autonomia per desenvolupar projectes de recerca d'acord amb els seus interessos, característiques i recursos regionals. Aquests plans s'executen fins al 1972. Va ser en aquest context on molts professionals de l'educació vam començar la nostra trajectòria com a recercadors (Hernández i Sancho, 1985; Sancho, 1987).

El 1974, el CENIDE va ser substituït per l'Institut Nacional de Ciències de l'Educació (INCIE), un organisme autònom amb personalitat jurídica, capacitat econòmica i recursos humans i patrimonials propis, directament dependent del Ministeri d'Educació. El seu objectiu principal era millorar la planificació, coordinació i finançament del procés d'investigació educativa, per tal de reforçar i millorar l'educació del professorat i aconseguir una especialització més eficaç de la recerca aplicada. Les dues raons principals per explicar aquest canvi es poden trobar en la crisi de «les arrels teòriques en el camp més genèric de les ciències socials» (Rivière, 1987, p. 17) que va afavorir els fonaments i mètodes de l'enfocament tecnològic dominant per a la recerca educativa, i la decepció pels escassos resultats en la millora del sistema escolar derivada dels models de recerca anteriors. Aquest nou organisme també havia d'assessorar el Ministeri d'Educació. Durant sis anys més (fins al 1979), va dissenyar i implementar els successius plans nacionals de recerca educativa. El 1980, després d'onze anys d'existència, la xarxa INCIE-ICE va ser cancel·lada. Quatre mesos més tard, aquesta estructura va ser substituïda per la Subdirecció General d'Investigació Educativa (SGIE) (Carmena *et al.*, 2000).

La Llei general d'educació de 1970 també va tenir un impacte en la producció d'estudis en educació en l'àmbit universitari. L'article 70.1 establia que «els departaments [universitaris] són les unitats fonamentals per a la docència i la recerca». Aquest suport legal, el nombre creixent d'estudiants i els nous arranjaments estructurals per a la recerca institucional van suposar un impuls important per als estudis acadèmics. Des d'aquest moment i més amb la Llei de reforma universitària (LRU) iniciada el 1983 pel Govern socialista, el fet que les universitats poguessin sol·licitar subvencions i becaris de recerca va suposar un augment considerable de doctorats i projectes d'investigació educativa.

Des del 1982, amb el Govern socialista, l'educació i la recerca educativa van experimentar una empenta sense precedents. El 1983, es va crear el Centre d'Investigació i Documentació en Educació (CIDE), que va adoptar un nou model per poder dur a terme les tasques de realització, promoció i coordinació de la recerca educativa, portades a terme des del 1980 per la Subdirecció General d'Investigació Educativa. També tenia al seu càrrec la documentació i l'avaluació del sistema

educatiu. Aquest organisme va tenir un paper important en el desenvolupament i difusió dels estudis en educació en els últims vint-i-cinc anys. La fase experimental (1983-1986) de la reforma educativa promoguda pel Govern socialista i aplicada a través de la Llei orgànica sobre l'ordenació general del sistema educatiu (LOGSE) es va caracteritzar per un gran desig de convertir en realitat un profund canvi cap a un sistema educatiu molt més progressista i inclusiu. Va ser un moment apassionant per a molts acadèmics i professionals que realment pensàvem que canviar el sistema educatiu per un de millor era realment a les nostres mans. En aquest context es van portar a terme, sobretot en el marc dels ICE, nombrosos projectes de recerca amb la participació del professorat a través de la perspectiva de la recerca en l'acció (Sancho, 1989; Sancho, Almar i Navarro, 1994; Sancho i Hernández, 1989).

La producció del CIDE va ser molt superior a qualsevol altra institució espanyola patrocinada fins al moment i la seva actuació va permetre establir un panorama precís de la recerca desenvolupada al llarg dels anys. L'objectiu principal del CIDE era millorar la qualitat de l'educació, en coordinació amb altres unitats del Ministeri d'Educació, les diferents conselleries d'educació i altres organitzacions, governamentals o no, en els àmbits nacional i internacional. A més, oferia suport a aquests organismes desenvolupant estudis i anàlisis del sistema educatiu, posant una atenció especial en aspectes relacionats amb l'educació intercultural, el gènere i l'educació, l'educació sanitària o l'educació ambiental. Val a dir que la investigació finançada per l'Estat va patir una notable frenada l'any 2000, després del primer període de govern del Partit Popular i l'arribada d'un nou Ministeri d'Educació, al qual no li semblava necessari continuar investigant en l'educació. Des del punt de vista dels seus responsables, el sistema educatiu tenia un problema clarament especificat, que s'hauria de resoldre mitjançant la Llei orgànica de qualitat de l'educació (LOCE) aprovada el 2002.

Durant aquesta etapa, la universitat continuà tenint un paper crucial en el desenvolupament dels estudis en educació. L'article 8.1 de la Llei de reforma universitària (LRU) afirmava que «els departaments de la universitat són les unitats bàsiques que s'encarreguen d'organitzar i desenvolupar la recerca». Aquesta llei va conferir una autonomia financera i estatutària definitiva i la llibertat acadèmica a les

universitats; i va permetre la creació d'un bon nombre de noves universitats estatals i pràcticament totes les universitats espanyoles van començar a desenvolupar estudis en educació. A partir de llavors, les universitats podien sol·licitar subvencions al Programa Sectorial de Promoció General del Coneixement (PSPGC); al CIDE, fins al moment en què es van transferir els fons educatius a les respectives comunitats autònomes; al Pla Nacional d'R+D i a la Comissió Europea.

La majoria dels estudis en educació en aquest temps es van centrar en: el currículum, els processos d'ensenyament i aprenentatge, la tecnologia educativa, la psicologia del desenvolupament i educació, l'avaluació dels estudiants, l'educació del professorat, i les condicions de treball del professor. Encara que també podem trobar estudis sobre: economia de l'educació, mètodes d'investigació i metaanàlisi en l'educació, pluralisme cultural i lingüístic, sociologia de l'educació i la política, reforma educativa, i sistema educatiu.

A partir d'aquest moment, el canvi sovintejat dels responsables del Ministeri d'Educació i del de Ciència, ha comportat canvis continus en les polítiques de recerca. Una circumstància que, unida a les retallades com a conseqüència de la crisi econòmica del 2008, ha descapitalitzat la recerca, sobretot la del camp de les ciències socials, ha desconcertat els investigadors i ha propiciat l'entrada de fundacions privades.

Pel que fa als recercadors de Catalunya, la transformació dels ICE va allunyar el professorat d'infantil, primària, secundària i formació professional de la recerca. Des que el CIDE va transferir els fons educatius a les respectives comunitats autònomes, la Generalitat només va convocar ajuts per a la recerca educativa, a través de les convocatòries ARIE, (Ajuts per al desenvolupament de projectes de recerca i innovació en matèria educativa d'ensenyament formal i no formal) entre el 2004 i el 2008. I més recentment, vinculades al Programa de Millora i Innovació en la Formació de Mestres (MIF), creat el 2013, s'han obert convocatòries d'ajuts de recerca per a la millora de la formació inicial de mestres (ARMIF, 2014, 2015 i 2017). Hi poden participar els grups de recerca del camp de l'educació, així com tota la resta de grups de qualsevol àrea de coneixement. Les convocatòries són periòdiques i els ajuts per

donar suport a les activitats dels grups de recerca són cada vegada més competitius (AGAUR, 2017). Els investigadors poden seguir participant en les convocatòries dels plans nacionals i la Comissió Europea, també cada vegada més competitives i minses, sobretot per a les humanitats i les ciències socials. Un panorama poc encoratjador.

Però... la recerca continua

Alguns membres del grup de recerca consolidat Esbrina - Subjectivitats, visualitats i entorns educatius contemporanis (2017SGR 1248) vam ser pioners en el camp de la recerca educativa i seguim realitzant projectes que milloren la nostra comprensió (i la de les persones que ens llegeixen) de les problemàtiques i la nostra pràctica. En la nostra trajectòria, tractem d'explorar temàtiques actuals, des d'una perspectiva ontoepistemològica, metodològica i ètica que permet evitar el «reduccionisme ontològic» (Searle, 1992, p. 15) i dimensionar el caràcter «glocal» (Robertson, 2003). En els paràgrafs següents s'ofereix una breu descripció de dos d'aquests projectes.

La construcció de la identitat docent del professorat d'educació infantil i primària en la formació inicial i els primers anys de treball (Identidoc)

Els docents dels diferents cicles del sistema educatiu que estan començant la seva vida professional, si romanen en aquesta activitat, treballaran durant els pròxims trenta o quaranta anys amb persones que viuran una part de la seva vida al segle XXI. Aquí va començar l'interès dels nostres grups de recerca per explorar com els homes i les dones que s'han format com a mestres d'educació infantil i primària, aprenen a ser docents. Com s'han anat constituint i posicionant com a ensenyants durant la formació inicial i els primers anys de la seva vida professional. Aquest primer element d'interès s'emmarca en una xarxa composta per un conjunt de nodes que enumerarem així:

1. La dificultat d'introduir i consolidar canvis que presentin millores en l'educació.
2. La dificultat de donar compte dels canvis tecnològics, econòmics, culturals i socials que ens envolten.
3. La insuficiència de la formació inicial.
4. La importància de les primeres experiències laborals.

5. Un creixent interès internacional pel tema.

Aquestes temàtiques van centrar la nostra investigació en la qual ens plantejàvem la necessitat de descriure, analitzar i interpretar les nocions, les representacions i les experiències relacionades amb la constitució de la identitat professional dels mestres d'educació infantil i primària. Les experiències vinculades a la formació inicial i als primers anys de treball a l'escola es consideraven especialment rellevants. A més d'augmentar la nostra comprensió sobre el tema d'estudi, amb aquesta investigació també ens plantejàvem oferir suggeriments per a les polítiques educatives, per a les pràctiques de formació inicial i permanent del professorat, per al mateix professorat i per a les escoles d'infantil i primària, a l'hora d'acollir el nou professorat. Tot això amb la finalitat de contribuir al desenvolupament d'una professió docent amb capacitat per afrontar els reptes i desafiaments de la societat actual i futura.

El desplegament metodològic des de la perspectiva narrativa va combinar, en el nostre cas, un conjunt de mètodes i tècniques de recollida d'informació que vam considerar com el més adequat per explorar les dimensions plantejades i avançar en els objectius de l'estudi. Des d'un posicionament construccionista (Holstein i Gubrium, 2008; Gergen i Gergen, 2011), la representació del problema d'investigació i l'anàlisi dels antecedents d'aquest, a partir del coneixement disponible sobre el tema, ens van portar a seleccionar tres tècniques bàsiques de recollida d'informació: l'entrevista, l'observació etnogràfica i el grup de discussió.

En el projecte portat a terme pel grup Esbrina, hi van participar set mestres dones i dos mestres homes de primària, amb els quals vam realitzar les set microetnografies (Le Baron, 2006). I amb un total de quaranta-nou professionals de nou comunitats autònomes, es van configurar nou grups de discussió. Els membres del grup Elkarrikertuz van realitzar tretze microetnografies de cinc mestres d'educació infantil i vuit d'estudiants del grau de mestre d'educació infantil. També van portar a terme quatre grups de discussió distribuïts en unes altres quatre comunitats autònomes, amb un total de setze participants.

Tots els docents que van col·laborar en aquesta investigació tenen més la consciència d'estar esdevenint mestres que de ser mestres. En el transcurs de la seva experiència

laboral (entre un i cinc anys) o estudiantil, en un món que està canviant a gran velocitat, han hagut d'anar afrontant situacions desafiantes, negociant amb els seus somnis, dubtes i certeses, i descobrint que ells mateixos i l'educació estan sempre per fer. Han tingut l'oportunitat de posar paraules i donar sentit a la pregunta: com aprens a ser mestre? Segons ells, ningú abans els ho havia suggerit i menys acompanyat en l'exploració d'aquest interrogant tan ple de complexitats i perplexitats. En aquest procés han estat conscients de la importància que presenten les preguntes i les respostes que els anem donant. Les dimensions més rellevants del seu esdevenir com a mestres els situen com segueix:

- Somni infantil (vocació) *versus* descobriment i compromís.
- La construcció de relacions de cura amb l'alumnat.
- Anar des de i més enllà del context i les experiències de l'alumnat.
- La mentoria/col·laboració o la seva absència.
- El paper dels referents pedagògics.
- Les condicions laborals.
- La (no) carrera docent.
- Les polítiques educatives desprofessionalitzadores.
- La distància entre la formació i la pràctica.
- La tendència a la repetició de models i pràctiques.
- La insuficiència de formació cultural.
- La necessitat de seguir aprenent.

Aquest estudi ens ha permès aprofundir en la noció d'identitat docent com un procés de constitució de *si mateix*, entès aquest com una trama d'interaccions permanents dels individus —cadascun amb la seva *motxilla* biològica, biogràfica i social—, amb les polítiques educatives, els companys, les estructures i relacions de poder dels centres, l'alumnat i les famílies. També va possibilitar evidenciar que el treball docent revesteix una dificultat i complexitat creixents. D'una banda, perquè l'evolució del sistema educatiu (augment considerable del nombre de diplomats, ara graduats) i les

retallades en les inversions (menys docents als centres per a més estudiants) fa cada vegada més difícil trobar feina i que aquesta sigui cada vegada més precària. De l'altra, perquè els canvis en les nocions d'infància, en la representació del coneixement, en les demandes socials a l'escola, en les tecnologies de la informació i la comunicació, etc., estan posant fi als mites del treball fàcil, l'horari reduït i les llargues vacances.

La distància que separa els resultats i les aportacions de la investigació educativa, de les polítiques i de les pràctiques que concreten la finalitat i el sentit de l'educació ha estat repetidament assenyalada (Broekkamp i Hout-Wolters, 2007; Sancho i Hernández, 1997; Vanderlinde i Braak, 2009). Aquesta constatació fonamenta la cautela amb què vam realitzar els suggeriments per a l'educació. Però també remarca la importància de fer-los i situar-los en els tres components del sistema educatiu que tenen una influència directa en els processos i resultats finals de l'educació infantil i primària: els responsables de les polítiques educatives, de les pràctiques de formació inicial i permanent del professorat i de la pràctica docent (el professorat), i el de les mateixes escoles (Sancho i Hernández, 2014; Sancho, Correa, Giró i Fraga, 2014).

APREN-DO: Com aprenen els docents: implicacions educatives i reptes per afrontar el canvi social. Una recerca en curs.

En la nostra trajectòria com a investigadors hem parat una atenció continuada a l'experiència dels docents com a font de coneixement sobre els canvis (Sancho *et al.*, coord., 2011), i a la constitució de la identitat docent (Sancho i Hernández, coord., 2014). En la seva consideració, hem utilitzat perspectives d'investigació biograficonarratives, especialment d'històries de vida, així com aproximacions etnogràfiques.

A l'hora de plantejar-nos una investigació sobre la manera d'aprendre dels docents, no ens centrem en les trajectòries dels individus (Biesta, Field, Hodkinson, Macleod i Goodson, 2011) sinó en grups de docents que estableixen vincles entre ells. El motiu d'aquesta decisió és perquè bona part dels estudis sobre el fet d'aprendre dels docents assenyalen que aprenen millor en grup i en col·laboració. Així Jean Lave i Etienne Wenger (1991) assenyalen que aprendre «es configura a través del procés

d'esdevenir un participant complet en pràctiques socioculturals» (p. 29). En aquest projecte en curs ens proposem:

1. Actualitzar i aprofundir els referents d'investigació sobre com els docents aprenen, per expandir el seu coneixement i per vincular-los a les noves demandes que ha d'afrontar la professió docent en un món en canvi.
2. Cartografiar els escenaris on els docents aprenen, per desvetllar el seu valor com a font de coneixement i experiència.
3. Detectar les experiències d'aprendre dels docents en aquests escenaris i esbrinar quines perspectives emergeixen sobre l'aprenentatge.
4. Explorar com transiten les maneres d'aprendre dels docents entre els escenaris/àmbits detectats i les seves pràctiques i decisions professionals.
5. Prefigurar els efectes que aquests trànsits poden tenir per afrontar els reptes de la formació docent i donar resposta als desafiaments i canvis que reclama l'educació en un món complex i digital.
6. Establir un marc de comparació entre els modes d'aprendre dels docents en educació infantil, primària i secundària per poder representar de manera sistèmica les regularitats i diferències.
7. Generar activitats de formació que incorporin els processos i resultats de la recerca per promoure i contribuir a millorar l'educació.
8. Divulgar els processos i els resultats de la recerca.

En aquest projecte coordinat, el grup Esbrina ha estat fent la recerca amb vint-i-nou docents de secundària, dels quals vint-i-sis treballen en tres instituts públics i els altres tres en centres diferents. Pel seu compte, el grup Elkarrikertuz treballa amb vint-i-un docents de vuit centres educatius públics i concertats d'infantil i primària.

El projecte s'organitza a partir de plantejaments etnogràfics que analitzen els aspectes de la vida social dels participants i els mètodes relacionats amb la investigació educativa basada en les arts (Hernández, 2008; Hernández i Cuadra, 2018). Aquesta perspectiva permet representar, analitzar i cartografiar el sentit de les

experiències d'aprenentatge des del punt de vista dels col·laboradors. La seva anàlisi, entesa com un diàleg de dimensió conceptual, possibilita generar coneixements que contribueixin a afrontar els reptes de formació i la millora de l'educació per respondre als desafiaments del canvi social i la innovació.

Les cartografies han estat «útils» per a la investigació perquè s'han pres com una estratègia per generar coneixement i relacionar-se amb la teoria (conceptes com *esdevenir*, *aprenentatge nòmada*, *gestos*, *relacions rizomàtiques*, etc.), des de la combinació de diferents elements, i alhora mantenir un fil conductor d'una narrativa inacabada. Des d'aquesta perspectiva, la cartografia no és el resultat, sinó un espai de reflexió i connexió entre les experiències d'aprenentatge nòmada dels professors i el seu procés de mapatge visual.

Aquesta investigació ens està permetent reflectir els trànsits del grup investigador. També permet reconfigurar el sentit del que pot significar *aprendre* i com investigar-ho. A partir d'aquí, la investigació està contribuint a explorar les temàtiques següents:

- El procés d'ensenyament i aprenentatge té lloc en la interacció de diversos camps de coneixement i experiències que van més enllà dels tradicionalment relacionats amb el coneixement professional. Alhora que sobrepassa la interacció humana, perquè l'espai d'aprenentatge és ampliat i creuat pel cos, la matèria/materialitat, els efectes, l'experiència, el no-humà i més enllà del que és humà.
- L'aprenentatge encarnat no només entén l'espai d'aprenentatge com una cosa que no es redueix a contextos formals i/o llocs institucionals, sinó que també és performatiu i activa la intraacció. A més, l'afecte actua com la principal força motriu de l'aprenentatge.
- El coneixement/aprenentatge encarnat i la seva relació amb els afectes determinen algunes formes d'aprenentatge que tenen a veure, entre moltes altres coses, amb l'espacialitat, la materialitat, l'arquitectura i la geografia. I viceversa.
- L'ús de mètodes creatius en la investigació sobre com aprenen els professors ha ajudat a revelar aspectes de l'experiència d'aprenentatge que d'una altra manera romandrien invisibles.

Què se'n fa del coneixement basat en la recerca educativa?

La relació entre la recerca i la naturalesa política dels temes objecte d'estudi i de la utilització dels seus resultats no és l'únic problema de la investigació educativa. Si s'observen amb atenció les revistes i els informes a què es fa referència a l'estat de la qüestió de la investigació educativa, apareixen els punts problemàtics següents:

- La *fragmentació*, és a dir, l'absència d'investigacions interconnectades i complementàries que ofereixin un ampli espectre de la problemàtica objecte d'estudi. En la investigació educativa, hi predomina l'interès pels aspectes parcel·lats, dels quals resulta difícil inferir explicacions adequades amb la complexitat dels fenòmens educatius.
- La *irrellevància*, amb molta freqüència s'estudien problemes que interessin només als investigadors, però que tenen poc a aportar per a la millora de les pràctiques educatives, o la comprensió dels fenòmens relacionats amb l'educació.
- La *baixa qualitat*, que fa que moltes investigacions plantejades com a tals siguin, sobretot, un recull d'experiències mancades de metareflexió, o realització de materials, on s'observa una manca de rigor en la relació entre allò que es defineix com a problema, la tasca que es dissenya per recollir evidències, l'anàlisi d'aquesta i les conclusions, en si mateixes, així com en relació amb la pràctica derivada de molts estudis. Mitchell (1996) argumentava «la pobresa» dels mètodes utilitzats en la investigació educativa i com aquest fet fa que molts dels resultats de la investigació siguin poc significatius. Per aquest autor, aquesta situació és deguda al fet que una bona part de la investigació educativa que segueix l'enfocament empíricoestadístic té sobretot en compte la transformació de les variables en unitats numèriques i l'aplicació de programes estadístics a aquestes dades, i perd de vista els problemes conceptuals i la forma d'abordar la pròpia investigació.
- La *baixa eficàcia i productivitat de la investigació educativa*. El fet que, en bona mesura, la investigació educativa es dugui a terme de manera individual, o per grups petits i amb escàs finançament, unit a la mateixa naturalesa complexa i canviant dels fenòmens estudiats, fa que la realització de les investigacions sigui dilatada en el temps. D'aquesta manera, els índexs de productivitat no poden comparar-se amb els programes d'investigació de les ciències naturals, on molts estudis es fonamenten en

l'aplicació i desenvolupament d'una tècnica en el context de laboratori en relació amb un nombre reduït de variables operacionals. Tot això sense perdre de vista les importants diferències en la consideració de les inversions que tenen lloc en les ciències «no socials». En aquest sentit, caldria preguntar-se, seguint el raonament de Bell (1994), quants dòlars o euros caldria hipotecar o invertir per cada dòlar o euro gastat en investigació educativa per poder garantir un mínim «d'eficàcia» i «productivitat» des d'un punt de vista educatiu? Per què, llavors, a la recerca se li demana que ofereixi solucions en les quals després no s'inverteixen recursos?

- *La baixa utilitat.* De manera relacionada amb el punt anterior, en la investigació educativa s'observa una problemàtica internacional generalitzada. En bona part de les publicacions on es dona compte d'estudis en aquest camp, la recerca serveix, sobretot, perquè els qui la realitzen reuneixin els requisits de productivitat exigits per a l'avaluació universitària. Per tant, hi ha una crítica generalitzada a la poca connexió d'una bona part dels estudis amb la millora de la qualitat de l'ensenyament, així com amb el poc impacte que obtenen en la comunitat educativa i en les decisions polítiques.

No es pot amagar, per tant, que la relació entre la producció del coneixement derivada d'una investigació i la seva utilització per prendre decisions és, si més no, incerta. I ho és tant per la ductilitat de la naturalesa dels fenòmens estudiats com per la multiplicitat dels factors que hi intervenen i expliquen el comportament d'un fenomen.

No obstant això, pel que fa al tema de les inversions, el volum de fons assignats a aquest tipus d'estudis no ha estat mai comparable al d'altres esferes governamentals i privades. Ja el 1971, el president del Subcomitè Selecte sobre Educació de la Cambra de Representants dels Estats Units assenyalava que aproximadament el 10 % del pressupost de Defensa es dedicava a investigació i desenvolupament i, del de Sanitat, un 4,6 %. «No obstant això, quan vam arribar a educació, tan important per a la vida de la ment com és la defensa per a la nació o la salut per a l'organisme, en tots els nivells educatius trobem que els Estats Units gasta un total inferior a un terç de l'1 % dels seus pressupostos en els processos de recerca, innovació i renovació planificada» (Husén, 1988, p. 44). Al nostre context la situació no és tan sols comparable, aquí, els recursos dedicats a la

investigació educativa sempre han estat sota mínims. Fins al 1975 els fons dedicats a aquesta activitat no apareixen com a tals en els pressupostos generals de l'Estat.

Una proposta més que una conclusió

Al començament del curs 2018-2019, la investigadora Mariana Mazzucato, professora al University College de Londres, en una tribuna publicada a *El País* (Mazzucato, 2018), argumentava que tenim «l'oportunitat d'orientar la innovació cap a la solució de problemes concrets, en projectes tan audaçs com la missió d'arribar a la Lluna, però dirigits a resoldre els nostres reptes socials i tecnològics». Encara reconeixia que les «missions actuals són més complexes i perverses que anar a la Lluna» i fent-se ressò de l'obra *The moon and the ghetto* (1977), de Richard Nelson, es preguntava «com era possible que l'home hagués anat i tornat de la Lluna, però, no haguéssim pogut resoldre determinats aspectes de les desigualtats com l'aparició de guetos». I afirmava que «els problemes perversos requereixen prestar més atenció al nexa entre les qüestions socials, polítiques i tecnològiques, a la necessitat d'una regulació intel·ligent i als processos de retroalimentació en tota la cadena d'innovació».

Aquesta reflexió em va animar a enviar una carta oberta titulada «Una gran misió» dirigida als ministeris de Ciència, Innovació i Universitats, i d'Educació, Cultura i Esport, a través d'una columna mensual que publico al *Diario de la Educación* (28 novembre 2018). En aquesta missiva deia que aquest començament de curs acadèmic, sempre tan previsiblement imprevisible i apassionant per a la majoria dels educadors i investigadors, gairebé coincideix amb la posada en marxa dels seus ministeris en una legislatura, com totes, encara en fase de composició. Potser perquè considero que com més difícil sembla una situació, més podem i hem d'activar les nostres energies i imaginació, m'atrevia a plantejar-los en aquesta carta la necessitat d'una «gran misió»: un programa transversal d'investigació educativa, que vinculés totes les ciències (naturals, socials, humanes i posthumanes), i ens permetés no només descobrir sinó construir mons inimaginables aquí, al planeta Terra. Uns mons que ni un astronauta com el doctor Pedro Duque ni el replicant de *Blade Runner* hagin pogut no només veure, sinó fins i tot imaginar.

El principal argument de la necessitat de la gran missió que proposava era la necessitat de centrar-se en els problemes «perversos», aquells que ens envolten i que ens arriben a constituir de tal manera que ja «no els veiem» (Rittel i Webber, 1984). I l'educació és un problema profundament pervers o «endimoniat», com la majoria dels del sistema social que estan mal formulats, en què la informació és confusa, en els quals hi ha molts interessats i afectats i moltes persones amb capacitat per prendre decisions des de posicions, interessos i sistemes de valors contradictoris, i on les ramificacions de tot el sistema tendeixen a ser confuses i, sobretot, imprevisibles.

Mariana Mazzucato fixava «cinc criteris per escollir missions: que siguin audaços i tinguin valor social; que tinguin objectius concrets, per saber quan s'han assolit; que impliquin investigació, innovació i preparació tecnològica en un termini determinat; que fomentin col·laboracions entre sectors, entre participants i entre disciplines, i que permetin múltiples solucions diferents i des de la base». S'imaginem com podrien avançar «tots» els camps disciplinaris, des de la neurociència fins a la lingüística, des de la química fins a la filosofia, des de la física de partícules fins a l'arquitectura o la literatura si ens plantejàssim una gran missió per a la investigació educativa?

Agraïments als grups

Esbrina - Subjectivitats, visualitats i entorns educatius contemporanis (2017SGR 1248). <http://esbrina.eu>

REUNI+D - Red Universitaria de Investigación e Innovación Educativa. Cambios sociales y retos para la educación. MINECO. EDU2015-68718-REDT. <http://reunid.eu>

Bibliografia

AGAUR (2017). *Ajuts per donar suport a les activitats dels grups de recerca (SGR 2017-2019)*. Recuperat de <http://agaur.gencat.cat/ca/beques-i-ajuts/convocatories-per-temes/4-Ajuts-per-donar-suport-a-les-activitats-dels-grups-de-recerca-SGR-2017-2019?evolutiuTramit=1>

- Bell, R. (1994). El transfondo de los fracasos tecnológicos norteamericanos. *Mundo Científico*, 151, 908-917.
- Biesta, G., Field, J., Hodkinson, F., Macleod, F. i Goodson, I. (2011). *Improving learning through the life course: Learning lives*. Londres: Routledge.
- Broekkamp, H. i Hout-Wolters, B. van (2007). The gap between educational research and practice: A literature review, symposium, and questionnaire. *Educational Research and Evaluation: An International Journal on Theory and Practice*, 13, 3, 203-220.
- Carmena, G., Ariza, A. i Bujanda, M. E. (2000). *El sistema de investigación educativo en España*. Madrid: CIDE.
- Comenius, J. A. (1995). *Didáctica magna*. Mèxic: Porrúa.
- Debray, R. (2001). *Introducción a la mediología*. Barcelona: Paidós.
- Gergen, K. J. i Gergen, M. (2011). *Reflexiones sobre la construcción social*. Barcelona: Paidós.
- Hernández, F. (2008). La investigación basada en las artes: Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio Siglo XXI*, 26, 85-118.
- Hernández, F. i Cuadra, M. (2018). Prácticas de archivo en torno a los imaginarios de la(s) infancia(s) en la fotografía artística contemporánea. *Pulso: Revista de Educación*, 41, 105-118.
- Hernández, F. i Sancho, J. M. (1985). *Interacción ambiental en el parvulario* (2a ed.). Barcelona: Publicaciones del ICE de la Universidad de Barcelona.
- Holstein, J. A. i Gubrium, F. J. (eds.) (2008). *Handbook of constructionist research*. Nova York, Londres: Guilford.
- Husén, T. (1988). *Nuevo análisis de la sociedad de aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Lave, J. i Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: University of Cambridge Press.
- Le Baron, C. (2006). Microethnography. Dins V. Jupp (ed.), *The Sage dictionary of social research methods* (p. 177-179). Londres: Sage.

- Mazzucato, M. (2018, 24 juny). La idea de misión. *El País*. Recuperat de https://elpais.com/elpais/2018/06/23/opinion/1529777226_390858.html
- McLuhan, M. i Fiore, Q. (1968). *War and peace in the global village*. Berkeley, CA: Ginko Press.
- Mitchell, D. (1996). The poverty of educational research: A systems approach. *European Conference on Educational Research*. Sevilla.
- Nelson, R. R. (1977). *The Moon and the Ghetto: An Essay on Public Policy Analysis*. Nova York: Norton & Company.
- Rittel, H. W. J. i Webber, M. M. (1984). Planning problems are wicked problems. En N. Cross (ed.), *Developments in Design Methodology* (p. 135-144). Londres: John Wiley and Sons.
- Rivière, Á. (1987). Notas sobre la investigación educativa en España: Continuidad y cambio. En G. Carmena (coord.), *CIDE: Investigaciones educativas CIDE-ICES 1982-1986* (p. 16-25). Madrid: CIDE. Recuperat de <http://www.doredin.mec.es/documentos/00820062000150.pdf>
- Robertson, R. (2003). Glocalización: tiempo-espacio y homogeneidad-heterogeneidad. En J. C. Monedero (coord.), *Cansancio del Leviatán: Problemas políticos de la mundialización* (p. 261-284). Madrid: Trotta.
- Sancho, J. M. (1987). *Entre pasillos y clases*. Barcelona: Sendai - Ministerio de Educación y Ciencia.
- (1989). La investigación en la acción en el ámbito de la educación. En *Portar la recerca a la classe* (p. 21-35). Barcelona: ICE de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- (2001). Repensando el significado y metas de la educación en la sociedad de la información: El efecto fractal. En M. Area (coord.), *Educación en la sociedad de la información* (p. 37-80). Bilbao: Desclée de Brouwer.

- (2002). En busca de respuestas para las necesidades educativas de la sociedad actual: Una perspectiva transdisciplinar de la tecnología. *Revista Fuentes*, 4, 23-52.
- Sancho, J. M. (coord.) (2011). *Con voz propia: Los cambios sociales y profesionales desde la experiencia de los docentes*. Barcelona: Octaedro. Recuperat de http://esbrina.eu/docs/lilibres/Con_voz_propia_Los_cambios_sociales_y_profesionales_desde_la_experiencia_de_los_docentes.pdf
- Sancho, J. M., Almar, C. i Navarro, M. (1994). Visiones sobre el tratamiento de la diversidad del alumnado desde una investigación en la acción. *Kikiriki: Cooperación Educativa*, 33, 50-53.
- Sancho, J. M., Alonso, C. i Sánchez, J. A. (2018). Miradas retro-prospectivas sobre las tecnologías educativas. *Educatio Siglo XXI*, 36(2), 209-228. Recuperat de <http://dx.doi.org/10.6018/j/333051>
- Sancho, J. M., Correa, J. M., Giró, X. i Fraga, L. (coord.) (2014). *Aprender a ser docente en un mundo en cambio. Simposio internacional*. Barcelona: Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona. Recuperat de <http://hdl.handle.net/2445/50680>
- Sancho, J. M. i Hernández, F. (1989). «Entrevista a John Elliott. De la autonomía al centralismo». *Cuadernos de Pedagogía*, 172, 75-81.
- (1997). La investigación educativa como espacio de dilemas y contradicciones. *Revista de Educación*, 312, 81-110.
- (2010). Education atudies in Spain: Insights, issues, and failures. En D. K. Sharpes (ed.), *Handbook on international studies in education* (p. 201-217). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- (2018). La profesión docente en la era del exceso de información y la falta de sentido. *RED: Revista de Educación a Distancia*, 56(4). Recuperat de http://www.um.es/ead/red/56/sancho_hernandez.pdf
- Sancho, J. M. i Hernández, F. (coords.) (2014). *Maestros al vaivén: Aprender a ser docente en el mundo actual*. Barcelona: Octaedro.

Savater, F. (1998). Potenciar la razón, Conferencia en el ciclo sobre *La educación que queremos*, Madrid, Grupo Santillana. 1 de Diciembre.

Searle, J. R. (1992). *The rediscovery of the mind*. Cambridge: The MIT Press.

Tejedor, F. J. (1988). Investigación empírica en pedagogía. Ponència presentada dins *Jornadas sobre Investigación Educativa en España: Situación y perspectivas*. Santander (20, 21 i 22 d'abril).

Vanderlinde, R. i Braak, J. van (2009). The gap between educational research and practice: Views of teachers, school leaders, intermediaries and researchers. *British Educational Research Journal*, 36(2), 299-316.

Per citar aquest article:

Sancho, J. M. (2019). El més important no sempre és el més visible i valorat. El cas de la recerca educativa. *Revista Catalana de Pedagogia*, 15, 17-39.

Publicat a <http://www.publicacions.iec.cat>

Dues mirades a l'ensenyament de la gramàtica a l'escola obligatòria: la perspectiva dels docents i la dels alumnes

Two views of the teaching of grammar in compulsory education: teachers' and students' perspectives

Carme Durán^a i Teresa Ribas^b

^aUniversitat Autònoma de Barcelona.

A/e: cduran4@gmail.com

^bUniversitat Autònoma de Barcelona.

A/e: teresa.Ribas@uab.cat

Data de recepció de l'article: 8 de setembre de 2018

Data d'acceptació de l'article: 19 de desembre de 2018

DOI: 10.2436/20.3007.01.115

Resum

En l'ensenyament de la gramàtica, com en altres disciplines, cal discutir i definir bé l'objecte a ensenyar: quins continguts seleccionem, des de quines teories de referència es plantegen, amb quina terminologia o a través de quina seqüenciació. Tots aquests elements són imprescindibles a l'hora de construir una gramàtica per a l'ensenyament que serveixi de guia per al professorat. Ara bé, també és necessari reunir informació sobre els dos altres pols del triangle didàctic: sobre el del professorat —què fa per organitzar i fer efectiu l'aprenentatge, com el valora, amb quines dificultats es troba, com creu que es pot millorar— i sobre el dels alumnes —quin procés segueix l'aprenent per construir el coneixement, quins conceptes està efectivament construint, quines metodologies promouen millor l'aprenentatge reflexiu. En aquest article, les autores posen en relleu l'interès d'aprofundir en els altres dos aspectes

mencionats: l'ensenyament del professorat i l'aprenentatge de l'alumnat a través dels resultats de dues recerques fetes a casa nostra en els darrers anys.

Paraules clau

Ensenyament i aprenentatge de la gramàtica, reflexió sobre la llengua, raonament metalingüístic, concepcions del professorat, sabers dels alumnes.

Abstract

In the teaching of grammar, as in other subjects, it is necessary to discuss and define the object of what is to be taught: what contents should be selected, the reference theories to be applied on considering them, and the terminology and sequencing to be used. All these elements are essential in order to build a grammar for the school that may be used as a guide for teachers. However, there is also a need to gather information about the other two corners of the didactic triangle: teachers – what they do to organize and to make effective the students' learning, how they value it, what difficulties they find and how they think it can be improved – and students – which process is followed by learners to build knowledge, what concepts are actually constructed and which methodologies promote better reflexive learning. In this paper, the authors highlight the interest in furthering the other two aspects mentioned above: teacher training and student learning, through the results of two research studies conducted in Catalonia in recent years.

Keywords

Grammar teaching and learning, reflection on language, metalinguistic reasoning, teacher' conceptions, student' knowledge.

Introducció

L'ensenyament de la gramàtica a l'educació obligatòria ha estat al centre de molts debats en l'àmbit de la didàctica de la llengua des de fa dècades, sovint amb posicions antagòniques: des d'aquells que fan de la gramàtica el contingut principal de les classes de llengua, fins als detractors que consideren que no aporta cap benefici i que consumeix un temps molt valuós que es podria dedicar a millorar les habilitats lingüístiques dels estudiants.

La introducció d'un enfocament comunicatiu durant els anys vuitanta —sobretot en l'ensenyament de l'anglès com a segona llengua—, que centrava l'objecte d'estudi en el desenvolupament de la competència comunicativa dels estudiants, va fer pensar que l'ús per una banda i el coneixement gramatical explícit per l'altra eren facetes separades i enfrontades: o bé es practicaven els usos comunicatius del llenguatge o bé s'ensenyava com funcionava el sistema lingüístic de cada llengua. Fins i tot algunes recerques anglosaxones van discutir l'interès d'ensenyar gramàtica a l'educació obligatòria i això va fer que la gramàtica es deixés d'ensenyar durant anys a les escoles del Regne Unit (Fontich i Camps, 2014).

En aquests moments, en canvi, comença a haver-hi consens entorn de la idea que adquirir un coneixement de la gramàtica és important per poder-se comunicar de manera efectiva (Camps, 2000; Myhill, Jones, Lines i Watson, 2011; Zayas, 2011), sobretot pel que fa als usos formals de la llengua, tant escrits com orals. La discussió no se situa ara sobre si cal ensenyar gramàtica o no, sinó sobre com ensenyar la gramàtica perquè reverteixi en una millora de les habilitats lingüístiques dels escolars i quins continguts gramaticals s'han de seleccionar amb aquesta finalitat.

Una gramàtica per a l'ensenyament

El concepte de gramàtica no és unívoc: quan se'n parla, pot passar que diferents persones s'estiguin referint a idees no coincidents. Per això, és necessari entendre els significats diversos que hi ha al darrere d'aquest concepte i decidir quins són interessants per a l'ensenyament. Camps i Milian (2017) distingeixen entre una *gramàtica de referència*, és a dir, un conjunt de continguts gramaticals sistematitzats que ha de servir de manual de consulta en l'estudi de la llengua amb una funció descriptiva, normativa i contrastiva, i una *gramàtica pedagògica*, una gramàtica per a l'escola que tingui com a funció principal servir d'instrument per a l'ensenyament i aprenentatge de la llengua.

Basar l'ensenyament en l'una o en l'altra té conseqüències a l'aula. En el primer cas, la gramàtica se sol mostrar com un saber complet i tancat que els estudiants han de conèixer. En el segon, en canvi, la gramàtica es concep com un saber en construcció al llarg de l'escolarització i, per això, un saber que s'ha d'anar adaptant a les

necessitats dels aprenents, al seu nivell cognitiu, i s'ha d'adequar a la funció de «fer accessibles aquests coneixements als aprenents amb l'objectiu que desenvolupin les seves capacitats verbals» (Camps i Milian, 2017, p. 221).

Molts estudis assenyalen que per fer accessibles aquests coneixements als estudiants —sabers que, d'altra banda, requereixen un alt nivell d'abstracció— és necessària una activitat conscient i explícita de reflexió sobre com funciona la llengua. Per això una gramàtica per a l'escola hauria d'incloure la selecció de continguts bàsics a partir dels quals anar bastint el coneixement gramatical, així com corpus i propostes que permetessin desencadenar la reflexió sobre els aspectes dels usos lingüístics que poden promoure un coneixement explícit i sistematitzat.

I és que, coincidint amb Camps i Milian (2017), quan pensem en aquesta gramàtica ens referim a la llista de coneixements que haurien de ser ensenyats a cada nivell, als «aspectes procedimentals i metodològics que són imprescindibles per fer dels coneixements gramaticals una eina per a la reflexió» (Camps i Milian, 2017, p. 218), però també al «saber explícit i conscient» que construeix l'alumnat de manera reflexiva per guiar els usos lingüístics més difícils, els més formals i allunyats de la seva comunicació habitual. Aquest conjunt de sabers, que és dinàmic, cal construir-lo a partir de l'observació dels usos concrets.

Una gramàtica per a l'ensenyament, a més, hauria de donar indicacions per a la seqüenciació dels continguts d'aprenentatge, és a dir, preveure quin tipus de fenòmens del llenguatge seria millor d'observar per començar i quins requereixen una capacitat d'abstracció més desenvolupada, entenent sempre que aquesta gramàtica hauria de mostrar una visió global del llenguatge i de les relacions que es poden establir entre els diferents conceptes gramaticals que els alumnes van construint.

Perquè els sabers gramaticals puguin estar a l'abast dels infants i adolescents i puguin facilitar la relació entre coneixements sistemàtics i usos, les formes lingüístiques s'haurien d'observar des dels punts de vista pragmàtic, semàntic i formal, i caldria fer que els joves usuaris s'adonessin que les «peces» lingüístiques que decidim incloure en un text responen sempre a la intenció del parlant o de l'escriptor.

En definitiva, la gramàtica pedagògica hauria de constituir el punt de partida de què disposa el professorat per posar els alumnes a reflexionar sobre la llengua en ús, per contrastar les intencions de l'interlocutor amb les formes disponibles, i per construir un coneixement conceptual sistemàtic sobre la llengua i sobre el fenomen del llenguatge, útil i ampliable. Tot això per mitjà de l'activació de la reflexió metalingüística de l'alumnat, amb tasques que promoguin el diàleg i l'observació de la llengua, partint de les intuïcions dels parlants.

L'activitat metalingüística

Des d'aquesta perspectiva, concebem l'activitat metalingüística com una activitat on la llengua és l'objecte d'atenció però també com una via d'accés al coneixement del sistema lingüístic i el seu ús. D'aquesta manera, la reflexió sobre la llengua es converteix en l'objectiu principal de l'ensenyament de la gramàtica.

Cal dir que, des d'una perspectiva sociocultural, l'activitat metalingüística és el resultat de la interacció social (Lantolf, 2007; Lantolf i Appel, 1994) i, per tant, el diàleg hi té un paper fonamental (Mercer, 1997; Wells, 2003), sobretot quan es dona en contextos d'ús on parlar sobre la llengua adquireix tot el sentit, com en situacions d'escriptura en col·laboració o en contextos en què la llengua es converteix en objecte d'observació, de manipulació o d'anàlisi amb la finalitat de resoldre una tasca concreta.

Algunes recerques sobre escriptura (Camps *et al.*, 2005, p. 25 i s.) van permetre observar que els estudiants porten a terme una intensa activitat metalingüística quan realitzen tasques d'escriptura en grup, ja que la necessitat de col·laborar i prendre decisions conjuntes els fa discutir què s'escriurà però també com s'escriurà. Així mateix, es detecta que aquesta reflexió sobre la llengua és sobretot de caire manipulatiu (Camps, Guasch, Milian i Ribas, 2005, p. 27-28), poc verbalitzada, que parlar sobre la llengua no és fàcil i que no sempre la conversa entre alumnes resulta efectiva.

Camps (2009, 2017) apunta que hi ha una sèrie d'obstacles amb què els infants i joves es troben quan reflexionen explícitament sobre la llengua i construeixen

aquests sabers. D'una banda, la pròpia complexitat del saber gramatical objecte d'aprenentatge; de l'altra, la dificultat per veure la llengua com a objecte que es pot observar i analitzar, i, per acabar, els obstacles metodològics, ja que la gramàtica es continua ensenyant amb una metodologia fonamentalment transmissiva que no promou ni habitua a utilitzar la reflexió.

Les dificultats detectades en els estudiants quan escriuen a l'aula deixen entreveure que no han elaborat unes nocions gramaticals sòlides ni unes estratègies procedimentals al llarg de la seva escolarització que els permetin parlar sobre la llengua i prendre-la com a objecte d'observació.

Diversos autors han posat de manifest que per conceptualitzar les nocions gramaticals cal accedir al pensament abstracte, fet que explicaria la dificultat que implica aquest procés. Des de l'àrea de didàctica de les ciències s'han abordat els problemes de conceptualització dels estudiants i la necessitat d'elaborar models d'ensenyament i aprenentatge de l'abstracció (Barth, 2001; Lemke, 1997; Hiele, 1986). En el cas de l'aprenentatge de la gramàtica, els coneixements parteixen d'una primera idea intuïtiva, basada en un saber inherent als usos, però que en el moment que s'explicita i se sistematitza, requereix anar del cas concret a formulacions més generals i vàlides en altres contextos. Aquest procés d'abstracció, que no és lineal sinó recursiu, es vehicula a través de la llengua per parlar de la llengua. Així doncs, per la gran dificultat que suposa l'ús metalingüístic del llenguatge i el procés d'abstracció, es necessita que el docent en faci un acompanyament adequat.

La manera de guiar el procés de reflexió sobre la llengua a partir de l'observació dels usos per anar cap a l'abstracció dels conceptes gramaticals és el que pot facilitar l'enllaç entre aquests dos tipus de coneixement, un enllaç molt necessari per al domini de la competència comunicativa. En moltes situacions d'escriptura, per exemple, cal recórrer a solucions basades en el coneixement gramatical explícit.

En les pàgines següents volem aportar coneixement sobre com els infants de l'escolaritat obligatòria són capaços de construir conceptes gramaticals a través de l'abstracció que aquest procés demana i també mostrar algunes de les dificultats amb què es troben. Plantejarem quin podria ser el paper dels docents i veurem també

elements del procés que segueixen els alumnes en aquest aprenentatge. Exemplificarem aquestes dues perspectives, la dels docents i la dels alumnes, a partir de dues recerques fetes a casa nostra en els darrers anys, i mostrarem el que els uns i els altres verbalitzen.

Els coneixements i les representacions dels docents

La manera de considerar la figura del docent ha canviat molt en les últimes dècades. De ser la persona principal en una aula, qui havia de dirigir i controlar *directament* tot el que s'hi feia en cada moment, ara es veu com algú que és al darrere del que hi passa, que cedeix el protagonisme a l'alumnat. El mestre o la mestra acompanyen, proporcionen ajudes quan cal, desperten l'interès i animen a aprendre, organitzen l'espai i el temps, proposen i negocien, sempre tenint clar què cal aprendre i de quines maneres es pot aprendre. Així doncs, el paper del docent podem dir que s'ha convertit en més subtil, en menys visible, però igualment clau per a l'aprenentatge dels nois i les noies.

És segurament per aquesta rellevància que continua tenint la figura del docent que existeix una llarga tradició d'estudis sobre què pensa el professorat sobre la seva professió, sobre què ensenya i com ho ensenya. A casa nostra disposem dels treballs iniciats per Cambra i el grup Plural sobre les representacions del professorat (Cambra, 2003).

Aquesta línia de treball va associada a la idea que el professor o la professora no és un simple aplicador o reproductor de teories o coneixements elaborats per d'altres, sinó que amb les seves decisions contribueix de manera clau a crear l'entorn adient per a l'aprenentatge. S'ha fet evident que conèixer les concepcions del professorat és fonamental per entendre la seva manera d'actuar i per dissenyar les ajudes que li poden ser útils per millorar les pràctiques.

En el cas de l'ensenyament de la gramàtica, el professor i investigador Simon Borg, del Regne Unit, n'és la referència principal, amb recerques sobre el professorat d'anglès com a llengua primera i com a llengua addicional. En aquests treballs (Borg, 2006) es destaca que les concepcions del professorat sobre l'ensenyament de la

gramàtica es fonamenten més en la pròpia experiència viscuda com a alumnes i com a professors que no en el coneixement rebut durant la formació, que acostuma a ser poc rellevant en els països estudiats.

Borg assenyala la necessitat de més estudis per arribar a conclusions generals. De moment, les recerques que aporta aquest autor ens mostren tendències, a vegades contradictòries, que problematitzen la relació entre pensament del professorat i actuació a l'aula. Aquesta relació no és directa ni lineal, més aviat podem dir que està matisada per molts factors que cal estudiar més.

L'interès per aquesta perspectiva del docent davant del fenomen complex de l'aprenentatge facilita fomentar la presa de consciència del mateix professorat, així com dissenyar l'acompanyament més idoni per fer unes pràctiques d'aula més efectives, o descobrir noves possibilitats i nous marcs explicatius. Conèixer aquestes idees permet qüestionar-les, discutir-les, contrastar-les, comparar-les. I amb el temps i amb suport dels companys i dels formadors permet adequar-les i transformar-les.

De tota manera, el més interessant és que el professorat contrasti la seva mirada amb la de l'alumnat: així tindrà mostres del que passa «a l'altra banda» i elements per comprendre el procés d'aprendre. Per millorar l'ensenyament cal posar de costat aquestes dues mirades, i per això és bo que l'investigador en didàctica de la llengua s'apropi al centre i comparteixi la informació amb el professorat.

Una recerca sobre què pensa el professorat

Els treballs sobre el pensament del professorat tenen molt d'interès, sobretot si es complementen amb l'anàlisi de les pràctiques d'aula. Convé conèixer a través de treballs empírics com influeixen realment les idees que es tenen sobre l'ensenyament en la manera d'exercir la docència. Es tracta de treballs metodològicament costosos, perquè impliquen un temps llarg d'observació i interacció amb el professorat als centres. En la nostra recerca (Ribas, 2011) no vam disposar d'una observació directa de les aules, sinó que vam optar per una mostra de professors i professores extensa, al voltant de cent, i vam treballar amb les pràctiques declarades, és a dir, amb el que el mateix professorat explicava de com era la seva pràctica quotidiana.

Inicialment ens vam preguntar si el pensament del professorat era congruent amb les pràctiques declarades per mitjà d'un qüestionari. Els qüestionaris tenen la virtut de poder arribar a un nombre gran de subjectes, però al mateix temps proporcionen unes dades més limitades que les entrevistes, que permeten aprofundir en els temes i en les actituds d'una selecció del professorat més reduïda. En el nostre cas, ens vam decidir per utilitzar qüestionaris que permetessin obtenir una primera aproximació al pensament del professorat de casa nostra sobre un tema poc explorat com l'ensenyament de la gramàtica, i que fos un punt de partida per a treballs posteriors.

El nombre de professors amb què es va treballar va ser noranta-quatre, que representa el 55 % del professorat contactat inicialment. Es tracta de professorat de primària i de secundària a parts iguals, de centres públics de l'àrea metropolitana de Barcelona. Els docents de secundària són la meitat professors de llengua catalana i l'altra meitat de llengua castellana. Després d'establir contacte amb els equips directius, van ser convidats individualment per correu electrònic per respondre telemàticament el qüestionari. En alguns casos que així ho van voler, es va proporcionar el qüestionari en paper i es va recollir al mateix centre.

El qüestionari tenia vint-i-tres preguntes sobre quatre aspectes: el rol que té la gramàtica en l'ensenyament de la llengua, els criteris metodològics per fonamentar un bon ensenyament de la gramàtica, la descripció de les pròpies pràctiques per ensenyar gramàtica, i l'opinió que es creu que tenen els alumnes sobre aquest ensenyament. La majoria de les preguntes consistien en una escala Likert de cinc valors (de gens d'acord a molt d'acord) per a cada afirmació donada. Es completava amb sis preguntes en què calia respondre sobre una escala d'onze valors el grau de freqüència amb què es realitzava una pràctica determinada a classe, i amb tres preguntes obertes i optatives de valoració de les condicions contextuais en què es treballava.

Els resultats ens permeten apuntar algunes tendències a partir de l'anàlisi univariant de les respostes. Podem dir que les respostes que fan referència a sabers teòrics es caracteritzen per una gran coincidència entre els docents. Per exemple, el 74 % del professorat declara que cal un ensenyament explícit de la gramàtica, que no és

suficient treballar-la només de manera implícita; o bé també el 74 % creu que cal adoptar una perspectiva discursiva i no només oracional en els models gramaticals de referència per a l'ensenyament.

Pel que fa a les preguntes sobre criteris metodològics, trobem també força coincidència, però menys que en el cas anterior. Per exemple, un 75 % del professorat diu que cal promoure la reflexió gramatical a partir dels usos lingüístics, però hi ha molta dispersió en les respostes quan es demana si aquesta reflexió supeditada als usos ja és suficient per aprendre gramàtica.

Les preguntes sobre pràctiques docents mostren poques tendències clares, i quan ho fan és en sentit divergent. Així, més de la meitat dels docents diuen que freqüentment parteixen del nivell de coneixements de l'alumnat i de les seves necessitats amb textos reals; però un nombre també igual de nombrós diu que proposa exercicis per aplicar els continguts gramaticals treballats a classe. Les altres preguntes provoquen respostes molt disperses, cosa que ens fa pensar que l'actuació a l'aula es basa en una diversitat de factors i que no sempre és tan congruent i justificada com seria desitjable.

Aquests resultats ens fan concloure que el professorat de l'ensenyament obligatori està familiaritzat amb els sabers teòrics, coneix de manera general i declarativa el que els articles i les bones experiències recullen sobre l'ensenyament de la gramàtica; però, en canvi, les pràctiques docents no sempre són coherents amb aquests principis que es declaren ni són sempre coherents entre elles.

Al nostre estudi ens preguntàvem també si seria possible agrupar el professorat segons les seves pràctiques declarades i obtenir així uns certs perfils. A partir de la tècnica multivariant anomenada *anàlisi de conglomerats* i a partir de les sis preguntes que demanaven la freqüència amb què es realitzava un tipus de pràctica a l'aula sobre una escala d'onze punts, es van establir quatre grups que podem definir de la manera següent:

1. Prioritzen els exercicis de memorització per sobre dels de raonament i promouen la interacció de l'alumnat com a generadora de la reflexió.

2. No promouen la interacció reflexiva de l'alumnat (programen activitats individuals) i no demanen als infants l'explicitació dels coneixements gramaticals apresos per prendre consciència dels aprenentatges i acompanyar el difícil procés d'abstracció.
3. No promouen la interacció reflexiva de l'alumnat, però eviten l'estil transmissiu (aplicació de regles gramaticals o sabers declaratius a problemes d'ús).
4. Promouen el protagonisme de l'alumnat a través de l'anàlisi dels seus usos lingüístics, promouen la interacció reflexiva de l'alumnat i eviten l'estil transmissiu.

D'aquests quatre grups podem dir que l'1 i també el 4 mostren unes pràctiques basades fonamentalment en un plantejament constructivista de l'aprenentatge, ja que per aprendre la gramàtica es proposa una pràctica reflexiva activa que posi la relació entre formes i continguts al servei de la millora de l'ús lingüístic. El grup 1 està format en més d'un 60 % per mestres de primària i un 52 % tenen més de vint-i-cinc anys d'experiència. El 4 té una composició igualitària entre primària i secundària i hi ha professorat amb diferents anys d'experiència.

Per altra banda, el grup 2 i també el 3 en menor mesura tenen un plantejament de l'ensenyament de la gramàtica que podríem anomenar *aplicacionista* o *transmissiu*, basat en la presentació per part del mestre d'una gramàtica normativa i en tasques perquè l'alumnat apliqui les seves regles. El grup 2 està compost per un 70 % de professors de secundària i experts, ja que més d'un 80 % tenen més d'onze anys d'experiència. El grup 3 té un professorat que és la meitat de primària i la meitat de secundària i, contràriament al 2, la meitat dels seus components encara no tenen onze anys d'experiència en la professió.

Així podem confirmar les hipòtesis que s'apuntaven en els treballs de Borg: no sempre els plantejaments teòrics que es declaren en una situació d'enquesta són els que guien el disseny i les pràctiques de l'aula. Això pot ser degut a diferents factors, entre els quals destaquem els pocs espais de formació i reflexió sobre aquest àmbit que té ocasió de compartir el professorat, la falta de treball conjunt dels equips de recerca amb el professorat en actiu, la poca orientació de les disposicions normatives

sobre com concretar l'ensenyament de la gramàtica, i el desencert d'una bona part dels llibres de text i materials per a l'aula.

En aquest estudi, el grau d'expertesa en la professió no resulta un indicatiu del tipus de docència que es fa. Tant en els grups amb pràctiques de base més constructivista com en els grups més aplicacionistes hi ha professorat molt expert i professorat relativament novell. El que sí que veiem és una tendència del professorat de secundària a concentrar-se en les pràctiques de gramàtica més aplicacionistes.

Tal com hem indicat més amunt, seria interessant poder contrastar aquestes dades amb el que es fa realment a l'aula per ensenyar gramàtica. Però no amb la pretensió d'obtenir una fotografia fidel feta des de fora, sinó de conèixer-ho a través dels actors en si per mitjà d'una autoreflexió compartida i del contrast amb els coneixements establerts en estudis anteriors. No estem pensant, doncs, en l'ensenyament de la gramàtica com un saber acabat ni en un mètode que només necessiti ser aplicat: cal un professorat que, tenint les idees que es desprenen dels coneixements teòrics vigents en la didàctica de la llengua, pugui dissenyar i experimentar amb suports un treball a l'aula que s'ajusti a cada realitat. Això vol dir un treball d'aprofundiment i de reflexió, d'innovació i creativitat, que no es pot fer individualment, sinó en espais de trobada i de debat, per als quals la recerca sobre el pensament del professorat en els diferents àmbits de l'ensenyament serà un punt de partida i una bona ajuda.

Els sabers gramaticals dels estudiants

Les recerques que posen el focus en el coneixement gramatical dels aprenents han tingut una extensa tradició a casa nostra sobretot en els darrers anys. En són una mostra els treballs del grup Greal (Grup de Recerca en Ensenyament i Aprenentatge de Llengües) en relació amb com estudiants de l'educació obligatòria han construït el coneixement sobre alguns conceptes gramaticals: la noció de subjecte (Notario, 2001), de pronom personal (Camps *et al.*, 2001), d'adverbi (Durán, 2010) o de verb (Durán, 2009; Camps i Ribas, coord., 2017; Casas, Durán i Fontich, 2017), entre d'altres. Aquests treballs s'emmarquen en una línia de recerca internacional molt

fructífera centrada en les representacions dels alumnes i el seu paper en els processos d'apropiació del coneixement gramatical.

La suma d'aquestes investigacions aporta un coneixement molt valuós a l'hora de pensar els processos d'ensenyament i aprenentatge, ja que permet observar quines són les característiques dels coneixements gramaticals dels estudiants, quines estratègies utilitzen per entendre nocions molt abstractes i amb quines dificultats es troben com a primer pas per poder resoldre-les. És a dir, fer emergir les representacions gramaticals dels estudiants ens permet apropar-nos al coneixement que han construït, detectar-ne els obstacles i definir les condicions didàctiques per salvar-los (Fisher, 1996, 2004).

Com es recull a Durán (2009), algunes idees que es desprenen d'aquestes investigacions són les següents:

- es detecta una falta de coherència i de sistematització en els sabers gramaticals que han elaborat els estudiants;
- l'ús de diversos criteris (formal, funcional i semàntic) de forma combinada ajuda a construir la comprensió global de la noció;
- els seus sabers apareixen com un conglomerat de coneixements procedents de diverses fonts, en una barreja d'aspectes tant formals com funcionals o semàntics, sovint desconnectats entre si;
- els conceptes poden quedar fossilitzats i es converteixen en un obstacle per als nous aprenentatges;
- la força de l'exemple paradigmàtic es converteix per a l'alumne en el punt de referència;
- es constata una separació entre sabers declaratius i sabers procedimentals;
- en definitiva, s'evidencia que els estudiants no han construït conceptes sòlids de les categories bàsiques a la secundària i tampoc han elaborat un mapa de relacions entre les categories.

Els estudis esmentats posen els aprenents en situació de pensar sobre la llengua i de verbalitzar el seu pensament a través de la discussió en petit grup o bé a través de la conversa amb l'investigador, fet que permet analitzar quin paper té l'activitat metalingüística en la construcció d'aquests coneixements gramaticals. El diàleg reflexiu apareix en aquests treballs com una eina essencial d'aprenentatge i de regulació del pensament.

Un cas concret: un estudi sobre la noció de verb

El treball de Durán (2009) explora les representacions gramaticals sobre el verb de cinquanta-sis alumnes de quart d'ESO i observa l'activitat metalingüística que els estudiants duen a terme quan aborden tasques de reflexió sobre la llengua al voltant d'una categoria fonamental tant per la seva funció nuclear en el si de l'oració i per la relació que estableix amb altres categories com per la funció fonamental que pren com a organitzador del discurs. Es tracta, a més, d'una categoria molt complexa morfològicament, ja que aglutina informacions gramaticals diverses (Pérez Saldanya, 2017). D'altra banda, és una categoria que s'introdueix molt aviat a la primària.

Per a aquest estudi, els estudiants havien de respondre a un qüestionari amb dues activitats: una en què havien de subratllar les formes verbals en un text i identificar el temps verbal, i una pregunta oberta en què havien de definir la categoria *verb*. Aquestes dades es complementaven posteriorment amb entrevistes semiestructurades a onze estudiants per poder aprofundir en les respostes que havien donat en les activitats escrites.

Les dades permeten observar quines són les representacions que nois i noies de l'últim curs de l'educació obligatòria han construït sobre una categoria fonamental tant per la relació que estableix amb altres categories gramaticals com per la funció que pren en el discurs, quines estratègies utilitzen per entendre la noció i els obstacles que es troben a l'hora d'identificar el verb i de reconèixer el temps al qual pertanyen les formes identificades (sabers procedimentals) i a l'hora de definir-lo i caracteritzar-lo (saber declaratiu). Les entrevistes permeten copsar l'activitat metalingüística dels estudiants i aporten evidències que és en la interacció quan els estudiants es troben en situació d'observar la llengua com a objecte d'aprenentatge.

Els resultats mostren que la noció de verb que els estudiants tenen en acabar la secundària obligatòria està construïda a partir de criteris diversos de procedència molt heterogènia, els quals s'han anat superposant sense cap sistematització.

Fossilització de la definició

En línies generals, identifiquen amb facilitat les formes verbals (un 74 % de verbs identificats correctament), xifra superior a la de recerques sobre altres categories. Per exemple, a Durán (2010) sobre l'adverbi, el percentatge de reconeixement només és d'un 32 %, i de l'estudi de Macià (2008) se'n desprèn que hi ha categories més «fàcils» d'identificar que altres, com és el cas del nom i el verb. Les formes que presenten més dificultats per als estudiants són el participi (16 %) i el gerundi (68 %), és a dir, formes no personals que es poden confondre amb altres categories gramaticals com l'adjectiu i l'adverbi, respectivament. D'altra banda, alguns estudiants mostren dificultats a l'hora de reconèixer les formes compostes i només n'identifiquen una part, bé l'auxiliar que aporta la informació gramatical (3 %), bé el participi que aporta la càrrega semàntica (21 %), com si associessin la categoria amb una única paraula.

Els estudiants també identifiquen algunes paraules de manera errònia. Aquestes falses identifications són especialment interessants perquè ens permeten intuir alguns dels obstacles amb què es troben els estudiants. Així, observem que, per exemple, identifiquen com a verbs noms com *amenança*, *compra* i *gest*. Aquesta confusió pot estar relacionada amb la definició de verb que fan els mateixos estudiants, ja que el 66 % defineix el verb com «la paraula que expressa acció» com es pot veure en les respostes d'aquests estudiants:

Un verb és una paraula que indica una acció. Per exemple, *juga*. *Juga* és un verb perquè indica que ell està jugant. (Definició de *verb* de Manel, quart d'ESO.)

El verb és la paraula que dona acció a l'oració, és a dir, ens dona la informació del que passa en l'oració. Per exemple, «Maria juga amb la pilota». El verb en aquest cas és *jugar* [perquè] ens diu què fa la Maria amb la pilota, o sigui, l'acció. Un altre exemple: «demà farem un examen de matemàtiques». En aquest cas indica l'acció que farem demà. (Definició de *verb* de Laura, quart d'ESO.)

Aquestes definicions, fetes des d'un criteri semàntic incomplet —ja que deixa fora els verbs que no expressen acció—, s'introdueixen a la primària per fer més accessible la noció als infants però no sembla que hagi evolucionat en la representació que en fan a secundària, no s'han enriquit amb definicions més elaborades que els permetin entendre'n la complexitat semàntica, morfològica i sintàctica. Creiem que és aquesta simplificació de la definició la que fa que un de cada cinc estudiants de la mostra identifiqui com a verb noms amb un contingut semàntic d'acció com *gest*, *amenança* o *compra* en contextos sintàctics com «un gest d'amenança» o «fer la compra» o els impedeix donar resposta a per què hi ha verbs que no indiquen acció com en aquest fragment on la investigadora parteix de la definició que li ha donat la mateixa estudiant:

<i>Investigadora</i>	<i>Alumna</i>
I: Creus que els verbs sempre indiquen acció?	A: Mmm. Jo crec que sí. No ho sé... és alguna cosa que fas.
I: Per exemple, dels verbs que has subratllat... [<i>li ensenya l'activitat</i>].	A: Ah!, bueno... Aquí <i>érase</i> ... no, no és una acció.
I: Què seria?	A: <i>Érase</i> , que va ser; o sigui, indica un temps.
I: Mmm...	A: [<i>Abaixant la veu</i>] No, no ho sé, suposo que...
I: De quin verb creus que és?	A: De <i>ser</i> .
I: De <i>ser</i> . I <i>ser</i> és un...?	A: Sí, és una acció; és existir.
I: L'acció d'existir, és una acció?, el subjecte fa alguna cosa?	A: Existeix.

I: Existeix... Per exemple, si tu dius:
«jo soc estudiant...» seria del verb
ser?

A: Jo soc... es del verb *ser*. [Pausa llarga] Potser [s'accelera] *ser, estar i parecer són...*, que no són accions.

I: Quin tipus de verbs serien?

A: Copulatiu.

I: Són copulatiu. I ser copulatiu,
què significa ser verbs copulatiu?

A: Que... que és de *ser, estar o parecer*. O sigui, que... suposo que és diferent que tots els altres, oi? Potser els altres són... No ho sé. Potser tots els altres són accions, però [s'accelera] *ser, estar i parecer* no són accions... *Ser, estar i parecer* no, no tenen... O sigui, jo... [pausa llarga]. No, sí que tenen jo soc, [pausa llarga] tu ets... Vale. No ho sé.

I: Perquè si jo dic per exemple
«m'agrada el cinema», *agradar*
quina acció és?

A: Agradar... (Pausa llarga) Clar! Seria un pensament, oi? A mi m'agra... No ho sé. [Pausa llarga]. Una acció no és. [Pausa llarga]. [Fort] O sigui, jo pensava més en *saltar, cantar*, en els típics que et posen, però... [pausa llarga], no ho sé, seria un... [pausa llarga], no ho sé. Això seria... [pausa llarga] *ser*. És que és un verb, [rient] no sé com.

Aquest fragment permet observar el conflicte cognitiu d'aquesta estudiant davant de la constatació que la definició que ha après no li serveix per donar resposta a per què hi ha verbs que no indiquen acció. La fossilització de la definició es converteix d'aquesta manera en un obstacle per a la reflexió, encara que, com es pot veure, l'alumna inicia un camí de dubtes i superació amb l'ajuda verbal de la interlocutora. Aquest és el camí cap a la construcció del concepte.

En línies generals, els resultats d'aquest treball mostren una gran fragilitat del coneixement dels estudiants sobre el verb, una falta de coherència i de sistematització en els sabers sobre el verb en particular i sobre la llengua en general

que han elaborat els aprenents al llarg de la seva escolarització, una barreja de sabers intuïtius i sabers escolars poc sistemàtics, concepcions errònies o simplificadores, la manca d'un metallenguatge apropiat per referir-se als fenòmens que detecten o la pròpia dificultat cognitiva d'una activitat de reflexió a la qual no sembla que estiguin acostumats.

D'altra banda, l'anàlisi de les entrevistes permet observar que és en la interacció quan els nois i les noies es posen en situació d'observar la llengua com a objecte d'aprenentatge. Les preguntes suposen un repte cognitiu que fa emergir l'activitat metalingüística dels estudiants. Ens permet també observar les diferents estratègies que utilitzen per intentar entendre la noció de verb, però també els dubtes, les confusions, els moments de fricció entre el que ha après d'una manera memorística i la reflexió a partir de preguntes concretes que funcionen com a motor del raonament metalingüístic.

Conclusions

Per tancar aquesta reflexió, volem aportar algunes idees sobre un dels reptes que té plantejat l'ensenyament i l'aprenentatge de la gramàtica: fer que la perspectiva de l'aprenent i la del docent siguin compatibles i es retroalimentin.

A la classe han de disminuir les exposicions magistrals, el traspàs de la informació ja elaborada, i ha d'augmentar el treball en petit grup, les estones d'interacció verbal entre l'alumnat i entre aquest i el professorat, de manera que es pugui discutir i analitzar casos, raonar a partir d'un repte o pregunta, argumentar i pensar sobre un aspecte concret de la llengua. Per desencadenar aquest procés, cal activar els coneixements previs, alguns d'intuïtius, d'altres d'apresos amb anterioritat, i convertir aquestes converses en reptes cognitius. Així, l'estudiant serà un subjecte actiu, que per mitjà de la interacció participarà en la solució de problemes i en l'elaboració dels conceptes necessaris per al domini dels usos lingüístics.

El punt de partida de la reflexió han de ser els usos reals, orals o escrits, ben triats en funció del contingut que es vulgui ensenyar. No servirà un model ideal de descripció de la llengua, que impedeix establir lligams amb les necessitats expressives de

l'alumnat. La problematització d'aquesta expressió en contextos reals és el camí que de manera natural portarà cap a la necessitat de la gramàtica.

El coneixement gramatical dels estudiants és una «cursa de fons» que evoluciona al llarg de tota l'escolaritat, els conceptes gramaticals són «en construcció», es perfilen i reestructuren a través de la reflexió explícita i acompanyada. El camí que se segueix és recursiu: es parteix de l'observació i la manipulació reflexiva dels usos per establir a poc a poc un coneixement sistematitzat i explícit, que estarà disponible per fer un ús més adequat de la llengua en les situacions noves que es vagin plantejant.

En aquest procés de l'estudiant cap al coneixement gramatical, es necessita un docent que acompanyi i guiï. La seva formació didàctica li ha de permetre trobar respostes a què ensenyar i a com ensenyar-ho, sempre pensant en l'adequació a uns alumnes concrets, que presenten unes necessitats diferents d'altres.

Per acabar, cal tenir present que els resultats de la recerca no seran mai aplicables de manera directa ni fàcil a l'aula: sempre caldrà comptar amb un professorat format i reflexiu, que decideixi i concreti les maneres d'actuar en cada moment. Aquest procés és més estimulante i efectiu si es fa en col·laboració amb altres companys docents i amb investigadors, en el marc d'una recerca que permeti compartir experiències i plantejar-se nous reptes.

Bibliografia

Barth, B.-M. (2001). *L'apprentissage de l'abstraction*. París: Retz.

Borg, S. (2006). *Teacher cognition and language education: Research and practice*. Londres: Continuum.

Cambra, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. París: Didier.

Camps, A. (2000). Aprendre gramàtica. En A. Camps i M. Ferrer (coords.), *Gramàtica a l'aula* (p. 101-118). Barcelona: Graó.

- (2009). Actividad metalingüística y aprendizaje de la gramática: Hacia un modelo de enseñanza basado en la actividad reflexiva. *Cultura y Educación*, 21(2), 199-2013.
 - (2017). Reflexiones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la gramática. En A. Camps i T. Ribas (coords.), *El verbo y su enseñanza* (p. 19-31). Barcelona: Octaedro.
- Camps, A., Guasch, O., Milian, M. i Ribas, T. (2005). *Bases per a l'ensenyament de la gramàtica*. Barcelona: Graó.
- Camps, A. i Milian, M. (2017). Cap a una gramàtica per a l'ensenyament: Definició i caracterització. *Caplletra*, 63, 217-243.
- Camps, A., Milian, M., Guasch, O., Pérez, F., Ribas, T. i Castelló, M. (2001). Los conceptos gramaticales de los alumnos de secundaria: El pronombre personal. En A. Camps (coord.), *El aula como espacio de investigación y reflexión* (p. 161-180). Barcelona: Graó.
- Camps, A. i Ribas, T. (coord.) (2017). *El verbo y su enseñanza*. Barcelona: Octaedro.
- Casas, M., Durán, C. i Fontich, X. (2017). La construcció del coneixement gramatical en aprenents d'educació primària i secundària: Algunes aproximacions a l'aprenentatge del verb. *Caplletra*, 63, 111-138.
- Durán, C. (2009). Representacions gramaticals i activitat metalingüística dels alumnes de secundària: La categoria verb. *Bellaterra: Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 1(1), 86-105.
- (2010). Parlem de l'adverbi: Els conceptes gramaticals dels alumnes de l'ESO. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 52, 91-111.
- Fisher, C. (1996). Les savoirs grammaticaux des élèves du primaire: Le cas de l'adjectif. En S. Chartrand (ed.), *Pour un nouvel enseignement de la grammaire* (p. 315-340). Mont-real: Les Éditions Logiques.
- (2004). La place des représentations des apprenants en didactique de la grammaire. En C. Vargas (dir.), *Langue et études de la langue: Approches*

linguistiques et didactiques (p. 383-393). Aix de Provença: Publications de l'Université de Provence.

Fontich, X. i Camps, A. (2014). Towards a rationale for research into grammar teaching in schools. *Research Papers in Education*, 29(5), 598-625.

Hiele, P. van (1986). *Structure and insight: A theory of mathematics education*. Orlando: Academic Press.

Lantolf, J. (2007). Conceptual knowledge and instructed second language learning: A sociocultural perspective. En S. Fotos i H. Nassaji (eds.), *Form-focused instruction and teacher education: Studies in honour of Rod Ellis* (p. 35-54). Oxford: Oxford University Press.

Lantolf, J. i Appel, G. (1994). Theoretical framework: An introduction to Vygotskian approaches to second language research. En J. Lantolf i G. Appel (eds.), *Vygotskian approaches to second language research* (p. 1-39). Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.

Lemke, J. L. (1997). *Aprender a hablar ciencia: Lenguaje, aprendizaje y valores*. Barcelona: Paidós.

Macià, J. (2008). I de les classes de mots, què en saben els nostres alumnes? *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 45, 61-79.

Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento: El habla de profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós.

Myhill, D., Jones, S., Lines, H. i Watson, A. (2011). Re-thinking grammar: The impact of embedded grammar teaching on students' writing and students' metalinguistic understanding. *Research Papers in Education*, 27(2), 139-166.

Notario, G. (2001) Conceptos gramaticales de los alumnos de Secundaria: el sujeto. En Camps, A. (coord.) *El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona: Graó, p.181-194

Pérez Saldanya, M. (2017). La lingüística del verbo: El objeto de enseñanza desde las perspectivas morfosintáctica, semántica y pragmática. En A. Camps i T. Ribas

(coords.), *El verbo y su enseñanza: Hacia un modelo de enseñanza de la gramática basado en la actividad reflexiva* (p. 32-50). Barcelona: Octaedro.

Ribas, T. (2011). *La incidencia de la reflexión sobre la lengua en la construcción de la competencia escrita*, EDU-2011 26039. Projecte amb finançament del MINECO, gener 2012 - desembre 2015.

Wells, G. (2003). La importancia del habla en la educación. *Kikiriki: Cooperación Educativa*, 68, 15-19.

Zayas, F. (2011). El lugar de la gramática en la enseñanza de la lengua. En U. Ruiz Bikandi (coord.), *Lengua castellana y literatura: Investigación, innovación y buenas prácticas* (p. 91-106). Barcelona: Graó.

Per citar aquest article:

Durán, C. i Ribas, T. (2019). Dues mirades a l'ensenyament de la gramàtica a l'escola obligatòria: la perspectiva dels docents i la dels alumnes. *Revista Catalana de Pedagogia*, 15, 41-62.

Publicat a <http://www.publicacions.iec.cat>

Los malestares actuales de la infancia

Current signs of malaise in children

José Ramón Ubieta

Psicólogo clínico. Miembro de la Asociación Mundial de Psicoanálisis.

Profesor de la Universitat Oberta de Catalunya.

A/e: jubieta@yahoo.es

Data de recepció de l'article: 18 de juny de 2018

Data d'acceptació de l'article: 1 d'agost de 2018

DOI: 10.2436/20.3007.01.116

Resum

L'article parteix de la noció d'infància entesa com un concepte històric, i per tant canviant, subjecte a les transformacions socials. Explicita la seva aposta per llegir els malestars en la infància com a símptoma d'aquests canvis i no tant com trastorns individuals, sense oblidar la importància del factor subjecte sempre present.

Assenyala tres d'aquestes transformacions, que afecten a la feina/saber, a les dinàmiques familiars i a l'aliança entre la tecnologia i el discurs capitalista. A partir d'aquí s'analitzen quatre fenòmens actuals que en l'actualitat incideixen de manera rellevant sobre la infància: el desemparament digital, el TDAH, l'assetjament escolar (bullying) i la violència filio-parental.

Es conclou tot proposant un abordatge d'aquests malestars que no exclou, en cap cas, als seus protagonistes: nens i nenes, adolescents i mares i pares. Els professionals, siguin educadors, clínics o treballadors socials s'han d'incloure en el quadre mateix de la intervenció i no quedar-se fora, com si es tractés d'un mètode experimental on l'objecte és analitzat asèpticament. Per a això la conversa i el treball en xarxa esdevenen instruments claus.

Paraules clau

Infància, adolescència, desemparament digital, TDAH, violència filio-parental, assetjament escolar.

Resumen

El artículo parte de la noción de infancia entendida como un concepto histórico, y por tanto cambiante, sujeto a las transformaciones sociales. Explicita su

apuesta por leer los malestares en la infancia como síntoma de esos cambios y no tanto como trastornos individuales, sin olvidar la importancia del factor sujeto siempre presente.

Señala tres de estas transformaciones, que afectan al trabajo/saber, a las dinámicas familiares y a la alianza entre la tecnología y el discurso capitalista. A partir de aquí se analizan cuatro fenómenos actuales que en la actualidad inciden de modo relevante sobre la infancia: el desamparo digital, el TDAH, el acoso escolar (*bullying*) y la violencia filio-parental.

Concluye proponiendo un abordaje de estos malestares que no excluye, en ningún caso, a sus protagonistas: niños y niñas, adolescentes y madres y padres. Los profesionales, sean educadores, clínicos o trabajadores sociales deben incluirse en el cuadro mismo de la intervención y no quedarse fuera, como si se tratase de un método experimental donde el objeto es analizado asépticamente. Para ello la conversación y el trabajo en red devienen instrumentos claves.

Palabras clave

Infancia, adolescencia, desamparo digital, TDAH, violencia filio-parental, acoso escolar.

Abstract

This paper treats childhood as a changing discourse in time, a discourse subject to social transformations. It seeks to understand childhood malaise as a symptom of these changes rather than as individual disorders. This understanding, however, should take into consideration the always present "subject factor". We point out three of these social transformations which affect "work/knowledge", family dynamics and the alliance between technology and the capitalist narrative. The paper then goes on to analyse four phenomena occurring in the childhood and adolescence of many children of our time. These phenomena are "digital helplessness", ADHD, bullying and child-to-parent violence. Lastly, we conclude by proposing an approach to this malaise, one that does not exclude the protagonists – children, teenagers and parents. Professionals, whether they are educators, clinicians or social workers, should be included in the intervention framework. They should never be left out, as if it were a case of an experimental method in which the subject is analysed aseptically. To achieve this end, conversation and networking are key tools.

Keywords

Childhood, adolescence, digital helplessness, ADHD, child-to-parent violence, bullying.

Desmonitorizar la infancia

Hablar hoy de los malestares de la infancia implica, de entrada, explicitar cuál es la mirada que tenemos sobre la infancia y, por ende, su continuación en la adolescencia. Es evidente que las infancias actuales poco tienen que ver con las que describió Freud hace más de cien años o, incluso, las que cada uno de nosotros vivimos en la segunda mitad del siglo pasado.

La infancia no es un momento cronológico, sino un tiempo lógico tal como mostró el psicoanalista Jacques Lacan (1971). La infancia es un primer tiempo para mirar, un tiempo abierto a lo inacabado, a lo que está por venir y por construir. Un tiempo también para fracasar y aprender de los tropiezos. Un tiempo para las sorpresas y la curiosidad. El saber que allí se explora, incluido por supuesto el saber sobre el sexo, tiempo habrá de ponerlo a prueba más tarde, en el «despertar de la primavera». Es un momento lógico necesario, decía también Freud (1981), para formar aquellos síntomas y defensas, como el pudor, la vergüenza, los ideales, con los que hacer frente a ese real que constituye lo más íntimo y propio de cada uno. Es el tiempo en el que la sexualidad y la muerte se viven pero necesitan ciertos velos antes de abordarlas directamente. Por eso no se puede eliminar ese tiempo de latencia, en el que cada uno y cada una vamos construyendo lo que será después nuestro modo singular de estar en el mundo.

Fue el propio Lacan (2001a) quien, en 1946, señalaba que los riesgos futuros no vendrían de la indocilidad de las personas sino de la pasión por etiquetar y reducir las complejidades humanas a categorías simples. Esos riesgos, setenta años más tarde, son ya una realidad presente.

La pasión actual por el *naming*, por nombrar como trastornos o enfermedades aspectos propios del desarrollo evolutivo, está condicionando ya nuestra perspectiva sobre las infancias y especialmente el abordaje que hacemos de sus dificultades. Es evidente que la infancia misma, y su posterior salida, no es un trayecto exento de dificultades. Se trata de un recorrido que exige su tiempo, y además un ritmo propio a cada uno. Por ello, nombrar precoz y precipitadamente como trastorno o fracaso aquello que nos hace singulares es contribuir, como decía el escritor Arthur Clarke

(2000) en su obra *El fin de la infancia*, a una pérdida del deseo de vivir. Ese furor actual por etiquetarlo todo presupone ya la idea de una supuesta normalidad evolutiva que sería posible pautar y estandarizar. Una vez verificado que un niño o una niña no cumplen esas previsiones se trata de corregir ese déficit por medios que privilegian básicamente su objetualización. De esta manera se excluye el vínculo de la palabra y la conversación, únicos recursos válidos que nos darían la pista de ese malestar.

Ese control encuentra hoy, en las numerosas propuestas «tecnológicas» de monitorización de la infancia, un supuesto auxiliar de los padres (Ubieto i Pérez, 2018). La paradoja es que cuanto más fieles y devotos se hacen los padres de esa nueva religión de los *gadgets*, más vulnerables se encuentran en su posición de autoridad auténtica. Nuestra propuesta y nuestro deseo es más bien lo contrario. No liquidar la infancia que hay en cada niño y niña. Reivindicar ese tiempo de construcción subjetiva sin patologizar aquello que forma parte de las soluciones e invenciones que cada uno va haciendo. Reivindicar el derecho de los niños y niñas a darse un tiempo antes de hacerse adultos, a «fracasar», antes de concluir su investigación.

Para ello hace falta tomarse el tiempo para escucharles, suponiéndoles un saber, y también a sus padres y maestros. El saber y las invenciones de madres, padres e hijos son un valor que debemos considerar siempre en cualquier plan de trabajo que hagamos. No tanto para legitimarlo sin más, sino para tomarlo como punto de partida y cuestionar todas aquellas certezas que fijan a alguien a un destino que, sabemos, nunca está fijado del todo ya que la última palabra siempre la tiene el sujeto, con sus elecciones y responsabilidades.

¿Síntomas o trastornos?

Una vez clarificada nuestra perspectiva, y confianza en los protagonistas, deberíamos ahora precisar una diferencia clave que se deduce de lo anterior. Conviene distinguir entre dos conceptos cuyo uso determina ya la posición que tomamos, como profesionales, delante de las dificultades y malestares detectados: síntoma y trastorno.

Un síntoma es la prueba evidente de que algo de la expectativa, que todo ideal promueve, se ha quedado a medias. El ideal de una educación obligatoria para todos deja como síntoma el resto de alumnos que no alcanzan el éxito y presentan problemas diversos en sus aprendizajes o en su conducta. El ideal de salud integral se acompaña de todas las patologías que resisten a la curación y el ideal de bienestar social no consigue tapar todo el malestar social del que se ocupan, preferentemente, los servicios sociales.

Un síntoma es entonces una formación de compromiso entre ese ideal, que no se alcanza por completo, y las tendencias del sujeto que a veces no quieren el bien que el ideal encarna, porque encuentra una satisfacción (un goce) en la repetición de ese «fracaso» del ideal. El ideal de una parentalidad positiva ha nacido en el momento en que emergen también nuevas dinámicas familiares con fenómenos de violencia filio-parental que hacen objeción a esa positividad.

Vemos pues, ya de entrada, que la política de erradicar el síntoma, además de ineficaz, resultaría también un poco sádica porque el síntoma nos habla de una verdad oculta (que los ideales son imposibles de realizar), pero también ofrece una satisfacción al sujeto que no podría abandonar sin más. Lo vemos todos los días cuando trabajamos con mujeres que sufren violencia de género o con personas adictas a todo tipo de objetos: no pueden desprenderse de esa dependencia, de un día para otro, a riesgo de desaparecer ellos mismos como sujetos. La clínica actual, ya desde hace tiempo, trató de reducir la complejidad del síntoma —con su doble vertiente de denuncia y satisfacción— al trastorno, aparentemente simple, identificable y apto para ser eliminado con un buen protocolo.

Pero mientras haya sujeto, habrá síntomas —lo que no funciona— y por tanto nos conviene más orientarnos por el síntoma, en el trabajo clínico y en otros ámbitos, como el social. Él es nuestra principal brújula para acceder a ese real que nos constituye a todos como seres hablantes. El síntoma, a diferencia del trastorno, llama a la interpretación, nos convoca como un enigma a descifrar algo cuya significación no conocemos de antemano.

La relación estrecha que el síntoma tiene con el mundo que habita hace que su envoltorio formal varíe y que sus formas de presentación se ajusten a los tiempos que corren. Hoy vemos ya pocos cuadros de conversión histérica como los que describen Charcot o el propio Freud en sus primeros años de práctica profesional. Lo que ocurre es que ahora se presentan con otros ropajes, más apropiados a la sociedad del rendimiento y del cansancio y a los ideales de felicidad casi obligatoria (Han, 2012). Hoy hacer objeción a esos mandatos puede presentarse como fatiga crónica, fibromialgia, anorexia...

Lo mismo ocurre en la infancia y en la adolescencia, donde lo que hace síntoma sólo podemos captarlo con relación a las expectativas que, como sociedad y como adultos, depositamos en los niños y adolescentes. Una sociedad regida por el tiempo hiperactivo, por el *zapping* como modo de vínculo, por la instantaneidad en la exigencia de satisfacción, sería extraño que no produjera niños con trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH) que expresan así, con su hiperactividad y desatención, el nuevo régimen del tiempo.

Los síntomas tienen, pues, una plasticidad evidente y nos obligan a tener en cuenta las transformaciones sociales y tecnológicas para entender los usos y funciones que cumplen hoy.

Tres transformaciones claves

Hoy no podemos pensar la subjetividad de niños y adolescentes sin tomar en cuenta tres transformaciones claves, todavía en curso, que inciden en aquella y que suponen un monto de incertidumbre y angustia considerable para los padres, los docentes, los profesionales psi (psicología, psiquiatría, psicoanálisis) y por supuesto para los propios chicos y chicas.

En primer lugar, la transformación que afecta al trabajo, como significativo amo y como polo identificador en la construcción de la persona. Se trata de la actual precariedad, que no parece que vaya a ser pasajera, con la crudeza del vínculo que propone, donde el rendimiento/beneficio es el único valor que se constata, como nos han mostrado Sennett (2006), Bauman (2007) y otros. En sus trabajos han constatado

que el sujeto es en sí mismo un objeto consumible y desechable. Si hasta hace unas décadas la promesa del sacrificio, que implicaba la formación y el esfuerzo, se traducía en estabilidad futura y buena vida, hoy el trabajo se asocia más bien a la degradación. Eso incide ya en la infancia y en la adolescencia donde el saber se ve también afectado por esa degradación y esa subordinación al rendimiento. El debate actual sobre el futuro de la educación nos muestra los intentos desesperados de los pedagogos para restaurar el valor del saber cuándo su rechazo hace cada vez más síntoma en forma de fracaso escolar, absentismo (inhibición), conductas perturbadoras por desatención o hiperactividad o el auge creciente del fenómeno del acoso escolar al que luego nos referiremos (Ubieta, 2016a).

La segunda gran transformación está relacionada con la familia, con sus dinámicas y la desorientación en la que se encuentran muchas madres y padres. El declive de la *imago paterna*, la horizontalidad de los vínculos y la soledad de no pocas madres afectan de lleno la subjetividad de los hijos. Es por ello que uno de los síntomas de esos impasses es la llamada *violencia filio-parental*.

La tercera transformación es la que ha introducido la tecnología, en su alianza con el capitalismo. La producción en serie de objetos que ya no sólo amplifican los sentidos, como anticipaba Freud en su momento, sino que se conectan cada vez más estrechamente con el propio cuerpo, al punto de empezar a hacer realidad el hibridaje entre el hombre y la máquina (chips corporales). Ese nuevo territorio, que es la realidad virtual, ya forma parte de la vida de los niños desde su nacimiento. Y, como ocurre, con las transformaciones anteriores, empieza también a producir síntomas: parasitismo, compulsiones, nuevos riesgos. Nos referiremos a uno que nos parece clave: el desamparo digital.

Sin ánimo de exhaustividad, entonces se plantean algunas de estas nuevas formas de presentación de los malestares en la infancia y adolescencia y se propone, en clave de síntoma, una lectura interpretativa.

El desamparo digital

Un primer síntoma podemos pensarlo a partir de lo que podríamos tomar como una nueva forma del desamparo, el desamparo digital.

El desamparo, más allá del concepto legal, implica que alguien que necesita ser amparado por su vulnerabilidad, queda abandonado a su suerte. A él se refirió Freud con su concepto de *Hilflosigkeit*, con el que nombra el estado de indefensión y desvalimiento en que se encuentra el *infans*, incapaz de satisfacer sus necesidades por él mismo (Freud, 1994). Esa soledad original, estado de desamparo primario, toma la forma de angustia automática, que se hará presente ante cada situación traumática, sea una muerte u otra pérdida. Se trata, para Freud, de una angustia primera que toma esa forma de desnudez, de desvalimiento y de abandono, de estar sin recursos.

El otro primordial —los padres u otros cuidadores— es el agente que proporciona de entrada el amparo y al que le suceden otros lazos, familiares y sociales, que lo renuevan. O también puede serlo una creencia religiosa o política, una pertenencia a un grupo cultural o a una comunidad profesional. La función de todos ellos es la de proveer de sentido al sujeto, fabricar una significación a la pregunta por la existencia y aportar un bienestar, unas coordenadas básicas para su territorio vital que le permitan un anclaje, echar unas raíces.

Hay que tener en cuenta que cada vez que se conmuevan fuertemente las certezas adquiridas y emerja el sinsentido, eso podrá adquirir una dimensión traumática y desencadenar, por tanto, una angustia automática. Este es, de hecho, el resorte del éxito de muchas de las actuales políticas xenófobas y fundamentalistas. «Retomar el control», «Hacer América grande» o «Elegir la Francia» son palabras claves para devolver a cada uno la ilusión de que es él quien está al mando de la nave.

En el caso de la infancia lo vemos cuando algunos padres privan a sus hijos de los cuidados básicos que asegurarían su subsistencia, su formación o su salud. A veces por omisión y otras por exceso, bajo la forma de violencia o abusos. El desamparo ha estado, pues, ligado al no tener, a la carencia de objetos o de cuidados relativos a la subsistencia. Hoy los niños y las niñas reciben, incluso en las familias más

desfavorecidas, todo tipo de *gadgets*. Empezando por el móvil y siguiendo por *tablets*, ordenadores o videoconsolas. La mayoría de veces son los niños mismos quienes aprenden a manejarlas por su cuenta o con ayuda de otros niños o hermanos. Y no es infrecuente que muchos padres desconozcan muchos detalles del uso que hacen: los contenidos que visitan en la web, los mensajes e imágenes que envían o cuelgan en la red o sus videojuegos preferidos. De hecho, tenemos algunos datos que así lo muestran (Ubieta y Pérez, 2018).

En el informe anual de la ONU de 2015 sobre violencia contra la mujer se recoge un dato espectacular: los adolescentes entre doce y diecisiete años serían el sector poblacional que más porno *online* consume en el mundo (UN Women, 2015). Vemos como el poder de la tecnología para ofertar nuevos mitos y nuevas ficciones fantasmáticas es indudable y parece que no tiene fin.

A esto podemos sumar la cantidad de niños, y sobre todo adolescentes, conectados a internet y chateando (WhatsApp) en la cama y hasta altas horas de la noche sin que los padres se enteren. Y finalmente, un último dato: los adolescentes y jóvenes que apuestan *online* (Cabrera, Cánovas, Castaños, Martínez y Moreno, 2016).

Lo que estos hechos ponen de manifiesto son dos cosas. Por un lado, que el ciberespacio es hoy el sustituto del baño de lenguaje al que el sujeto adviene al nacer. Ser nativo digital quiere decir que se nace ya en esa nación digital. Por otra parte, quiere decir que hemos dejado demasiado solos a los niños y adolescentes con sus objetos en permanente conexión. Hoy existen —y se usan— *apps* para dormir a los bebés - por ejemplo, el Cry Translator, de Biloop (2018)- para calmarlos, para que más adelante los niños se laven los dientes. La frecuencia de «falsos positivos», casos en los que la *app* avisa sin que haya motivo, es tan grande que muchos padres viven angustiados durante el día y no logran dormir por la noche, produciéndose el efecto exactamente contrario al esperado: el internet de las cosas contribuya a aumentar la inquietud de los tecnoprogenitores en lugar de aliviarla.

En cualquier caso, parece seguro que lo digital ha venido para quedarse y constituye un elemento central en la vida de la infancia del siglo XXI, como herramienta de aprendizaje, de conexión social y de satisfacción. Lo que no obvia que implique

también sus riesgos: como instrumento de violencia (ciberacoso, *grooming*) o como servidumbre (adicción, aislamiento). Es por eso que deberíamos plantearnos si dejarlos tan solos y desconectarnos del uso que hacen no es hoy una nueva forma de abandono y desamparo en nuestra era digital. Este «otro digital» es anónimo, no responde más que con su programación, lo cual no es lo mismo que el «otro presencial» que tiene un deseo encarnado y que, por ejemplo, se enfada o provoca malentendidos.

No hay que ignorar que el hecho de que niñas de siete u ocho años cuelguen fotos suyas en Instagram maquilladas y con ropa y posturas *sexy* no deja de ser consecuencia de una cierta intromisión adulta en el mundo infantil. Es obvio que les hemos abierto algún camino con nuestro propio uso de las redes y de las imágenes. Hoy asistimos a una hipersolicitud de lo sexual, de una sexualidad que se presenta cada vez más desnuda, más visible y sin relato que vele la inexistencia de la relación sexual, como armonía preestablecida.

No hay duda de que los adultos estamos colonizando la infancia de manera acelerada por la vía de lo híper: infancias hiperactivadas, hipersexualizadas, hiperconectadas. Queremos que sean como nosotros: emprendedores, con una identidad sexual clara, dominadores de varios idiomas y creativos. Idolatramos la autoestima elogiándolos indiscriminadamente como si ya fueran geniales por el simple hecho de ser niños, a menudo origen de egos inflados de narcisismo. Y, al mismo tiempo, los queremos controlados y evaluables en sus resultados. Pero ¿hemos valorado las implicaciones reales de una política de estas características?

Todos somos TDAH

Un segundo síntoma, muy presente en la infancia y adolescencia, es la epidemia del TDAH. El doctor Conners, uno de los investigadores y clínicos del TDAH más reconocido mundialmente por sus escalas utilizadas en el diagnóstico del TDAH, señaló, en una entrevista para el *New York Times* (Schwarz, 2013), que el número de niños en los EE. UU. diagnosticados con TDAH se había elevado a 3,5 millones, frente a los 600.000 detectados en 1990. Él mismo calificó estas cifras de «un desastre nacional de proporciones peligrosas». Hay que decir que el trastorno es ahora, en ese

país, el segundo diagnóstico más frecuente a largo plazo realizado en niños, muy cerca ya del asma.

Pero además, vemos como ese uso avanza cada día y en todas las edades, tanto por abajo como por arriba. Parece no tener límites. Los cambios introducidos en el año 2014 en el sistema escolar norteamericano permitieron la incorporación en escuelas públicas a niños y niñas de tres a cinco años. Ello ha supuesto el avance del diagnóstico de TDAH en esas edades preescolares, puesto que la Academia Americana de Pediatría aconseja adelantar la detección a edades tempranas, para así prevenir mejor los futuros fracasos escolares.

Traducido en cifras, ha supuesto que el aumento de diagnósticos en escuelas públicas haya sido, tras esta ampliación de la escolaridad, de un 59 %, mientras que, en las escuelas de clase media, de un 10 %. Actualmente, y según el CDC (Center for Disease Control and Prevention), en los EE. UU. hay unos diez mil niños de entre dos y tres años, incluidos en el programa público Medicaid con un diagnóstico de TDAH y medicados con Adderall (psicoestimulante anfetamínico) a los que habría que añadir cuatro mil más de los seguros privados. Estos datos se encuentran en el primer informe realizado sobre el uso de la medicación con menores de cuatro años, dirigido por la doctora Visser (2014).

Si fuéramos más jóvenes tendríamos permiso para escandalizarnos, pero, a nuestra edad, quizás nos conviene más preguntarnos por las razones de este fenómeno. Mi hipótesis es que esto se produce por causas diversas, pero sobre todo por esa confusión de la que hablábamos antes entre síntoma y trastorno. Es evidente que el TDAH existe, nos pasamos el día hablando y escribiendo sobre él. Y es evidente que esa etiqueta o ese nombre designa algo muy real, designa un malestar creciente entre padres e hijos, entre docentes y alumnos. Designa un malestar con causas múltiples y de una gran complejidad, que tiene que ver con las transformaciones sociales, los cambios familiares, las dificultades de educar y criar en nuestra época y, por supuesto, con las causas particulares de cada sujeto, niño o adulto. Causas que en algunos casos remitirán a un trastorno claro, en otros a dificultades relacionales o adaptativas y en algunos pocos a enfermedades orgánicas.

¿Por qué nombrar toda esa diversidad y complejidad con un acrónimo de cuatro letras? Digamos que no es casualidad su éxito para cristalizar y precipitar ese malestar en un solo significante. Todos somos, en cierto modo, hiperactivos porque nuestro tiempo lo es. Hiperactivos en su vertiente impulsiva y *multitasking*, y en su vertiente desatenta, modo *zapping*. La hiperactividad es sin duda uno de los nombres privilegiados de nuestra manera de gozar y de satisfacernos con los objetos que nos rodean.

El problema de reducirlo todo a esas cuatro letras es que hay efectos colaterales — además de los secundarios ya conocidos— como es el hecho de la «desresponsabilidad» que se produce en un sujeto cuando se le ofrece fácilmente un pretexto para justificar sus olvidos, sus inhibiciones o su falta de control. Un paciente de cuarenta y cinco años, con dificultades de pareja y en paro tras diez años dirigiendo sin problemas una oficina bancaria, no duda, al terminar la primera entrevista, en pedirme un informe para solicitar un certificado de discapacidad, alegando su diagnóstico actual de TDAH.

Jacques Lacan (2001b) alertó de esta tendencia del «niño generalizado» como un rasgo que él intuía cada vez con más fuerza. *Niño generalizado* quiere decir abandonarse a la tentación de la inocencia, como la nombró años más tarde Pascal Bruckner (2002) o como se lamentó antes André Malraux cuando en sus *Antimemorias* se quejaba de que ya no quedaban personas mayores, o sea adultos responsables.

El TDAH, si lo entendemos como síntoma de ese malestar contemporáneo, debería hacernos pensar, a la hora de discriminar y particularizar el caso por caso, en otras variables, además de las clínicas ya señaladas anteriormente. Citaré cuatro que yo he constatado en los casos de niños y adolescentes diagnosticados con TDAH.

Por un lado, la existencia de duelos no realizados en la familia, algunos ligados a situaciones de abandono de alguno de los progenitores, desaparecidos brusca o precozmente o a duelos migratorios. Por otro, situaciones persistentes de violencia intrafamiliar (de género o maltratos y/o abusos). También situaciones de negligencia continuadas donde los cuidados básicos y la presencia de los padres quedan muy

reducidos. Y, por último, el peso que toman muchas veces los secretos familiares que provocan, en muchos niños y adolescentes, la necesidad de actuar y representar, con sus cuerpos movidos y despistados, lo no dicho. Todos estos factores son causa directa de agitación y desatención en muchos sujetos que atendemos.

Interpretar ese síntoma llamado TDAH requiere muchas veces de esa práctica entre varios que nos permitirá afinar en cada caso la dimensión del malestar, su gravedad, su abordaje y su pronóstico. Reducirlo a un trastorno «igual para todos» nos conduce a un callejón sin salida y a la rigidez de unas respuestas que no toman en cuenta al sujeto que lo padece y sin el cual, no nos engañemos, no habrá cambios posibles.

La existencia y sobre todo la insistencia del TDAH nos indican que se trata de un falso nombre para el sujeto. Nombre porque designa algo muy real, algo que habla de cómo cada uno se vincula al otro a través del cuerpo, una satisfacción en esa manera de agitarse o despistarse que en cierto modo nombra el modo de goce de ese sujeto. Pero a la vez falso porque su ser no se reduce a esa modalidad, hay otras posibilidades para el deseo y la satisfacción que se podrían explorar si uno no queda fijado a esa «clase», a una especie de jaula de hierro de la que no podría salir y que parecería que lo encasilla, junto a otros que también llevan ese nombre.

Abusar de este modo de nominación universal —neolengua que incide en la subjetividad— implica que la diversidad de realidades clínicas, si bien fenomenológicamente puedan parecerse, se aborde bajo la homogeneización de la medicación. Eso sólo es pensable si a esos cuerpos agitados se les supone sujetos mudos o simplemente sin sujeto, reducidos al cerebro (Pérez Álvarez, 2011). Esa es la hipótesis del TDAH como una enfermedad de origen neurobiológico.

Para el psicoanálisis de orientación lacaniana, un cuerpo no es pensable fuera del lenguaje porque el primer baño que nos damos es precisamente ese. Antes de nacer ya somos hablados (nombre, género, expectativas) y nos sumergimos de lleno a partir ya de los primeros dichos familiares que percuten en nuestro cuerpo. Nada del lenguaje nos es pues ajeno. De entrada, esos dichos se nos presentan desprovistos de significación, a modo de letras que se escriben e inscriben en el cuerpo y a las cuales

deberemos añadir otras palabras para ir dándoles significación y anudar así las palabras al cuerpo.

Hablar con el cuerpo es suponer que la agitación tiene sus razones, particulares a cada uno en función de las vicisitudes biográficas y de las elecciones e interpretaciones que vamos haciendo. Por eso nuestro trabajo como clínicos, más que llevar un registro contable de las conductas, debe tomar en cuenta cómo cada uno encuentra la satisfacción, sea como placer o como malestar, y cómo eso se puede leer en esos cuerpos inquietos, desatentos, impulsivos, pero, sobre todo —y esa es una de las enseñanzas de los casos que atendemos— hay que darse cuenta de que la clínica de la hiperactividad siempre tiene dos ejes. Está lo que se mueve, lo que no para, lo que no atiende, todo lo que podríamos situar como síntomas negativos. Pero junto a ese eje, lo interesante es situar lo fijo, lo que no cambia, esa repetición que se va constituyendo como una satisfacción para el sujeto.

Sabemos que muchos de estos niños desatentos en cambio están hiperatentos a los signos del deseo del otro, a los cambios de entonación, a las miradas. De la misma manera que los chicos impulsivos están fijados a un patrón de actuación que en ocasiones los puede poner en riesgo grave. Sus cuerpos hablan así y ellos nos dicen más de lo que saben y podemos leer ese funcionamiento pulsional donde la demanda del otro está muy presente, demanda a la que ellos responden agitándose (Ubieto, 2014).

Esta hipótesis —la de que se trata de una satisfacción pulsional ligada a una demanda— es la que nos autoriza a proponernos como sus interlocutores para este trabajo de lectura de esos cuerpos y ayudarles a situar esos acontecimientos de cuerpo, siempre anudados a los dichos y significantes que han sido claves en sus historias particulares.

El alcance de este trabajo será diferente, obviamente en cada caso y en función siempre del vínculo transferencial. Y también debemos pensarlo como un trabajo que nos permite mantener una conversación con los otros profesionales que intervienen con esos niños (educadores, trabajadores sociales...).

***Bullying*: el acoso del sujeto**

Todos los datos disponibles nos indican que el fenómeno del acoso escolar, anteriormente adscrito a la adolescencia, hoy se inicia ya en la infancia, donde encontramos los primeros signos en tercer o cuarto curso de primaria (Save the Children, 2013). Se trata de situaciones donde lo que se pone en juego inicialmente (la valía del sujeto) se conectará posteriormente a la nueva sexualidad púber (Ubieto, 2016a).

Pero en los dos casos, infancia y adolescencia, la experiencia subjetiva del *bullying* tiene un carácter traumático. Los testimonios que encontramos en la clínica y en la literatura así nos lo confirman. Se trata de un acontecimiento que deja huellas indelebles, diferentes para cada uno, hasta el punto de que a veces tienen que pasar décadas para poder hablar de ello (Ubieto, 2016b).

El *bullying* es además un síntoma social que forma parte del malestar en la civilización. Analizarlo implica tomar en cuenta dos ejes: aquello que aparece ligado al momento histórico donde emerge y lo atemporal y aquello que lo conecta con el pasado y con las razones de estructura. En el caso del *bullying*, lo que no cambia, aquello que permanece fijo, es la voluntad de dominio y la satisfacción cruel que algunos sujetos encuentran al someter a otros a su capricho, para así defenderse del desamparo ante lo nuevo. Eso ha existido siempre como el ejercicio del matonismo en la escuela, fundado en el goce que proporciona la humillación del otro, la satisfacción cruel de insultar y golpear a la víctima.

¿Qué habría de nuevo en nuestra época para explicar las formas actuales que toma este fenómeno? Sin ánimo de exhaustividad podemos aportar cuatro causas a considerar:

1. El eclipse de la autoridad encarnada tradicionalmente por la figura del padre y sus derivados (maestro, cura, gobernante). No se trata tanto de ausencia de normas —haberlas haylas— sino de valorar la autoridad paterna por su capacidad para inventar soluciones, para transmitir un testimonio vital a los hijos, a esos que, como Telémaco, hijo de Ulises, miran el horizonte escrutando la llegada de un

padre que no acaba de estar donde se le espera, para acompañar al hijo en su recorrido y en sus impases.

2. La importancia creciente de la mirada y la imagen como una nueva fuente privilegiada de goce en la cultura digital. Ante eso, se trata de no quedar al margen como un *friki* o un *pringao*. Junto a la satisfacción de mirar y gozar viendo al «otro-víctima», hay también el pánico a ocupar ese lugar de segregado, quedar así *invisible*.
3. La desorientación adolescente respecto a las identidades sexuales. En un momento en que cada uno debe dar la talla, surge el miedo y la tentación de golpear a aquel que, sea por desparpajo o por inhibición, cuestiona a cada uno en la construcción de su identidad sexual.
4. El desamparo del adolescente ante la pobre manifestación de lo que quieren los adultos por él en la vida, y la subsecuente banalización del futuro. Esta soledad ante los adultos y la vida supone una dificultad no desdeñable para interpretar las fantasías y las realidades que puede llevar al extravío y a la soledad. Entre los refugios encontrados en los semejantes, la pareja del acoso es una solución temporal.

Estos cuatro elementos convergen en un objetivo básico del acoso que no es otro que evitar afrontar la soledad de la metamorfosis adolescente y optar por atentar contra la singularidad de la víctima. Esta «fórmula» genera un tiempo de detenimiento en la evolución personal. Elegir en el otro sus signos supuestamente «extraños» (gordo, autista, torpe, desinhibida...) y rechazar lo enigmático, esa diferencia que supone algo intolerable para cada uno, es una crueldad contra lo más íntimo del sujeto que resuena en cada uno y cuestiona nuestra propia manera de hacer.

Abordar el acoso implica acompañar a esos niños y adolescentes en su recorrido y para ello hace falta la palabra y sobre todo poner el cuerpo. Estar allí para dar testimonio, como adultos, de lo que para cada uno supuso ese delicado tránsito, de sus dificultades y también de sus invenciones. Abrir los ojos y escuchar no sólo lo que ellos pueden contar, sino atender a las muestras de ese sufrimiento subjetivo:

soledad, insomnio, tristeza, humillación, temores, sentimiento de culpa. Generar una nueva autoridad a partir de un «saber hacer» con esa dificultad y con la vida, más que con discursos morales.

El sentimiento íntimo de «ser acosado» es el estado «natural» del adolescente, acosado en primer lugar por su propio cuerpo, al que ya no controla y que se muestra exigente en su empuje a la satisfacción. Ese acoso íntimo, en ocasiones, lo proyecta en la figura del chivo expiatorio.

Violencia filio-parental o violencia ascendente

Para finalizar, quisiera hablar un poco de otro «nuevo» síntoma: la llamada *violencia filio-parental* (VFP) o *violencia ascendente*, motivo de consulta creciente en muchos dispositivos clínicos, educativos y sociales, además obviamente de los policiales y judiciales.

Salir de la infancia, atravesando esa «delicada transición» (Víctor Hugo) que es la adolescencia, como hemos visto, no es un asunto fácil. La prueba es que muchas sociedades inventaron para ello sus ritos de paso, todos con la misma secuencia: separación de la familia, exposición a pruebas con riesgo y finalmente adquisición de un lugar en la sociedad de los adultos (Gennep, 2008).

Freud incluso recurrió a la metáfora de un túnel donde el adolescente tiene que cavar, al tiempo, una doble salida. La que le llevará a obtener una identidad social como adulto responsable y la que le otorgará su nueva identidad sexual (Freud, 1981).

Hacerse adulto implica, pues, separarse del universo infantil en el que habitaban hasta entonces. De la protección de los padres, en primer lugar, y de los objetos y sus modos de uso, propios de la infancia.

Se trata ahora de sustituir a los padres como *partenaires* privilegiados por una nueva pareja: la que forma el sujeto con el goce en su intento de hacerse un cuerpo. Cuerpo que tiene que domesticar (tuneo, marcaje, musculación, intoxicación) por dos razones. Primero porque le inquieta su extrañeza (regla, pilosidad, sensaciones y

excitaciones) y segundo porque descubre la tentación de la pulsión de muerte (violencia, intoxicación, riesgo).

Esa separación siempre es dolorosa para los hijos y para los padres, que también tienen que hacer ese tránsito y desprenderse de los hijos-niños.

Ejemplos cotidianos los encontramos en la negativa de ellos y ellas a salir a pasear con los padres, en su decisión de cerrar la puerta de la habitación o bloquear el acceso a sus redes sociales. Momentos de separación que, a veces, resultan difíciles para los padres, acostumbrados hasta entonces a compartirlo todo con ellos, en un régimen de transparencia y confianza.

Cuando la familia dispone de espacios de conversación o lugares de elaboración de esta separación (familia extensa, profesionales externos, asociacionismo), la palabra vehicula este conflicto hasta encontrar fórmulas para establecer límites diferenciadores de unos y otros (espacios compartidos y espacios diferentes, reglas comunes y pautas propias). Esa vía ordinaria no excluye, por supuesto, broncas, portazos y desafíos, pero no hace de ese conflicto, necesario para crecer, un problema intratable. Los adolescentes deben encontrar su lengua auténtica que se anude al cuerpo.

A veces esta mediación simbólica no es posible y la violencia pone en juego *el real* que esconde, y que ahora se desvela con toda su crudeza y sadismo. Surge entonces la violencia como falsa salida, vía que implica una ruptura en el vínculo y en el marco de convivencia, válido hasta entonces. Insultos, gritos, empujones, patadas, golpes. Modos radicales de separarse de aquel que se percibe ahora como intrusivo e insoportable. Es un rechazo a la demanda de ese «otro» del que ya no se aceptan condiciones ni deberes impuestos (tareas domésticas o escolares, horarios, hábitos de consumo).

Junto a ese rechazo surgen también la rabia y los reproches acumulados, que ahora toman un lugar principal en ese cuerpo a cuerpo. Las ausencias, por ruptura o abandono, los desacuerdos parentales, los abusos antiguos o los excesos por consumos o trastorno mental. Toda esa herencia paterna —lo actuado, lo dicho y lo no dicho— ha dejado su huella en cada hijo.

La adolescencia suele ser un primer momento de hacer balance y pasar factura por los daños, frontales o colaterales. Esos reproches hay que escucharlos como una denuncia, pero también como un rechazo que puede tomar formas muy diversas. Hay las más espectaculares que suponen una confrontación directa, en forma de violencia física o verbal, pero también está el rechazo silencioso/discreto o la fuga, como desaparición. Encontramos también una tercera manifestación, que es el boicot a la demanda del otro: absentismo escolar, inhibición en las tareas académicas o domésticas. Las tres son maneras de evidenciar ese rechazo.

Subirse encima de los padres, ejercer de pequeño dictador e imponer sus normas, manipulando a los padres y compañeros de clase, es a la vez una denuncia de la desnudez del rey y una constatación patética de que ese nuevo puesto de rey de la casa es un lugar tramposo, ya que no deja de ser un amo de pega. Donde había un sujeto olvidado —al menos esa es la vivencia que uno puede construirse de la escena familiar— ahora tenemos un rey, siempre al borde de cortarse o autolesionarse, consciente de que su reino es poco glamuroso.

Toda violencia, incluida la violencia filo-parental, es signo de que la palabra ya no tiene valor de intercambio. Lo paradójico es que esta denuncia reproduce y repite inconscientemente, aquello mismo que denuncia: el exceso de goce, sin regulación alguna, como si fuera fruto del capricho. La violencia deviene así un bucle que sólo puede ir aumentando hasta explotar y provocar una separación (internamiento, fuga, familia extensa). Esa sería su salida natural, más tarde o más temprano.

Pero lo interesante, ya que es en lo que nos vamos a apoyar para trabajar con ellos, es que junto a ese rechazo, a la rabia y la protesta, hay también las «soluciones inventivas» de cada uno. Son estas vías particulares que cada uno encuentra lo que nos permite pensar que el deseo de estos chicos y chicas no está anulado por completo y que por tanto puede haber un pronóstico esperanzador para su futuro. Son esas fórmulas las que les permitirán tener un lugar propio en el mundo de los adultos, más allá de sus déficits y de su herencia familiar.

Dar un sí y un no

En la actualidad parecen dibujarse dos vías claramente diferenciadas de abordaje de estos malestares. Por una parte, renunciar a escuchar al sujeto, cerrándoles la boca con el abuso de la medicación y el mal uso de los protocolos (Peteiro, 2010). Es el caso, por ejemplo, de los protocolos asistenciales para el omnipresente TDAH. No deja de ser una manera de dejarlos solos frente a su dolor, generadora de odio porque transforma la mirada inquisitiva en una nominación degradante, vía la etiqueta diagnóstica.

Parece evidente que así no conseguiremos su respeto, abandonándolos sin transmitirles los medios de saber y de circulación social. Hoy es un hecho que están más solos que antes, con su ventana virtual ante la fragilidad del saber que ya no provoca tanto el deseo de ver la vida de otra manera.

La otra forma, a cultivar, es tomar en cuenta ese malestar de inicio y pensar que nuestro trabajo consiste en ayudarles a encontrar la fórmula que conjuga el acompañamiento y la exigencia. Eso implica acompañarlos, estar a su lado renunciando a comprenderlos, porque ellos no quieren y además les irrita ya que ellos mismos no saben de sí. Incluso diríamos más: en el caso de los púberes, para comprenderse el adolescente debe sustraerse de la comprensión del «otro».

Nosotros debemos tomar, más bien, una cierta posición de no saber, de no suponer de entrada todas las explicaciones y estar abiertos a la sorpresa que cada uno lleva. Solo el mestizaje entre lo viejo que heredan y lo nuevo que aportan será productivo.

El segundo ingrediente de la fórmula propuesta en su día por el filósofo Alain (Chartier, 1967), la exigencia, implica no ceder ante la apatía, reclamar el esfuerzo y ayudarles a crear una lengua nueva que incorpore la herencia y diga, traducido, su malestar. Ayudarles a transformarlo en una pregunta productiva, a establecer una perspectiva desde donde mirarse en ese trayecto del presentimiento a la realización. Un lugar desde donde mirarse y que no les devuelva una imagen de sí mismos como una mancha opaca.

Darles un «sí», mostrando nuestro deseo como educadores o clínicos, arriesgando nuestra decisión más allá de los protocolos establecidos, abre la posibilidad de que

ellos escuchen un «no» frente a las derivas de su goce mortífero (drogas, peleas, abandonos). Sin acoger el malestar no hay credibilidad ni obediencia, ya que todas las soluciones les resultan falsas. Y cuando esa obediencia se consigue por la vía falsa es siempre para lo peor, como demuestra el caso de las Juventudes Hitlerianas, fallida y trágica fórmula de encauzar la violencia juvenil en un programa de exterminio.

La hospitalidad (acoger el malestar) y el encuentro (tratarlo con otros) son dos orientaciones claves junto a la tercera: dar(se) el tiempo que hace falta para esas trayectorias vitales.

Hoy corremos el riesgo de identificar a los chicos como problemas en lugar de identificar sus problemáticas. Nos preguntamos más qué hacen y no tanto qué les preocupa o qué les pasa.

Por eso, ante una crisis de significantes y referentes claves como el saber, la familia, el trabajo no sirve el hacer «más de lo mismo» o implementar fórmulas simplistas de etiquetaje y monitoraje, que acaban siendo ejercicios de sadismo disfrazados de reeducación.

No nos queda sino inventar otra cosa que pase necesariamente por reivindicar la singularidad de las respuestas subjetivas. Para lo cual, y en primer lugar, hay que contener y reducir los daños, cuando se manifieste, de la violencia rompiendo ese bucle que la retroalimenta, como pulsión de muerte. Frenar ese goce autodestructivo que implica al sujeto y su entorno (familia, escuela, comunidad).

Para ello hay que relanzar el deseo tomando apoyo en el presentimiento y en las invenciones, abriendo así la vía de una salida propia y real. Pasar del déficit a la invención como guía de actuación (Azaña, Pérez y Ubieto, 2016). Eso nos permite entender por qué los sujetos tienen necesidad de hablar de sí mismos.

Conversar con los niños y adolescentes es provocarles, preguntarles por sus intereses y forzarles a que respondan en su lengua y den forma a ese malestar como un verdadero síntoma del que podemos hacernos sus interlocutores.

No se trata, pues, ni de ubicarnos en la posición de «los que ya saben cómo expertos» pero tampoco hacer semblantes falsos de «los que podrían ser como

ellos». Preguntarles, por ejemplo, por la diferencia entre los videojuegos que les gustan o el uso que hacen de algunas redes sociales (Facebook, Snapchat, Musical.ly, Instagram) es interesarse por el manejo que hacen de la imagen, cómo tratan con ella de encontrar su representación en el otro.

Somos lo que conectamos: redes y enredos

Para seguir siendo, como adultos, interlocutores válidos para las infancias y adolescencias del siglo XXI, las prácticas colaborativas, entre ellas el trabajo en red, son un buen método que debe permitirnos organizar esa conversación con la doble finalidad de orientarnos y sostener nuestro acto, sin caer en la identificación alienante a las dinámicas familiares: delegaciones o acusaciones entre servicios.

Esa conversación exige construir el caso, uno por uno, y asegurar la coordinación efectiva, al tiempo que la continuidad. Pasar de una multiasistencia a un verdadero trabajo entre varios.

El trabajo en red es en realidad la construcción de un *partenaire* del niño o de la niña y de su familia que les ofrezca la posibilidad de rectificar su relación a ese otro, marcada hasta ahora por la des-regulación o la indiferencia (Ubieto, 2012). Se trata de ver si esa red podrá acompañarlos en su objetivo de salir de la infancia y hacerse mayores, por tanto, responsables, sin la tentación del parasitismo (dependencia objetos), la inhibición (saber, trabajo) o la violencia (auto/hétero).

Este trabajo no puede ignorar a los padres que forman parte de la escena. Invitarles a hablar es invitarles a disolver el saber, que siempre tienen, pero que a veces fija el síntoma del hijo de mala manera, sin dialéctica posible. Aquí no se trata tampoco de enjuiciarlos ni hacernos sus cómplices, sino de reconocer su saber y sobre todo su división subjetiva, y sus dudas, por su doble condición de padres y seres hablantes, hombres y mujeres.

Eso ya excluye fórmulas como escuelas de padres, donde es el saber del experto el que comanda la conversación. Y por supuesto las recetas de autoayuda. Ellos y nosotros debemos poner el cuerpo y tomar en cuenta la impureza del deseo que nos anima, deseo que nosotros mismos pusimos a prueba en ese delicado tránsito

adolescente. Lo que ahora nos resuena tiene que ver con los asuntos que nosotros mismos dejamos pendientes.

Por eso las preguntas que debemos hacernos hoy, para abordar los síntomas infantiles y adolescentes, son: ¿Qué tipo de interlocutores queremos ser? ¿Cómo ayudarles a conseguir su inscripción en el «otro social»? ¿Cómo hacer para que la red virtual no sea hoy el único lugar de representación, ya que es un lugar que favorece la des-regulación porque supone un «otro anónimo», indiferente a ratos y muy exigente pulsionalmente (siempre quiere más *likes*, más imágenes)?

¿Cómo ayudarles, en definitiva, a conseguir una perspectiva de sí mismos que les cause el deseo de hacerse mayores en lugar de abocarlos a la impotencia de un «No future» o al abismo melancólico, ¿siempre presente en las conductas de riesgo?

Bibliografía

- Azaña, E., Pérez, I. y Ubieta, J. R. (marzo 2016). ADOJO (A+J). Del dèficit a la invenció. *Butlletí d'Inf@ncia*, 93. Recuperado de http://treballiaferssocials.gencat.cat/ca/actualitat/butlletins_electronics/butlleteti_infancia/Num.93/
- Bauman, Z. (2007). *Vida de consumo*. México: FCE.
- Bruckner, P. (2002). *La tentación de la inocencia*. Barcelona: Anagrama.
- Cabrera, V., Cánovas, M., Castaños, A., Martínez, V. y Moreno, A. (2016). *El juego de apuestas en adolescentes de la provincia de Alicante*. Alicante: Diputación de Alicante. Recuperado el 15 de noviembre de 2018, de <http://comunicacion.umh.es/files/2016/12/19-12-16-Juego-Apuestas-Adolescentes-Dossier-Prensa-2016.pdf>
- Chartier, E. (Alain) (1967). *Propos sur l'éducation*. París: PUF.
- Clarke, A. (2000). *El fin de la infancia*. Barcelona: Minotauro.
- Freud, S. (1981) [1905]. Tres ensayos de teoría sexual. En S. Freud, *Obras completas* (Vol. IV, pp. 1169-1237). Madrid: Biblioteca Nueva.

— (1994). Proyecto de una psicología para neurólogos. En S. Freud, *Obras completas* (Vol. I, pp. 323-446). Buenos Aires: Amorrortu.

Gennep, A. van (2008). *Los ritos de paso*. Madrid: Alianza.

Han, B.-C. (2012). *La sociedad del cansancio*. Barcelona: Herder.

Lacan, J. (1971). El tiempo lógico y el aserto de certidumbre anticipada: Un nuevo sofisma. En J. Lacan, *Escritos* (Vol. I, pp. 187-203). México: Siglo XXI.

— (2001a). La psiquiatría inglesa y la guerra. En J. Lacan, *Otros escritos* (pp. 113-134). Buenos Aires: Paidós.

— (2001b). Alocución sobre las psicosis del niño. En J. Lacan, *Otros escritos* (pp. 381-392). Buenos Aires: Paidós.

Pérez Álvarez, M. (2011). *El mito del cerebro creador*. Madrid: Alianza.

Peteiro, J. (2010). *El autoritarismo científico*. Málaga: Miguel Gómez.

Save the Children (2013). Acoso escolar y ciberacoso: Propuestas para la acción. Recuperado el 15 de noviembre de 2018, de https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/acoso_escolar_y_ciberacoso_informe_vok_-_05.14.pdf

Schwarz, A. (2013, 14 diciembre). The selling of attention deficit disorder. *New York Times*. Recuperado el 15 de noviembre de 2018, de <https://www.nytimes.com/2013/12/15/health/the-selling-of-attention-deficit-disorder.html>

Sennett, R. (2006). *La corrosión del carácter*. Barcelona: Anagrama.

Ubieta, J. R. (2012). *La construcción del caso en el trabajo en red: Teoría y práctica*. Barcelona: UOC.

— (2014). *TDAH: Hablar con el cuerpo*. Barcelona: UOC.

— (2016a). *Bullying: Una falsa salida para los adolescentes*. Barcelona: Ned.

— (20 febrero 2016b). Testimonios literarios del bullying. *El Blog de José Ramón Ubieta*. Recuperado el 15 de noviembre de 2018, de

<http://joseramonubiето.blogspot.com/2016/02/testimonios-literarios-del-bullying.html>

Ubiето, J. R. y Pérez, M. (2018). *Niñ@s híper: Infancias hiperactivas, hipersexualizadas e hiperconectadas*. Barcelona: Ned.

UN Women (2015). *Cyber violence against women and girls*. [Informe de UN Broadband commission for Digital Development working group on Broadband and Gender]. Nueva York: UN Women. Recuperado el 2 de julio de 2018, de http://www.unwomen.org/~media/headquarters/attachments/sections/library/publications/2015/cyber_violence_gender%20report.pdf?d=20150924T154259&v=1

Visser, S. (2014). The epidemiology of attention-deficit/hyperactivity disorder. En Department of Behavioral Health and Developmental Disabilities, *Georgia ADA settlement update for behavioral health* (pp. 17-67). Recuperado el 15 de noviembre de 2018, de https://www.cartercenter.org/resources/pdfs/health/mental_health/2014-mental-health-forum-power-point-presentations.pdf

Otras referencias consultadas

Hinshaw, S. P. y Scheffler, R. M. (23 febrero 2014). Expand pre-K, not A.D.H.D. *New York Times*. Recuperado el 15 de noviembre de 2018, de https://www.nytimes.com/2014/02/24/opinion/expand-pre-k-not-adhd.html?_r=0

Lacan, J. (1989). El estadio del espejo como formador de la función del yo (je) tal como se nos revela en la experiencia psicoanalítica. En J. Lacan, *Escritos*, vol. I (pp. 86-93). México: Siglo XXI.

Per citar aquest article:

Ubiето, J. R. (2019). Los malestares actuales de la infancia. *Revista Catalana de Pedagogia*, 15, 63-87.

Publicat a <http://www.publicacions.iec.cat>

Resultats escolars i immigració a Catalunya, 2011-2016: anàlisi demoespacial¹

School achievement and immigration in Catalonia, 2011-2016: a demo-spatial analysis

Andreu Domingo^a i Jordi Bayona-i-Carrasco^b

^aCentre d'Estudis Demogràfics / CERCA de la Universitat Autònoma de Barcelona.

A/e: adomingo@ced.uab.es

^bCentre d'Estudis Demogràfics / CERCA de la Universitat Autònoma de Barcelona

i Departament de Geografia de la Universitat de Barcelona.

A/e: jbayona@ced.uab.es

Data de recepció de l'article: 4 de setembre de 2018

Data d'acceptació de l'article: 12 de novembre de 2018

DOI: 10.2436/20.3007.01.117

Resum

En aquest treball presentem l'anàlisi de l'alumnat d'origen immigrant a través de la perspectiva de les «generacions», amb un primer objectiu de recomptar i visibilitzar les diferents situacions relacionades amb la immigració, i un segon que és l'anàlisi de l'obtenció del títol d'ESO en funció dels determinants del procés migratori. Els resultats indiquen forts canvis en curs en la composició per orígens de l'alumnat, i prenen cada cop més pes les segones generacions. Al mateix temps, bona part dels resultats negatius s'expliquen per l'arribada recent a Catalunya, o bé per discontinuïtats en la presència al país relacionades amb la migració, i es presenten en alguns casos proporcions força per sobre de la dels alumnes definits com a autòctons. Aquesta aproximació, que ens permet una millor comprensió de la composició de l'alumnat a les aules, no ha estat possible fins ara per manca de dades estadístiques, i és un bon exemple de les possibilitats d'anàlisis que ofereixen els encreuaments de registres administratius amb

¹ Aquest article recull els principals resultats de la recerca *Resultats escolars, migració i territori. Catalunya, 2011-2016*, realitzada pel Centre d'Estudis Demogràfics per a la Secretaria d'Igualtat, Migracions i Ciutadania de la Generalitat de Catalunya.

estadístiques de població. Aquestes operacions són indispensables per poder desplegar polítiques d'integració escolar més efectives, i amb elles contribuir a la cohesió social a mitjà i llarg termini.

Paraules clau

Immigració, escola, estatus migratori, fracàs escolar, demografia.

Abstract

In this paper we present a study of schoolchildren of immigrant origin from the “generational” perspective, with the primary aim of visualising and re-evaluating the different situations relating to immigration and the secondary aim of analysing school achievement in relation to the determinants of the migratory process. The results indicate that major changes are occurring in the composition by origin of the student body, in which the presence of second generations is increasingly significant. At the same time, school failure is explained to a large degree by students’ recent arrival in Catalonia or by immigration-related discontinuities of their presence in our country, in some cases in proportions that are considerably higher than the figures for students defined as autochthonous. This approach, which offers a better understanding of the composition of the student body in classrooms, has not previously been possible owing to a lack of statistical data and it is also a good example of the possibilities of analysis offered by crossing data from administrative records and population statistics. These operations are indispensable for any project aimed to design more effective school integration policies and, consequently, to contribute to social cohesion in the medium and long terms.

Keywords

Immigration, school, migratory status, school failure, demography.

Aportacions a la innovació social des de la perspectiva demogràfica

La generació de noves estadístiques específiques que s’adaptin a la transformació dels fenòmens sociodemogràfics i, sobretot, l’aprofitament dels registres administratius i l’encreuament d’aquests amb altres estadístiques de població ja existents, constitueixen una necessitat de primer ordre per a la generació d’una política informada.

Aquesta afirmació és certa també pel que fa a l’escola i a les polítiques d’Ensenyament i l’acció pedagògica que demanden. Especialment en uns moments on, com és el cas català, conflueixen una onada migratòria recent d’una especial intensitat —des de 2000 fins a 2017 han arribat a Catalunya més de 2.078.604 immigrants de l’estranger— i

una crisi econòmica amb una forta afectació als corrents migratoris —cosa que provoca baixes d'alumnes a l'escola i accelera fluxos de reagrupació familiar de menors en edat escolar—, i sobre les mateixes escoles —amb retallades en les dotacions pressupostàries, així com en les limitacions de personal, principalment. Finalment, però no menys important, ens trobem actualment en un moment crític per a l'organització de les estadístiques de població, amb l'anunci per part de l'Instituto Nacional de Estadística de la desaparició definitiva de les operacions censals. És a dir, ens situem enmig d'una conjuntura demogràfica i econòmica excepcionals, a les quals s'afegeix un replantejament dels registres estadístics que estan a la base de la visibilitat de les poblacions i les seves dinàmiques, entre elles la integració de la població immigrada i els seus descendents a l'escola.

D'una visió clara d'aquest fenomen en depèn, ni més ni menys, poder desplegar polítiques d'inclusió escolar més efectives, i amb elles contribuir a la cohesió social a mitjà i llarg termini. Ara bé, les dades disponibles del Departament d'Ensenyament han estat tradicionalment lliurades segons el lloc de naixement o la nacionalitat de l'alumnat. Aquesta classificació, que al principi del *boom* migratori no causava cap inconvenient, ha esdevingut insuficient a mesura que creixia el nombre d'infants descendents d'immigrants ja nascuts a Catalunya o a la resta d'Espanya i amb nacionalitat espanyola. Aquest procediment estadístic ha tingut dues repercussions immediates. En primer lloc, la pèrdua progressiva de cobertura de part dels escolars relacionats amb els fluxos migratoris, cada cop més voluminosa en nombres absoluts i amb més pes percentual a les aules. Aquesta cobertura, a més de parcial, és esbiaixada, ja que, com és sabut, l'accés a la nacionalitat espanyola varia entre una nacionalitat d'origen i una altra, i afavoreix els migrants llatinoamericans, als quals només es demana dos anys de residència legal continuada —igual que als filipins, andorrans i sefardites—, en comparació amb els deu anys que es demana a la resta d'origens nacionals, però també als fills nascuts a Espanya (Álvarez, 2006, 2012). En segon lloc, cal assenyalar que el nacionalisme metodològic, fruit de l'esmentada disposició de dades, acabava orientant la interpretació dels resultats escolars cap a lectures que posaven l'èmfasi en les expectatives o les condicions de vida de l'alumne segons l'origen o la nacionalitat dels progenitors per damunt d'altres variables.

D'aquesta manera, quedava fora de l'abast l'estudi de la pertorbació que el mateix fenomen migratori podia representar en els resultats escolars. El mateix succeïa en relació amb l'anàlisi territorial, on la concentració (entesa com l'existència d'elevades proporcions d'un grup de població) o la segregació (en aquest cas, la distància en la distribució en relació amb un altre grup), tant al barri com a l'escola d'unes nacionalitats o orígens era subestimada sistemàticament, mentre que les dels altres podia resultar sobreestimada.

Com a demògrafs, però, una de les nostres principals hipòtesis és que els baixos rendiments escolars dels infants d'algunes de les nacionalitats més representades a Catalunya poden derivar-se dels mateixos processos migratoris que afecten l'escolarització de l'infant. L'enllaç de les dades del Departament d'Ensenyament amb el Padró continu de població ens ha possibilitat analitzar les pertorbacions que les migracions han pogut provocar en la inserció i la permanència de l'alumnat d'origen estranger a l'escola, sigui per l'arribada tardana, sigui per la discontinuïtat. És el que anomenem genèricament *trajectòria migratòria*.

Un cop establertes les trajectòries, classifiquem aquests menors a partir d'un estatus generacional, de manera que, per una banda, es pot descriure per primer cop la població escolar a partir d'aquesta taxonomia (no només pel lloc de naixement o la nacionalitat) i, per l'altra, ens permet realitzar la comparació entre els resultats escolars dels que ja han nascut a Espanya i són fills d'immigrats i els que anomenem *autòctons*, és a dir, els nascuts a Espanya fills de persones oriündes d'Espanya. La distinció segons la seva relació amb el lloc de naixement propi i dels progenitors, i la trajectòria migratòria, ens ajuda també a afinar la descripció de la relació que es pot establir entre el rendiment escolar i la concentració i segregació dels col·lectius als quals pertanyen els infants, en especial, si aquesta distribució diferent en el territori es tradueix en processos d'encapsulament identitari o d'exclusió social.

En aquest context, aquest article té tres objectius principals: el primer, mostrar una nova perspectiva sobre la població escolar relacionada amb la immigració internacional del segle XXI, més enllà del lloc de naixement o la nacionalitat dels alumnes, que tingui en compte la seva trajectòria i l'estatus migratori. El segon, reproduir aquesta taxonomia establerta a partir de la trajectòria migratòria, en la

distribució territorial, especialment amb la concentració espacial tant a escala municipal com en l'àmbit de l'escola. El tercer objectiu cerca relacionar les característiques demogràfiques de l'alumnat i la seva distribució espacial amb el rendiment escolar, mesurat com l'obtenció del títol de graduat d'educació secundària obligatòria (ESO). Finalment, a les conclusions es presenten les reflexions derivades per al camp pedagògic d'aquests mateixos resultats.

L'alumnat des de la perspectiva de la trajectòria migratòria

Per relacionar els escolars amb la seva trajectòria migratòria, s'ha decidit recórrer a la classificació per «generacions», utilitzada sobretot en els estudis sobre rendiment escolar als Estats Units. En concret, hem adaptat a la realitat del sistema educatiu català la classificació proposada per Ruben Rumbaut (2014), on les variables ateses són el lloc de naixement, l'any d'arribada de l'alumne i el lloc de naixement de cadascun dels progenitors. Malgrat les crítiques que de vegades aquest tipus de classificació han aixecat perquè s'argumentava que perpetuaven la classificació com a «immigrants» d'infants ja nascuts al país (i molts d'ells amb nacionalitat del país de recepció), cosa que contribuiria a la seva estigmatització, aquesta classificació operacional permet visibilitzar els desavantatges que el mateix fenomen migratori pot suposar, i les desigualtats que d'una altra manera quedarien ocultes.

Fonts: registres administratius i estadístiques de població

Les fonts de dades dels alumnes treballades en aquest estudi han estat cedides pel Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya a través de l'Institut d'Estadística de Catalunya (Idescat). Comptem amb les microdades dels alumnes matriculats en ensenyaments no universitaris a Catalunya per al curs 2015-2016. Amb aquestes microdades coneixem les principals variables d'aquests i de les escoles on estan estudiant:

1. A més de l'edat i el sexe, l'alumne és definit en funció de la seva nacionalitat (espanyol o estranger, i en aquest cas les principals nacionalitats i agregats continentals) però també pel país de naixement (nascut a Espanya o a l'estranger, i en aquest darrer cas, el país on va néixer).

2. Els alumnes es troben classificats pel tipus d'estudi i curs que realitzen, la titularitat de l'escola (pública o privada) i la seva localització (municipi i inframunicipal).
3. Coneixem l'existència de necessitats educatives especials (entre les quals s'inclouen la incorporació tardana i la situació social desfavorable).
4. Quant a l'assoliment escolar, es recullen dues variables. D'una banda, si l'alumne és o no repetidor (Sí, No o parcialment), per a qualsevol curs escolar. De l'altra, i que serà la variable aquí analitzada, si l'alumne obté o no obté el títol de graduat d'ESO, és a dir, si s'assoleix el graduat que justifica l'obtenció de les competències bàsiques de l'educació obligatòria a Espanya. Seguint criteris internacionals, utilitzem la no obtenció del graduat d'ESO com a sinònim de fracàs escolar. Malauradament aquesta darrera variable tan sols es disposa per a les escoles de titularitat pública, escoles que concentren, però, el 75 % de l'alumnat immigrant del darrer curs d'ESO.

A aquestes dades, s'hi han afegit algunes variables derivades de l'explotació del Padró continu de població, el registre administratiu que recull els veïns de qualsevol municipi d'Espanya i les seves principals característiques demogràfiques.

5. S'ha recuperat la nacionalitat i el país de naixement dels pares (i si es conviu amb ells), per tal d'identificar el volum de les segones generacions i la seva relació amb la concentració escolar, fet que apareix associat especialment a alguns col·lectius, com els fills de llatinoamericans nascuts a Catalunya amb nacionalitat espanyola, que a diferència d'alumnes d'altres orígens desapareixen d'observació.
6. Per cada alumne, s'ha recuperat la data d'entrada al sistema padronal a Catalunya, i es disposa de la primera entrada (que identifiquem amb l'arribada a Catalunya, sense conèixer si han estat escolaritzats a Espanya) i de la darrera entrada, que ens informa de l'existència de possibles discontinuïtats en la residència al país, factor especialment rellevant en alguns orígens i nacionalitats, i en un moment de crisi econòmica com el que s'experimenta en els anys estudiats.

Classificació de l'alumnat segons la trajectòria migratòria: grups generacionals

D'aquesta manera, la nostra classificació consta de cinc grups generacionals:

1. *Generació 1 o primera generació*: aquells alumnes nascuts a l'estranger i que han arribat a Catalunya amb set anys o més, i que per tant no s'hagin incorporat al sistema educatiu des del seu inici.
2. *Generació 1,75*: els nascuts a l'estranger, però que han arribat a Catalunya amb menys de set anys. Per tant, hauran entrat al sistema educatiu obligatori des del principi.
3. *Segona generació*: aquells nascuts a Espanya però que ambdós progenitors (o un, en cas de conviure sols amb un dels progenitors) siguin nascuts a l'estranger.
4. *Generació 2,5*: els que hagin nascut a Espanya però amb un dels seus dos progenitors que hagi nascut a l'estranger.
5. *Generació 3 o autòctons*: aquells que siguin nascuts a Espanya i que els seus progenitors també hi hagin nascut. En cas de tenir informació de sols un dels progenitors, i que aquest hagi nascut a Espanya, també es considerarà l'alumne com a tal.

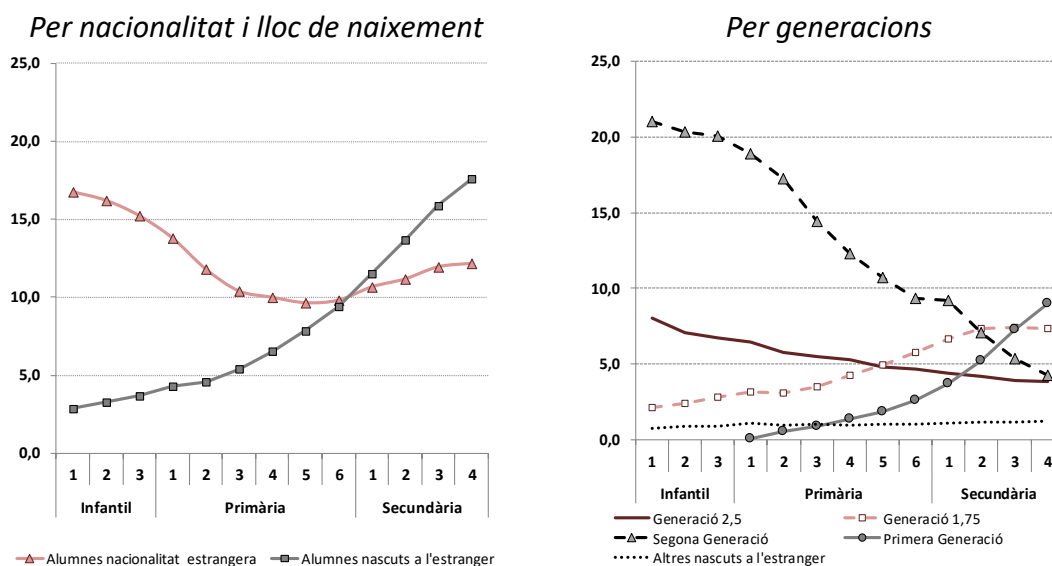
Aportacions de l'enfocament de les generacions migratòries

La perspectiva que prenem en l'anàlisi dels menors relacionats amb la immigració és essencial per comprendre el volum i la composició d'aquest grup de l'alumnat, però també en el coneixement de la seva distribució territorial i de la concentració a les aules. Considerant els estudiants matriculats en ensenyaments no universitaris de règim general a Catalunya per al curs 2015-2016, amb un total d'1.224.755 alumnes (el 48,1 % noies), les xifres oscil·len entre el 9,75 % d'escolars que ha nascut fora d'Espanya a l'11,9 % amb nacionalitat estrangera que, malgrat la seva semblança, amaguen perfils per edat molt diferenciats amb menors estrangers nascuts a Catalunya en les etapes educatives inicials, i amb d'altres immigrants però amb nacionalitat espanyola en els darrers cursos d'ESO (figura 1, esquerra). Si, en canvi, considerem la perspectiva més àmplia de les generacions, tenim que el 25,9 % d'aquests mateixos alumnes es troben relacionats amb el fenomen directament o indirecta, és a dir, a través del seu propi procés migratori o bé el dels seus progenitors (figura 1, dreta).

Entre l'alumnat, la segona generació adquireix progressivament un pes molt significatiu entre els més petits, ja que representen més d'un de cada cinc escolars a l'educació infantil i tenen una importància creixent entre els diferents cursos de primària. En canvi, a ESO la composició per generacions està molt més marcada pels fenòmens migratoris recents, i és l'alumnat que efectivament ha realitzat un moviment migratori (primera generació i generació 1,75) el més representat. En canvi, els descendents dels immigrants eren el curs 2015-2016 encara poc presents, en una situació que es capgirarà en els propers anys pel creixement de la segona generació, pendents, però, de l'evolució futura dels fluxos migratoris, on la recuperació econòmica pot estar acompanyada d'un nou increment d'alumnes immigrants. A més, en el context català, la desigual distribució d'aquests orígens segons la titularitat de l'escola fa que a les escoles públiques els percentatges aquí mostrats siguin força més elevats.

FIGURA 1

Proporció d'alumnes a Catalunya segons el seu origen i l'origen dels progenitors, curs 2015-2016



FONT: Elaboració pròpia, amb dades del Departament d'Ensenyament i Idescat.

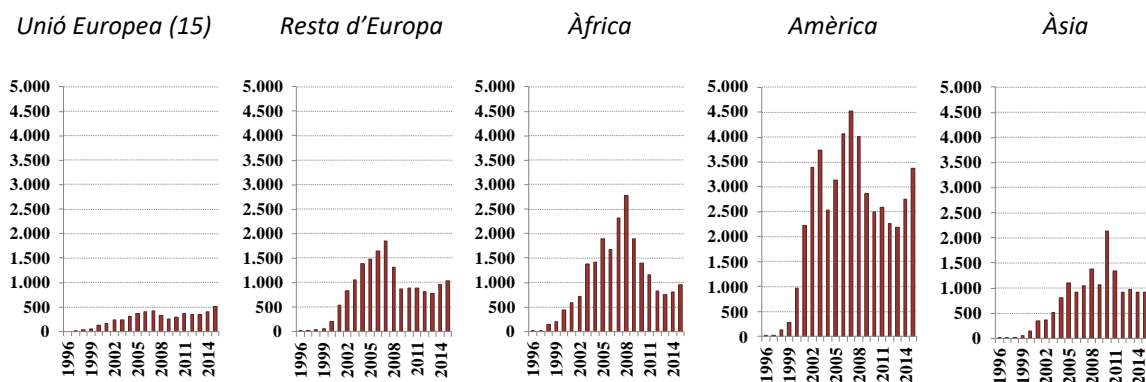
Un dels principals factors a tenir en compte, en relació amb el procés migratori dels alumnes, serà el seu any d'arribada a Catalunya. Disposem de l'any de primer

empadronament a Catalunya, i per tant de la seva entrada al sistema escolar. No coneixem, però, si aquests alumnes venen directament de l'estranger o bé si arriben des d'altres zones d'Espanya, on en aquest darrer cas les diferències en el sistema educatiu serien molt menors.

La meitat dels escolars immigrants vingueren abans de 2007, any a partir del qual s'observa un descens del seu nombre, cosa que coincideix amb els primers efectes de la crisi econòmica sobre els fluxos migratoris. De forma recent, i des de 2013, s'està constatant una clara recuperació de les arribades, amb un 6,4 % dels nois i noies immigrants que haurien entrat durant el darrer curs escolar. Segons el lloc de naixement (figura 2), s'observa com el descens d'entrades relacionades amb la crisi és més intens entre els africans, mentre que la recuperació de les xifres es produeix especialment entre els originaris del continent americà.

FIGURA 2

Alumnes immigrants a Catalunya segons l'any de primera arribada a Catalunya i zona d'origen, curs 2015-16



FONT: Elaboració pròpia, amb dades del Departament d'Ensenyament i Idescat.

Una segona variable recollida, i que fa referència al projecte migratori de les famílies formades per immigrants, és la relació existent entre l'any de primera arribada a Catalunya i el de la darrera vegada que han entrat al país. Això es pot saber gràcies a l'encreuament dels registres administratius de l'alumnat amb les dades del Registre estadístic de població, amb el qual es pot identificar l'últim any d'entrada al sistema de gestió padronal. Ignorem, però, la durada d'aquesta discontinuïtat. Només coneixem

que hi ha hagut un trencament de la continuïtat en el sistema educatiu català, però no la seva durada, el moment en què es produeix la sortida o la possible reincidència.

Els resultats que aquí es presenten tan sols remeten als estudiants de secundària i ens indiquen com un de cada vuit alumnes relacionats amb el procés migratori hauria experimentat aquest trasbals, proporció que augmenta fins al 18,8 % dels de la generació 1,75 però que també registra un elevat 15,1 % dels de segona generació. Entre els últims a arribar —la primera generació—, el percentatge de discontinuïtat disminueix fins al 12 %, ja que es disposa de menys temps material per poder-se donar aquesta situació, mentre que per a la generació 2,5 aquesta possibilitat és més baixa, del 4,6 %, i molt similar a les discontinuïtats experimentades pels autòctons. Per lloc de naixement, entre els nascuts a l'estranger la discontinuïtat és molt notable entre els pakistanesos (28,8 %) o els equatorians (23,1 %), amb menor pes entre els marroquins (14,1 %) o els romanesos (9,7 %).

Aquesta pràctica, que podríem relacionar de forma directa amb el procés migratori, ja sigui per la voluntat que el menor conegui els costums del país d'origen, ja sigui per un retorn temporal relacionat amb una mala situació econòmica producte de la crisi econòmica, es repeteix entre les segones generacions. Considerant l'origen del pare, si és xinès (37,6 %), dominicà (23,4 %) o filipí (22,8 %), s'assoleixen les intensitats més elevades de discontinuïtat, encara que en valors absoluts el grup amb més discontinuïtats són els fills de marroquins (9,9 %). Les xifres són molt similars des de la perspectiva de la mare. La utilització d'un dels progenitors com a referència és per evitar la complexitat de les parelles amb diferents orígens.

L'anàlisi territorial

La notable dispersió territorial dels escolars d'origen estranger, amb representació a gairebé totes les escoles i etapes educatives, més la concentració en nombres absoluts en alguns dels municipis més poblats del país, molts dels quals es localitzen a la Regió Metropolitana de Barcelona, marquen els principals patrons geogràfics a escala comarcal i municipal a Catalunya.

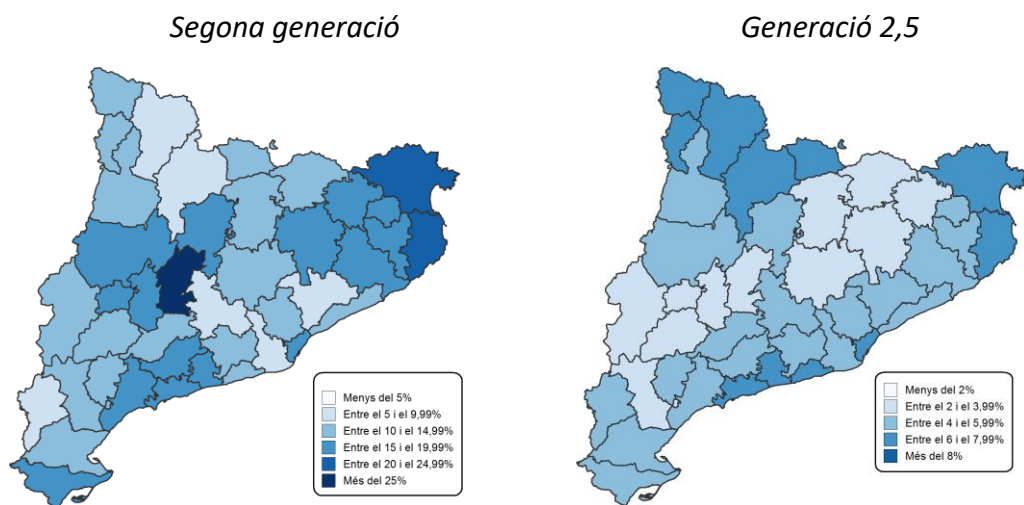
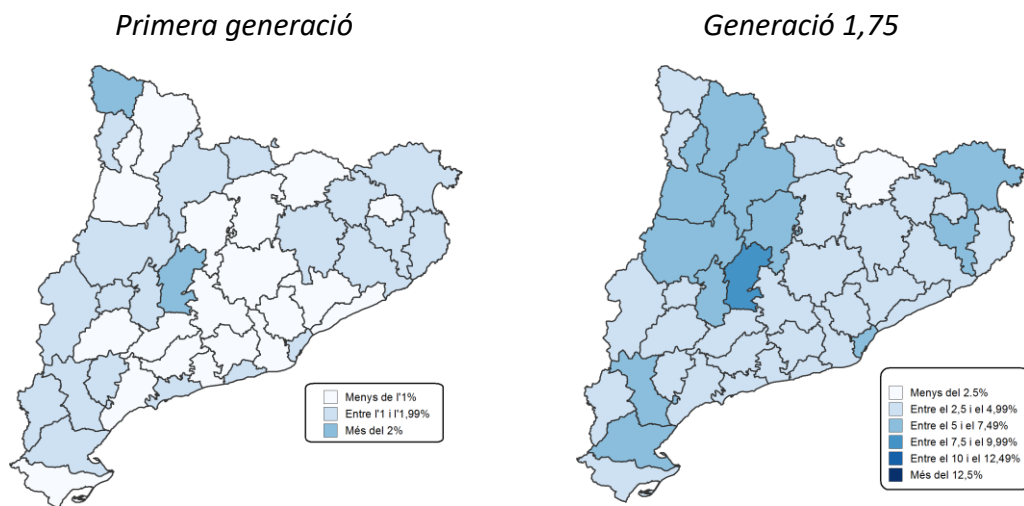
Aquestes pautes reproduïxen la distribució territorial de la població immigrada a Catalunya, encara que en alguns territoris la seva presència és més marcada, pel baix

nombre d'alumnes general. Aquest és el cas de les comarques d'àrees pirinenques. En la figura 3 s'ha representat aquesta distribució segons les generacions i l'etapa educativa, diferenciant entre primària i secundària, a escala comarcal. Com a fets més visibles, a l'educació primària destaquen els menors de segona generació, especialment en comarques com la Segarra (el 25,8 % del total), però també a l'Alt i Baix Empordà, amb més del 20 %.

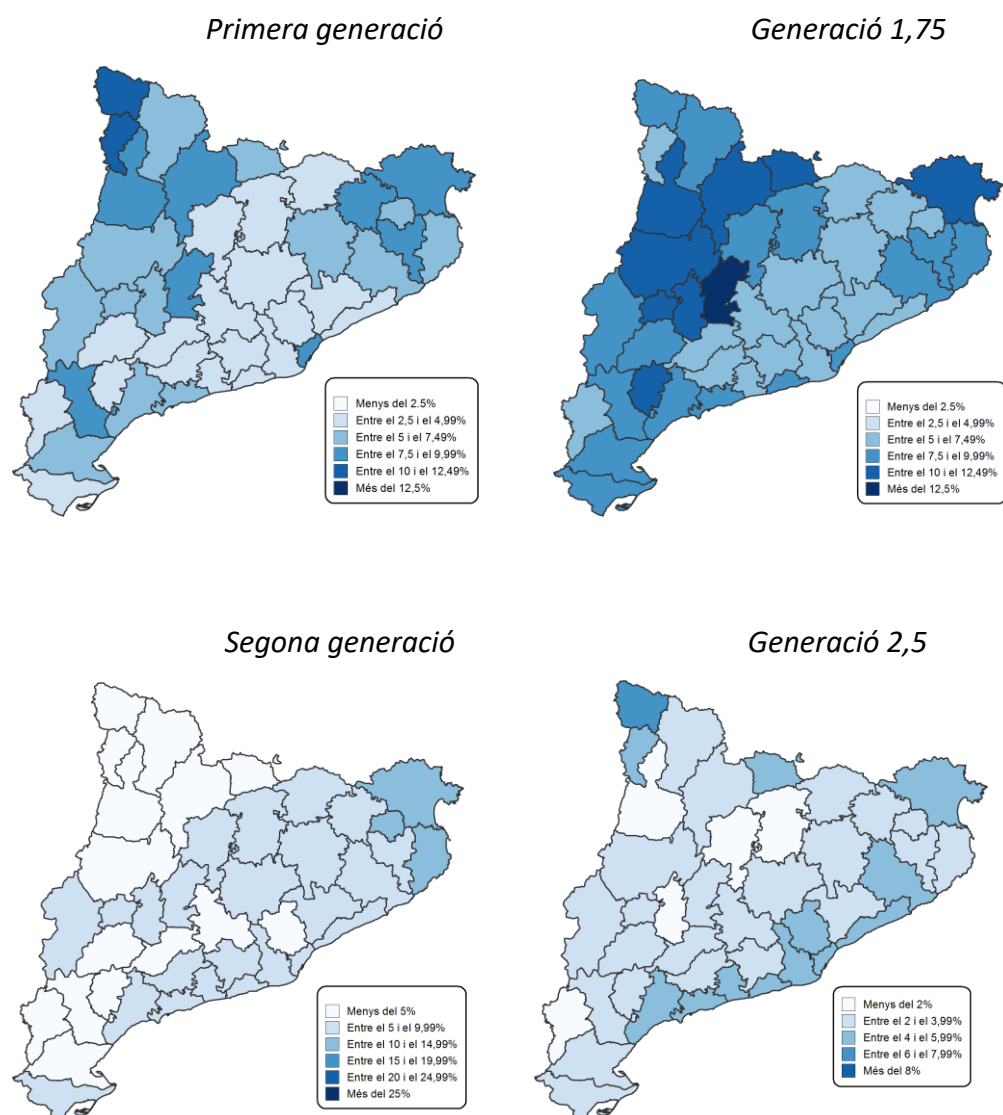
FIGURA 3

Alumnes relacionats amb la immigració, primària i secundària, per comarques, Catalunya, curs 2015-2016

Primària



Secundària



FONT: Elaboració pròpia, amb dades del Departament d'Ensenyament i Idescat.

La generació 2,5 també es troba més present a primària, i on manté un pes més important sobre el conjunt d'alumnes és a les comarques del Pirineu i les litorals. Per la seva banda, la primera generació és molt poc rellevant a primària, i a secundària augmenta la seva representativitat, i destaca el pes adquirit una altra vegada pel Pirineu lleidatà i la comarca del Barcelonès, que actua com a porta d'entrada a Catalunya. Aquesta darrera pauta es reproduïx en la generació 1,75 però amb més intensitat, i destaca especialment la Segarra, ja que és la comarca on hi ha el municipi amb major pes de la població immigrada, Guissona.

TAULA 1

*Municipis amb un major percentatge d'alumnes relacionats amb el procés migratori sobre el total d'alumnes, curs 2015-2016 (infantil, primària i secundària)**

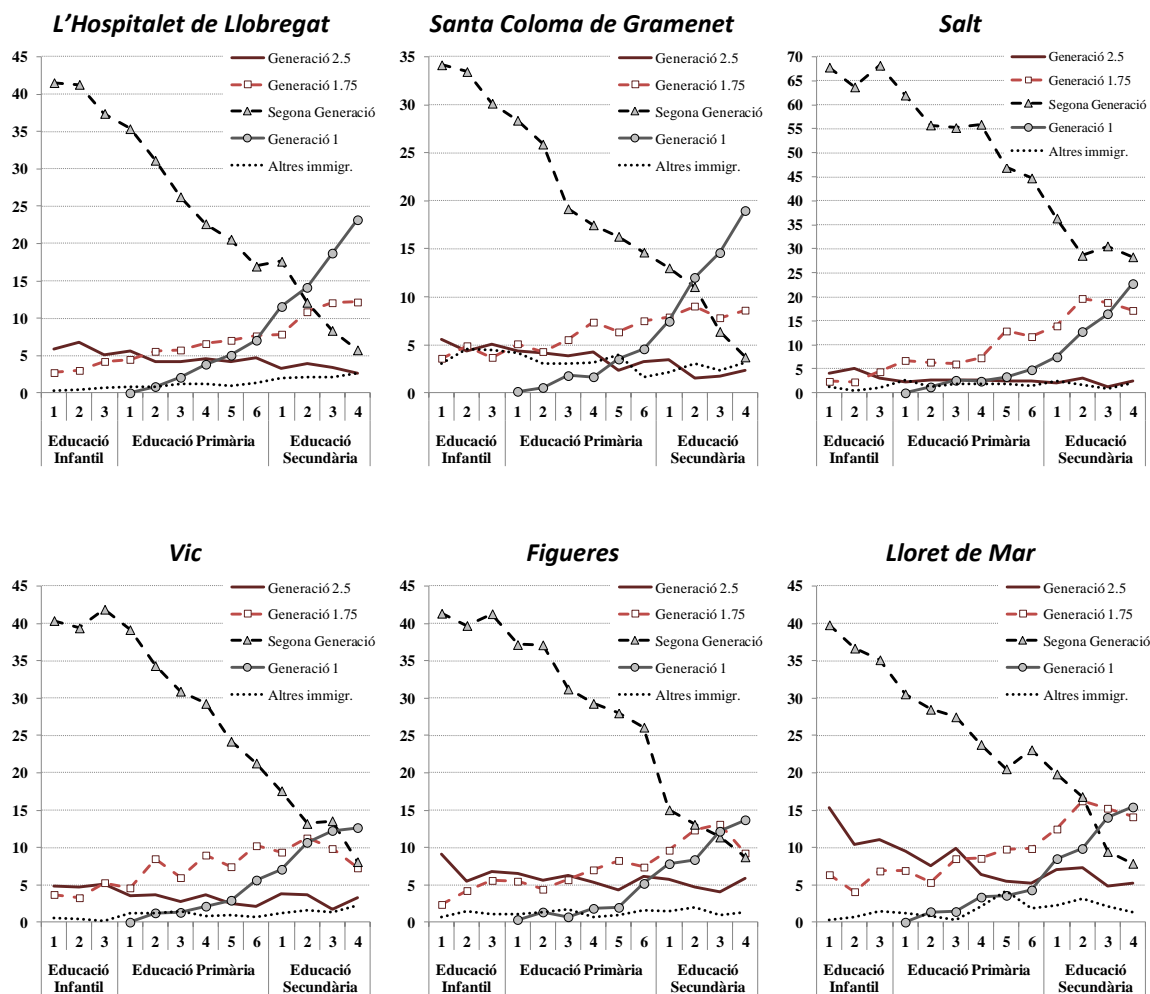
Municipi	Alumnes	%	Municipi	Alumnes	%
Salt	3.095	69,9	Vic	2.966	43,6
Aitona	137	60,4	Torroella de Montgrí	834	43,4
La Jonquera	326	56,4	Creixell	111	43,0
Guissona	692	56,2	Manlleu	1.265	42,6
Castelló d'Empúries	832	56,1	La Seu d'Urgell	815	41,5
Cadaqués	176	53,3	L'Escala	485	41,3
Sant Pere Pescador	126	52,7	Salou	1.580	41,2
Lloret de Mar	2.092	48,6	Ulldecona	331	40,5
Roses	1.391	46,5	Castell-Platja d'Aro	444	40,3
Figueres	3.479	46,0	La Bisbal d'Empordà	707	40,3
Palafrugell	1.565	44,7	Canovelles	813	40,2
L'Hospitalet de Llobregat	12.275	43,7	Alcarràs	533	40,1

FONT: Elaboració pròpia, amb dades del Departament d'Ensenyament i Idescat.

En alguns municipis concrets, aquests percentatges se situen molt per sobre de la mitjana (taula 1), i arriben a superar més de la meitat de l'alumnat, com és el municipi de Salt, al llindar del 70 % i amb més de tres mil escolars. Tan sols s'han considerat aquells municipis on el nombre d'alumnes relacionats amb el procés migratori supera el centenar. Entre aquests municipis destaquen uns quants localitzats al litoral gironí, des de Cadaqués fins a Lloret de Mar (Cadaqués, Castelló d'Empúries, Sant Pere Pescador, Roses, Palafrugell, Torroella de Montgrí, l'Escala, Castell - Platja d'Aro i Lloret de Mar), tots ells amb més del 40 %. A aquests municipis costaners, se n'hi sumen alguns de les zones d'interior, com la Jonquera, Figueres o la Bisbal d'Empordà de les mateixes comarques. La resta de municipis es troben més dispersos geogràficament, i n'apleguen des d'alguns de metropolitans (com l'Hospitalet de Llobregat o Canovelles) a d'altres propers a Lleida (com Aitona i Alcarràs), fronterers amb Andorra (la Seu d'Urgell) o situats a les Terres de l'Ebre (Ulldecona), a la zona de Tarragona (Salou o Creixell), d'interior (Vic o Manlleu), o el cas de Guissona, a la Segarra, cosa que demostra una elevada dispersió territorial dels menors d'origen immigrat.

FIGURA 4

Composició de l'alumnat per curs, cycle educatiu i estatus migratori, en percentatge sobre el total d'alumnes, curs 2015-2016. Principals municipis



FONT: Elaboració pròpia, amb dades del Departament d'Ensenyament i Idescat.

Aquests percentatges globals es desglossen en la figura 4 per a algunes de les ciutats amb una major incidència de l'alumnat immigrant segons el curs i l'etapa educativa. En alguns d'aquests municipis s'observa com la primera generació té encara un impacte força considerable a les aules, com és el cas de l'Hospitalet de Llobregat, Salt o Santa Coloma de Gramenet, on en el darrer curs d'ESO s'apropen a o superen lleugerament el 20 % dels alumnes. El més visible, però, és com en la majoria dels casos les segones generacions arriben a representar un percentatge molt notori dels alumnes en les etapes inicials de l'educació. Salt, en relació amb Girona, i l'Hospitalet de Llobregat i Santa Coloma de Gramenet, amb Barcelona, ens mostren el caràcter metropolità de

l'assentament de la immigració internacional i la necessitat de polítiques supramunicipals en relació amb l'escola.

Els insuficients resultats a ESO

L'obtenció del graduat d'ESO representa l'assoliment de la titulació mínima de l'ensenyament obligatori del país. Això no significa que l'alumne no pugui seguir escolaritzat, ja que existeixen mòduls formatius als quals es pot accedir sense la titulació, ni que es pugui obtenir el títol amb posterioritat, però la no obtenció del títol s'assimila, en una escala internacional, amb la idea del «fracàs escolar», a partir de l'accepció assumida des del Departament d'Ensenyament, 2013).

Aquesta no qualificació pot ser determinant en la inserció laboral futura de molts d'aquests joves, i per tant condiona les possibilitats futures, i aprofundeix en els desavantatges inicials que podia tenir. Desconeixem, però, les competències associades a aquests nivells assolits, ja que l'objectiu del nostre treball era conèixer els determinants de la insuficiència en el rendiment escolar entre els menors relacionats directament o indirectament amb la immigració internacional a Catalunya.

En general, els alumnes d'origen immigrant aconsegueixen rendiments escolars més baixos, en comparació amb els dels autòctons (OCDE, 2016), també a Catalunya (Bonal, Castejón, Zancajo i Castel, 2015; Domingo i Bayona, 2016). Schnepf (2007) justifica aquestes menors competències a partir de dos grans grups de motius: 1) per un dèficit de capital cultural de les famílies dels alumnes relacionats amb la immigració en comparació amb les dels autòctons, i 2) per la distribució geogràfica desigual dels immigrants, cosa que fa que es trobin associats a majors nivells de segregació i concentració a les escoles. A més d'aquests factors, entre els nascuts fora del país l'edat a l'arribada resulta determinant (Böhlmark, 2008), i adquireix una major rellevància en aquells orígens amb desconeixement previ de la llengua del país d'arribada (Corak, 2012).

TAULA 2

Proporció d'alumnes que no superen el grau d'ESO, segons el seu estatus migratori, Catalunya, curs 2015-2016

	Homes	Dones	Total	Diferència homes/dones
Autòctons	13,3	7,4	10,3	5,9
Generació 2,5	12,6	7,7	10,1	5,0
Segona Generació	21,3	13,7	17,4	7,6
Generació 1,75	21,7	12,2	16,7	9,5
Primera Generació	34,8	23,5	29,3	11,3
Total alumnes	17,5	10,5	14,0	7,1

FONT: Elaboració pròpia, amb dades del Departament d'Ensenyament i Idescat.

En el nostre cas, l'assoliment del grau d'ESO és una informació que sols tenim disponible per als matriculats en escoles públiques. Es tracta d'un total de 42.797 alumnes que cursen el quart curs d'ESO, tot i que no es disposa de la qualificació en el 3,2 % dels casos i, per tant, sols coneixem els resultats de 41.442 d'alumnes. D'altra banda, comptem per a tots els cursos escolars amb la informació de si l'estudiant és o no repetidor. Fins a 2.395 matriculats al quart curs d'ESO (el 5,8 %) es troben repetint curs, situació que entre els estrangers és més freqüent que entre els autòctons (un 10,5 % en comparació amb un 4,5 %).

L'alumnat analitzat mostra una composició per generacions que cal tenir en compte en la interpretació dels resultats globals. D'aquesta manera, entre aquests escolars la primera generació és força freqüent (4.749 escolars i l'11,5 %), però també la generació 1,75 (3.561 i el 8,6 %), entre ambdues sumen dos de cada deu estudiants. En canvi, les segones generacions són encara poc presents (2.118 i el 5,1 %), encara menys la generació 2,5 (1.478 i el 3,6 %). Aquesta distribució segons estatus migratori és força particular i variarà intensament en els propers cursos, com es desprèn de les dades de la figura 1.

La pertorbació del fenomen migratori és decisòria en els resultats escolars a Catalunya (Bayona i Domingo, 2018). És entre la primera generació on els valors són més elevats, amb un 29,3 % dels escolars que no assoleixen el graduat. Entre aquests, els que entren a Catalunya durant l'any 2015, i per tant, identificats com els arribats durant el darrer curs, mostren proporcions del tot excessives, del 59 %, que superen el 80 % entre els originaris de països africans i asiàtics. En canvi, si l'arribada del menor es

produeix abans de l'inici de l'educació obligatòria, els que hem etiquetat com a generació 1,75, es difuminen les diferències en comparació amb els fills dels immigrants, la segona generació. Podríem dir que arribar de ben petit té el mateix efecte que haver nascut aquí de progenitors immigrants. Malgrat el descens dels percentatges, entre les segones generacions es manté un 17,4 % de fracàs, molt per sobre del 10,3 % dels autòctons, relacionat això amb les característiques socioeconòmiques de les llars on viuen, amb un menor poder adquisitiu dels progenitors i moltes vegades amb uns nivells d'instrucció o de coneixement de la llengua molt inferiors a la resta de les llars.

En canvi, per als alumnes de la generació 2,5, els valors s'igualen als dels autòctons, malgrat que la diversitat segons l'origen dels progenitors segueix sent destacable. Ara bé, resulta significativa la predominança del nivell d'instrucció de la mare en els resultats obtinguts pels infants: si la mare és autòctona o europea, els nivells són superiors que si la mare és africana o asiàtica, de la qual cosa deduïm una diferència de nivell d'instrucció significativa. Mentre que l'origen del pare no sembla tenir un efecte tan marcat sobre els resultats dels infants.

Pel que fa a la discontinuïtat abans assenyalada, aquesta es correlaciona negativament amb l'assoliment escolar, ja que els infants que han experimentat trencaments en la seva presència al sistema escolar català —presumiblement per haver emigrat de Catalunya— assoleixen, generalment, uns pitjors resultats. L'excepció són els que acaben d'arribar, per un efecte purament estadístic, ja que entre aquests no és possible trobar-hi alumnes on l'any de primera entrada sigui molt recent. Cal subratllar l'efecte de la discontinuïtat en els infants de la generació 2,5 i de la segona generació, que afecta de forma més intensa les qualificacions dels nois que les de les noies.

Un darrer aspecte que s'ha considerat en aquest treball és la relació entre resultats escolars i concentració d'infants i adolescents immigrants a l'escola. La concentració acostuma a veure's amb preocupació, ja que es relaciona directament amb el fracàs escolar. La composició social de les famílies a les escoles amb majors proporcions d'immigrants és una de les principals causes d'aquests resultats (Garrido i Cebolla, 2010), en relació directa amb els seus espais residencials, i la major concentració o segregació de la població d'origen immigrant a Catalunya (Galeano, Sabater i Domingo,

2014) i a les escoles en particular (Síndic de Greuges, 2008; Benito i Gonzàlez, 2007; López-Falcón i Bayona, 2012). Tot i això, els efectes de la concentració sols s'han identificat a partir de nivells significatius de concentració (Cebolla i Garrido, 2011; Calero i Escardíbul, 2016), i afectarien tant immigrants com l'alumnat autòcton.

TAULA 3

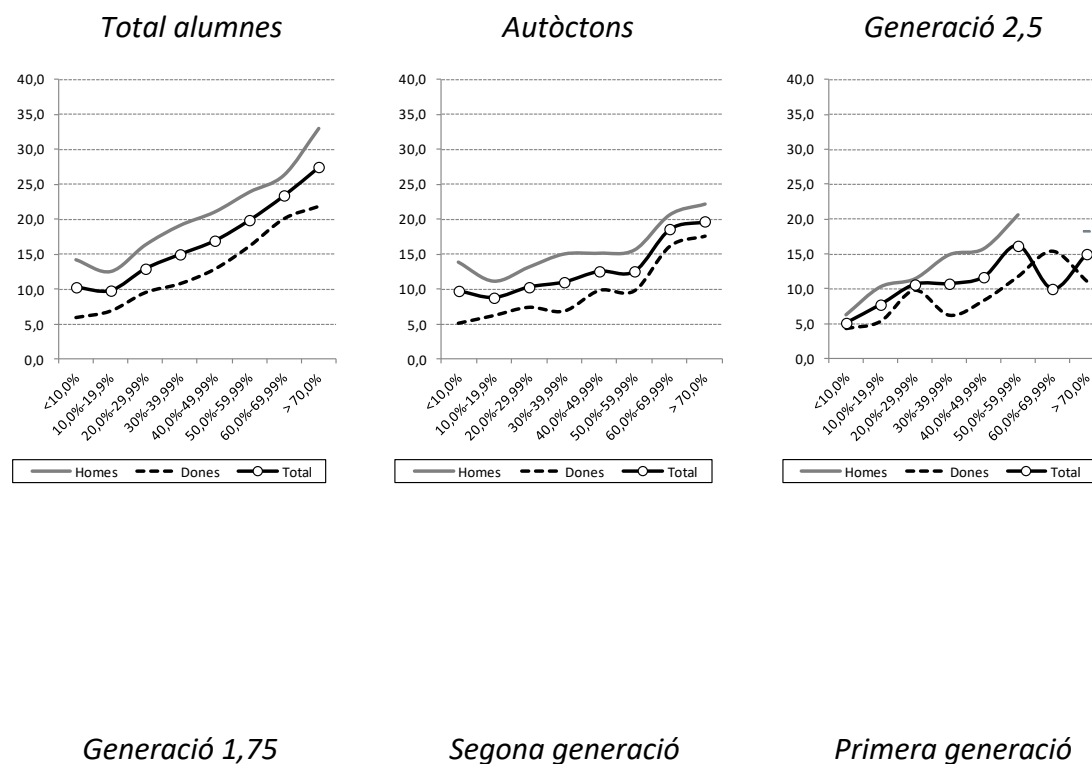
Proporcions de fracàs escolar entre els alumnes amb discontinuïtats a l'escola, curs 2015-2016

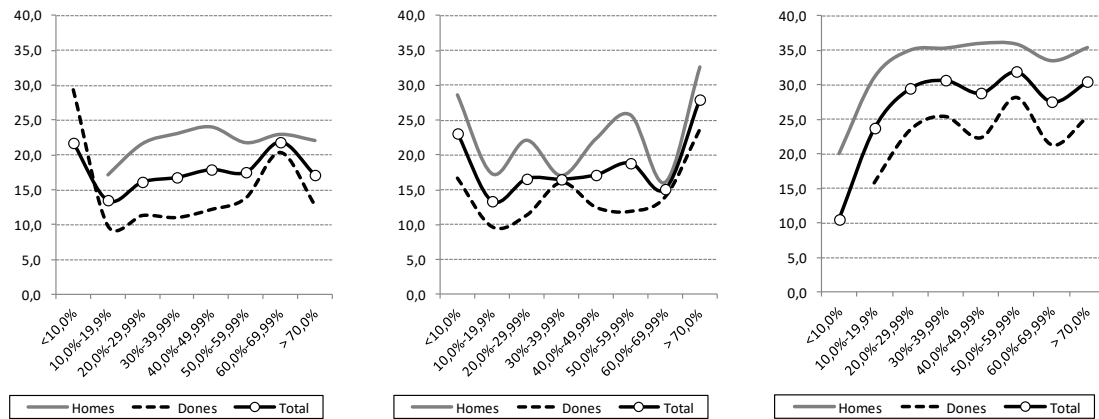
	Homes	Dones	Total	Dif. Homes/dones
Autòctons	19,9	14,6	17,4	5,3
Generació 2,5	32,3	15,2	23,4	17,1
Generació 1,75	26,0	16,5	20,9	9,4
Segona Generació	28,4	15,6	22,0	12,8
Primera Generació	32,2	23,9	28,2	8,2
Total	25,0	17,0	21,0	7,9

FONT: Elaboració pròpia, amb dades del Departament d'Ensenyament i Idescat.

FIGURA 5

Relació entre els nivells de concentració d'alumnes relacionats amb el procés migratori i el fracàs escolar, per estatus migratori, curs 2015-2016





FONT: Elaboració pròpia, amb dades del Departament d'Ensenyament i Idescat.

La segregació i la concentració a l'escola ve motivada, entre altres factors, per la selecció inicial d'aquesta per part dels progenitors (Síndic de Greuges, 2016), on la progressiva diversificació dels projectes educatius escolars intensifica aquesta pràctica per part de les famílies amb major informació i capital social. Alhora, l'estigmatització associada a la concentració activa mecanismes de fugida per part d'algunes famílies, el que s'anomena *white flight* (Sánchez-Hugalde, 2009), al mateix temps que d'altres, amb menors recursos, hi romanen.

En el nostre treball, la concentració ha estat definida com el percentatge d'escolars relacionats amb el procés migratori (la suma dels diferents estatus migratoris), que ens proporciona una visió diferent de l'aportada des de la nacionalitat o el país de naixement, cosa que fa augmentar sistemàticament els nivells de concentració. En la figura 5 es relacionen els percentatges de fracàs de les escoles a Catalunya amb els percentatges de concentració als mateixos centres.

Generalment, s'observa una relació directa entre concentració i fracàs escolar. A major concentració, major fracàs, tant per als nois com per a les noies. Aquest fet, però, es deu a un efecte composició (a major concentració, major nombre d'estudiants amb pitjors qualificacions), i és necessari comprovar què succeeix per a cadascun dels estatus migratoris utilitzats. D'aquesta manera, observem que per als autòctons la concentració es relaciona amb el fracàs i que, a partir de valors de concentració del 50 %, es produeix un creixement dels efectes de la concentració.

Per a la generació 2,5 es palesa un efecte similar, malgrat que en aquest cas comptem amb un baix nombre de casos i la volatilitat dels resultats és més que considerable. Entre els de la generació 1,75 l'efecte també és positiu, tot i que de baixa intensitat. Si descartem els alumnes en escoles per sota del 10 % de concentració (pels pocs casos amb què comptem), la concentració comporta un augment de cinc punts percentuals del fracàs escolar, de valors per sota del 15 % a superar el 20 % en les majors concentracions. Una visió similar és la que aporta la gràfica de la segona generació.

En canvi, per als de primera generació, la concentració no incrementa els nivells de fracàs, ja que aquests es mantenen amb independència d'aquesta. En aquest darrer cas, sols a les escoles on la presència d'immigrats és molt baixa es poden observar resultats positius. Per tant, l'efecte de la concentració seria de baixa intensitat, i especialment significatiu entre l'alumnat autòcton, amb tota probabilitat aquells amb menors recursos econòmics.

En darrer terme, en la taula 4 es presenta la perspectiva municipal de l'assoliment del grau escolar. Com s'hi observa, la diversitat de situacions és força àmplia. Les dades ens mostren com l'elevat fracàs escolar entre els alumnes de la primera generació és territorialment un fet consolidat. Des dels mínims de Tarragona i Salou (15,5 % i 21,6 %, respectivament), sempre per sobre dels autòctons, a nivells màxims que superen el 40 % a Vilafranca del Penedès, el Vendrell, Martorell, Lloret de Mar o Blanes.

Comparativament, els immigrants de la generació 1,75 presenten rendiments millors, malgrat que segueixen situant-se habitualment lluny dels autòctons i que en alguns municipis o ciutats puntualment aquestes xifres s'acosten. El comportament de la segona generació és dispar, ja que en alguns municipis es constaten millors resultats que a les dues tipologies abans esmentades i amb valors pròxims als autòctons (és el cas de les ciutats de Barcelona, Girona i Tarragona), quan en altres casos les diferències es mantenen o fins i tot augmenten en relació amb la generació 1,75.

TAULA 4

*Proporcions de fracàs escolar per municipi d'estudi i estatus migratori, curs 2015-2016**

	Autòctons	Primera Generació	Generació 1,75	Segona Generació
Badalona	13.1	31.4	15.3	20.5
Barcelona	8.7	27.2	14.2	13.2
Figueres	7.7	29.6	16.7	20.9
Girona	10.0	28.6	15.9	7.1
Hospitalet de Llobregat, l	14.6	29.2	15.1	21.1
Lleida	11.1	29.4	12.0	8.5
Mataró	12.7	37.5	11.4	20.0
Reus	11.9	31.1	14.9	12.8
Rubí	10.0	30.4	16.7	16.7
Sabadell	10.9	31.6	29.2	16.7
Salt	38.9	26.1	37.5	52.5
Santa Coloma de Gramenet	11.4	32.7	24.3	24.1
Tarragona	9.1	15.5	14.1	11.8
Terrassa	15.3	35.6	17.6	28.2

Nota: Tan sols s'han considerat aquells municipis amb un mínim de trenta alumnes per cadascuna de les categories utilitzades.

FONT: Elaboració pròpia, amb dades del Departament d'Ensenyament i Idescat.

En aquests casos, pensem que les diferències s'expliquen per la composició per orígens d'un grup d'alumnes i un altre. Badalona, Figueres o l'Hospitalet de Llobregat en poden ser un exemple. Excepcionals i preocupants són els casos de poblacions on el fracàs escolar entre la segona generació supera un terç dels escolars i alhora es distancia amb escreix dels resultats dels autòctons, i supera fins i tot el 40 % del grup generacional. Aquest fet el podem observar a Banyoles (contrastant amb un escàs 5,8 % dels autòctons), Blanes (sense diferències entre la primera i la segona generació), Salt (amb un descoratjador 52,5 %), o fins i tot Terrassa, on s'assoleixen uns valors del 28,2 %. Per descomptat que els nombres absoluts en aquest cas prenen un protagonisme que reclama atenció encara que els percentatges siguin més baixos que en municipis menys poblats. La composició per orígens dels alumnes i l'efecte barri combinats haurien de ser els elements interpretatius amb més influència sobre els resultats.

Conclusions: el camí de l'infern

Els mals resultats dels escolars relacionats amb la immigració internacional a l'hora d'obtenir el grau d'ESO, i especialment la distància entre els resultats d'aquells que ja han nascut a Catalunya i els que hem anomenat *autòctons*, ens han de fer reflexionar.

Malgrat els esforços de la comunitat docent —tot i que és possible que amb el canvi de composició de l'alumnat i el progressiu major pes que les segones generacions adquiriran en els propers anys els resultats globals millorin—, la bretxa entre aquesta mateixa segona generació i els autòctons persisteix, en alguns casos de forma insostenible —tant per alguns orígens com per alguns territoris.

Si és així, en comptes d'una funció compensadora de les desigualtats, com vol emmirallar-se el discurs oficial, i malgrat les bones intencions del que està empedrat, l'escola es consagrarà com un dels camins de la reproducció de les desigualtats més directes. Estigmatitzar orígens, municipis o centres escolar, no només no és just, sinó que és estèril. No és així com cal abordar el que efectivament és un problema greu. Tampoc minimitzar-ho o menystenir-ho.

Si haguéssim de classificar les causes d'aquesta bretxa, podríem trobar tres tipus de raons: 1) les estrictament demogràfiques, 2) les compostes pels factors estructurals econòmics, i 3) les que anomenarem *culturals*. Entre les primeres, com hem vist, la més important és la pertorbació que la mateixa migració pot causar en la trajectòria escolar dels individus, on l'arribada tardana —no només per les seves dificultats d'adaptació, sinó també per unes expectatives que de vegades estan posades en el mercat laboral— i la discontinuïtat —que segueix afectant alguns dels alumnes de segona generació i que es pot relacionar tant amb estratègies migratòries (i formatives) com amb dificultats econòmiques de la llar on viu l'infant— en són els elements més destacats; finalment, trobaríem també el fenomen de l'abandonament, tot i que aquí no s'ha pogut tractar per manca de dades, i que es relaciona amb altres variables socioeconòmiques més enllà de la mateixa migració.

Entre les que hem anomenat *socioeconòmiques*, hem d'assenyalar, en primer lloc, la manca de recursos endèmics de l'escola, agreujada per les polítiques d'austeritat que es van practicar durant els primers anys de la crisi econòmica. En segon lloc, els resultats escolars estan posant de manifest la situació desfavorable de les llars i els barris on viuen els infants: la concentració i la segregació de la població escolar, tot i que pot donar-se en medis socioeconòmics privilegiats, està associada en la majoria dels casos a la vulnerabilitat. Finalment, volem destacar que el perfil d'una immigració que massivament està destinada als treballs de baixa qualificació fa que els nivells

d'instrucció de molts dels progenitors dels immigrants siguin molt baixos, i que aquesta circumstància —especialment pel que fa a les dones que segueixen portant el major pes en les tasques reproductives, entre elles l'acompanyament dels infants— afecti el paper de reforç que aquests tenen en la formació dels menors.

En tercer lloc, destacarem tres raons que hem classificat com a «culturals». Malgrat que aquestes causes no han estat tractades en aquesta recerca, no es poden descartar en la seva incidència en els resultats obtinguts. La primera, hem de tenir en compte el capital social que representa per a alguns alumnes el coneixement inicial de la llengua castellana —notablement els llatinoamericans—, que facilita extraordinàriament, en relació amb altres orígens, no només la seva integració escolar, sinó també la potencial participació dels seus progenitors a la comunitat i el projecte educatiu. En segon lloc, però, haurem de considerar el capital simbòlic, és a dir, la jerarquització dels menors segons els prejudicis i estereotips difosos entre la població autòctona, i com a part d'ella entre la comunitat docent. Les expectatives sobre els infants forjades sobre aquests estereotips, malgrat que en el cas dels progenitors estrangers i en els mateixos descendents de la immigració a Espanya no sembla que se situïn per sota de la dels autòctons (Aparicio i Portes, 2014; Portes, Aparicio i Haller, 2016), solen repercutir en el rendiment d'aquests, per bé o per mal, i al seu torn en les expectatives dels mateixos progenitors.

Els esforços duts a terme durant els anys del *boom* migratori en el camp de l'ensenyament han estat sens dubte formidables, començant per l'assumpció de càrregues per part dels docents, però en canvi els resultats s'allunyen molt dels que ens hem d'exigir. Una part d'aquesta distància rau a la convicció d'excepcionalitat de l'episodi migratori i més enllà de la improvisació i la fragmentació de les experiències educatives. Com s'ha assenyalat, tenim els ingredients però la recepta no sembla adient (Rué, 2018). Una política educativa integral ha d'abastar no només l'escola, que òbviament necessita majors inversions, sinó la suma de la societat —no solament l'anomenada *comunitat educativa*—, i el conjunt de processos implicats en l'acció pedagògica, començant pel registre i la producció d'estadístiques que permetin l'anàlisi empírica de la situació en què es troben els alumnes. De la consideració de la

tipologia proposada, per exemple, es podrien derivar micropolítiques més orientades a compensar els dèficits socioculturals i les discontinuïtats observades.

El reforç que suposaven les aules d'acollida responia a la realitat d'un període marcat per fluxos massius i creixents; actualment cal perllongar aquest servei —ja que s'han reactivat els fluxos migratoris, malgrat que encara es mantinguin a nivells modestos—, però, com hem vist a partir dels mals resultats de les segones generacions, cal un plantejament de reforç especial per a aquells alumnes el medi familiar dels quals no pugui assumir la tasca formativa complementària per manca de recursos. Això significa estendre, en la mesura del possible, l'esforç pedagògic als membres de la llar que tenen cura dels infants, especialment a les seves mares.

Si no s'adopten mesures de xoc urgents, ens trobarem amb la paradoxa d'un país on el discurs «intercultural» és hegemònic, preocupat per posar fi al que s'ha anomenat *vides paral·leles* (Cantle, 2005), que virtualment impulsa una política transversal reflectida en el Pacte Nacional per a l'Educació (2006) —on un dels tres elements bàsics programàtics era la cohesió social i la igualtat d'oportunitats— i en *Un pacte per viure junts i juntes. Pacte Nacional per a la Immigració* (2008) —que té entre els seus principis la promoció de l'autonomia i la igualtat d'oportunitats per afavorir la igualtat efectiva, eliminant condicions i circumstàncies arbitràries—, i que en canvi des de l'inici del cicle vital divideix la població i condemna les trajectòries de l'alumnat.

Ja hi va haver veus que alertaven sobre la distància entre els desitjos i les realitats des d'un bon començament (Medina, 2007), però les distàncies s'han concretat en els resultats d'uns infants que arrossegaran el llast del fracàs a la seva inserció laboral, així com a la formació de parella i, en general, a les aspiracions de millora que podrien tenir per endavant, cosa que perpetua la desigualtat, legitimada pels prejudicis de caràcter etnocultural i religiós, i hi aprofundeix, i que contribueix a construir el que anomenem *pigmentocràcia*, és a dir, la jerarquitització de l'estructura social a partir d'aquests prejudicis.

El discurs sobre la meritocràcia i la mobilitat social ascendent, gràcies a l'esforç individual (Littler, 2017), al qual tant recorren alguns dels nostres polítics per parlar de la identitat nacional, pot acabar demostrant-se com una coartada per amagar la

creació de la desigualtat en el pitjor calc del clàssic de Pierre Bourdieu i Jean-Claude Passeron (2014).

Agraïments

Aquest article forma part del projecte «Demografía, migraciones y nuevas fronteras estadísticas: *big data*, registros continuos de población y registros administrativos», (CSO2017-85670-R) subvencionat pel Ministeri d'Economia i Competitivitat, i del projecte «Inmigración extranjera, concentración territorial y efecto barrio en España», finançat amb una beca Leonardo para Investigadores y Creadores Culturales, de la Fundación BBVA, dirigit per Jordi Bayona.

Volem agrair a l'Institut d'Estadística de Catalunya la ingent tasca realitzada a l'hora de generar els enllaços que han fet possible aquesta explotació, i a l'interès expressat per la Direcció General d'Igualtat, que va originar el projecte del qual aquesta publicació és una mostra.

Bibliografia

- Álvarez, A. (2006). *Nacionalidad de los hijos de extranjeros nacidos en España*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Álvarez, A. (2012). Españoles por carta de naturaleza: Del privilegio a la reparación de los prejuicios causados. *La Notaría*, 3, 38-59.
- Aparicio, R. i Portes, A. (2014). *Crece en España: La integración de los hijos de inmigrantes*. Barcelona: Obra Social La Caixa. Estudios Sociales, 38.
- Bayona, J. i Domingo, A. (2018). El fracàs escolar dels descendents de la immigració a Catalunya: Més que una assignatura pendent. *Perspectives Demogràfiques*, 11, 1-4.
- Benito, R. i González, I. (2007). *Processos de segregació escolar a Catalunya*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. Polítiques, 59.
- Bonal, X., Castejón, A., Zancajo, A. i Castel, J. L. (2015). *Equitat i resultats educatius a Catalunya: Una mirada a partir de PISA 2012*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. Informes Breus, 60.

- Böhlmark, A. (2008). Age at immigration and school performance: A siblings analysis using Swedish register data. *Labour Economics*, 15, 1366-1387.
- Bourdieu, P. i Passeron, J. C. (2014). *La reproducció*. Vic: Eumo.
- Calero, J. i Escardíbul, J. O. (2016). Proceso educativo y resultados del alumnado nativo y de origen inmigrante en España: Un anàlisis basado en PISA-2012. *Estudios de Economía Aplicada*, 34(2), 413-438.
- Cantle, T. (2005). *Community cohesion: A new framework for race and diversity*. Londres: Palgrave Macmillan.
- Cebolla, H. i Garrido, L. (2011). The impact of immigrant concentration in Spanish schools: School, class, and composition effects. *European Sociological Review*, 27(5), 606-623.
- Corak, M. (2012). Age at immigration and the education outcomes of children. En A. Masten, K. Liebkind i D. J. Hernandez (eds.), *Realizing the potential of immigrant youth* (p. 90-116). Cambridge: Cambridge University Press.
- Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya (2013). *Ofensiva de país a favor de l'èxit escolar: Pla per a la reducció del fracàs escolar a Catalunya, 2012-2018*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament.
- Domingo, A. i Bayona, J. (2016). Panoràmica de la immigració a Catalunya. En G. Pinyol-Jiménez (coord.), *Informe sobre la integració de les persones immigrades a Catalunya 2015* (p. 10-45). Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Galeano, J., Sabater, A. i Domingo, A. (2014). Formació i evolució dels enclavaments ètnics a Catalunya abans i durant la crisi econòmica. *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, 60(2), 261-288.
- Garrido, L. i Cebolla-Boado, H. (2010). Rendimiento educativo y concentración de inmigrantes en las escuelas españolas: PISA 2006. *Presupuesto y Gasto Público*, 61, 159-176.
- Generalitat de Catalunya (2006). *Pacte Nacional per a l'Educació*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

- Generalitat de Catalunya (2008). *Un pacte per viure junts i juntes: Pacte Nacional per a la Immigració*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Littler, J. (2017). *Against meriocracy. Culture, power and myths of mobility*. Londres, Nova York: Routledge.
- López-Falcón, D. i Bayona, J. (2012). Segregación escolar y residencial en Barcelona: del boom migratorio al asentamiento. En F. J. García i A. Olmos (ed.) *Segregaciones y construcción de la diferencia en la escuela* (p. 21-42). Granada: Trotta.
- Medina, D. (2007). El Pacto por la Educación en Cataluña: La realidad y el deseo. *Revista de Educación*, 344, 117-140.
- OCDE (2016). *PISA 2015: Resultados clave*. Recuperat de <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus-ESP.pdf>.
- Portes, A., Aparicio, R. i Haller, W. (2016). *Spanish legacies: The coming of age of the second generation*. Oakland, Califòrnia: University of California Press.
- Rué, J. (2018). *Propuestas para un nuevo pacto de educación*. Barcelona: Octaedro.
- Rumbaut, R. (2014). Ages, life stages, and generational cohorts: Decomposing the immigrant first and second generations in the United States. *International Migration Review*, 38(2), 1160-1205.
- Sánchez-Hugalde, A. (2009). La segregació escolar dels immigrants a Catalunya. *Quaderns d'Avaluació*, 13, 1-22.
- Schnepf, S. V. (2007). Immigrants' educational disadvantage: An examination across ten countries and three surveys. *Journal of Population Economics*, 20(3), 527-545.
- Síndic de Greuges (2008). *La segregació escolar a Catalunya: Informe extraordinari*. Barcelona: Síndic de Greuges de Catalunya.
- Síndic de Greuges (2016). *La segregació escolar a Catalunya (I): La gestió del procés d'admissió d'alumnat: Juliol 2016*. Barcelona: Síndic de Greuges de Catalunya.

Per citar aquest article:

Domingo, A. i Bayona-i-Carrasco, J. (2019). Resultats escolars i immigració a Catalunya, 2011-2016: anàlisi demoespacial. *Revista Catalana de Pedagogia*, 15, 89-116.

Publicat a <http://www.publicacions.iec.cat>

Identificació i anàlisi de processos de millora de la convivència escolar en centres d'educació primària a Catalunya

Identification and analysis of processes to improve student coexistence in primary schools in Catalonia

Núria Felip Jacas^a i Joan Teixidó Saballs^b

^aDepartament de Pedagogia de la Universitat de Girona.

A/e: nuria.felip@udg.edu

^bDepartament de Pedagogia de la Universitat de Girona.

A/e: joan.teixido@udg.edu

Data de recepció de l'article: 15 d'octubre de 2018

Data d'acceptació de l'article: 15 de desembre de 2018

DOI: 10.2436/20.3007.01.118

Resum

La millora de la convivència en els centres educatius constitueix una temàtica d'extraordinària rellevància a la qual s'ha dedicat una notable atenció durant els últims anys. Hi ha un acord social unànim davant de la idea que la convivència pacífica a l'escola constitueix un fi en si mateix (la formació de ciutadans cívics i responsables) i és una condició indispensable per a l'aprenentatge i l'èxit escolar. La dificultat rau en l'assoliment de resultats tangibles, que transcendeixin els projectes i les declaracions benintencionades, afavoreixin l'aprenentatge, possibilitin el funcionament harmònic de la institució i reforcin la motivació dels participants.

L'article aporta resultats derivats de l'anàlisi i l'exploració de processos de millora que s'han dut a terme en escoles de Catalunya. Suposa, per tant, un intent d'endinsar-se en el terreny dels processos d'innovació escolar. Per això, en primer lloc, efectua una visió panoràmica de les principals línies de recerca i innovació desenvolupades durant els últims vint anys de la qual es desprèn la conveniència d'efectuar aproximacions naturalistes als processos de millora durant el seu

desenvolupament. Tot seguit s'exposa el disseny i la metodologia de l'estudi realitzat per continuar amb l'anàlisi dels resultats obtinguts. Tot això condueix a considerar algunes pautes o idees per a l'acció.

Paraules clau

Convivència, conflictes, escola primària, bones pràctiques, processos de millora.

Abstract

The improvement of student coexistence in many schools is a very important issue to which great attention has been devoted in recent years. There is a unanimous social agreement on the idea that peaceful coexistence at school constitutes an end in itself (the formation of civic-minded and responsible citizens) and it is an indispensable condition for learning and school success. The difficulty lies in the achievement of tangible results which go beyond projects and well-meaning statements and which favour learning, enabling the harmonious functioning of the institution while reinforcing the motivation of the participants.

This paper presents the results of an analysis and exploration of improvement processes that have been carried out in schools in Catalonia. Consequently, our results represent an attempt to study in depth the field of school innovation processes. To this end, we begin by giving a panoramic view of the main lines of research and innovation implemented over the last twenty years, making it clear that it is advisable to take naturalistic approaches to improvement processes during their performance. The paper then goes on to describe the design and methodology of the study and subsequently analyses the results obtained. All this leads to a consideration of some guidelines or ideas for action.

Keywords

Coexistence, conflicts, primary school, good practices, improvement processes.

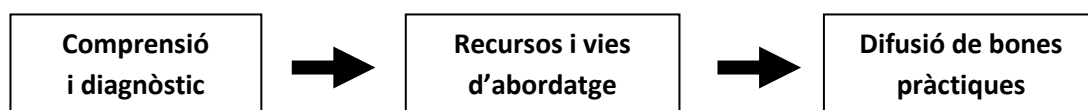
Introducció

La preocupació per la convivència escolar és relativament recent. Amb l'eclosió social del fenomen de l'assetjament escolar (hi ha un abans i un després del suïcidi de Jokin Cebeiro l'any 2004) es va incrementar el seu estudi des de diverses perspectives (sociològica, psicològica, jurídica, educativa...), que va conduir al seu reconeixement legislatiu amb la promulgació de la Llei orgànica d'educació (LOE, 2006), en la qual s'estableix el Pla de Convivència com un dels components essencials del projecte educatiu de centre (art. 121.2). Amb tot, no hi ha cap concreció del que s'entén per convivència.

La revisió dels principals estudis i aportacions existents, mostra tres grans tendències o enfocaments en funció de l'objectiu que els inspira (vegeu la figura 1). D'una banda, s'ha prestat atenció a la comprensió del fenomen; per a això es procedeix a caracteritzar la problemàtica convivencial des de diverses perspectives (docents, directius, famílies, agents socials, juristes...) com a pas previ a la seva anàlisi, en la qual es consideren diversos paràmetres: comportaments, causes, actors, tipologia de centres... D'una altra banda, el coneixement de la realitat convivencial escolar condueix al disseny i l'elaboració de propostes d'intervenció orientades a la millora (que s'articulen al voltant de projectes integrals o donen lloc a accions específiques), la qual cosa condueix a l'establiment de diverses vies d'abordatge. Finalment, la tercera línia d'acció se centra en l'aportació i la difusió d'experiències de millora, que s'ha popularitzat amb «bones pràctiques».

FIGURA 1

Tendències predominants en l'estudi de la convivència escolar



FONT: Elaboració pròpia.

Comprensió i diagnòstic de la situació

Una de les primeres actuacions que es duen a terme davant de qualsevol fenomen que suscita preocupació social consisteix a avaluar-lo, a mesurar-ne la intensitat. Els resultats que es desprenen d'una de les investigacions més completes que s'ha dut a terme fins ara (Díaz-Aguado, Martínez i Martín, 2010), en què han participat la major part de les comunitats autònomes, posa de manifest l'existència d'una gran varietat d'obstacles. Per tal de millorar la comprensió dels obstacles que proposa Díaz-Aguado, s'ha procedit a l'elaboració d'uns factors d'ordre causal que els agrupen en sis blocs (vegeu la taula 1).

TAULA 1
Obstacles de la convivència segons el professorat

<i>Factors d'ordre causal</i>	<i>En aquest centre, en quin grau la convivència es veu perjudicada per?</i>	<i>Bastant + molt</i>
<i>De caràcter familiar</i>	L'absència de disciplina en la família	85 %
	La falta d'implicació de les famílies	77,7 %
	Les intervencions de la família que dificulten la solució dels conflictes	54 %
<i>De caràcter normatiu i de suport</i>	La falta de suport per part de l'Administració	69,4 %
	La legislació educativa que no permet actuar de forma adequada	69 %
	La ineficàcia educativa de les sancions emprades per corregir les transgressions	67,7 %
	La indefensió del professorat davant dels problemes de disciplina a l'aula	58,2 %
<i>D'ordre i de respecte personal A-P</i>	La pertorbació de la classe per part dels estudiants	52,8 %
	La falta de respecte de l'alumnat al professorat	47 %
	La dificultat dels professors per mantenir l'autoritat	42,9 %
<i>De condicions de treball</i>	L'elevada ràtio estudiants/professor	59 %
	La insuficiència dels mitjans de què disposen les escoles per afrontar els reptes actuals	45,2 %
	La inadequació de l'estructura física de les aules a les necessitats educatives actuals	41,3 %
	Inestabilitat de la plantilla de professorat	34,4 %
<i>D'ordre professional</i>	La manca de llocs definits per saber on anar quan es produeix un problema de convivència	41,5 %
	La inadequació dels mètodes tradicionals d'ensenyament a les característiques de l'alumnat actual	39,5 %
	La manca de formació del professorat per resoldre els problemes que planteja la convivència	38,1 %
<i>D'ordre emocional</i>	El desànim del professorat	32,9 %

FONT: Elaboració pròpia a partir de Díaz-Aguado, Martínez i Martín (2010, p. 42).

En els últims temps s'han realitzat diversos estudis que han analitzat el fenomen (Avilés i Monjas, 2005; Defensor del Pueblo, 2007; Generalitat de Catalunya, 2001; Consejo Escolar de Galícia, 2001; Andrés i Barrios, 2009; Cid, Díaz, Pérez, Torruella i

Valderrama, 2008; Serrano i Iborra, 2005; Oñate i Piñuel, 2005; Aramendi i Ayerbe, 2007), arran dels quals es constata que la valoració objectiva de la situació és altament complexa, ja que no existeix univocitat en la caracterització dels fenòmens estudiats, els resultats són dispersos (sovint influenciats per l'enfocament o els interessos dels investigadors) i, en la major part dels casos, es limiten a exposicions merament descriptives. La major part dels estudis anteriors centren la seva atenció prioritària en l'educació secundària donat que constitueix el nivell educatiu on la problemàtica convivencial es manifesta amb més intensitat. No obstant això, també comptem amb precedents que centren la seva atenció en l'educació primària: Gómez-Bahillo, Puyal, Sanz, Elboj i Sanagustín (2006); Ramírez i Justicia (2006); Sáenz, Calvo, Fernández i Silván (2005); Marchesi, Martín, Pérez i Díaz (2006); Carles (2010); Cullell (2012); Gil, Rubio i Domínguez (2004).

Els principals trets transversals que se'n poden extreure, d'acord amb l'anàlisi realitzada per Felip (2012) són: *a*) la preocupació creixent per la temàtica; *b*) l'existència de múltiples causes interrelacionades; *c*) la percepció de l'educació primària com una etapa de menor nivell de conflictivitat; *d*) es donen amb més freqüència entre nois; *e*) tenen lloc preferentment al pati o altres dependències escolars, encara que també es donen a l'aula; *f*) la necessitat que el professorat compti amb formació específica per a l'abordatge de situacions de disruptivitat; *g*) la conveniència de comptar amb més mitjans materials i humans; *h*) la necessitat d'un abordatge coordinat entre els diversos actors educatius, i finalment *i*) la necessitat de dur a terme accions de millora adequades a les necessitats i possibilitats de cada context.

Recursos i vies d'abordatge

En considerar les possibilitats d'acció, cal reconèixer que no hi ha una resposta única sinó que cal cercar la millor combinació per a cada situació. S'han de tenir en compte dues perspectives: la preventiva i l'operativa (resposta davant de fets o situacions violentes), les quals s'han de desenvolupar en una estreta interrelació i ser complementàries entre si. Són múltiples les iniciatives i els projectes orientats a la millora de la convivència. Cal esmentar, de manera singular, els programes impulsats

per les diverses administracions educatives, així com diversos programes entre els quals, sense ànim de ser exhaustius, cal mencionar els programes «Educació per a la tolerància» i «Prevenió de la violència en els joves» (Díaz-Aguado, 1998), que s'estructura en diverses unitats temàtiques; el programa «Aprender a ser personas y a convivir» (Trianes i Fernández-Figarés, 2001), que posa un èmfasi especial en l'establiment de relacions interpersonals, aspecte en què coincideix amb el programa «Ser persona y relacionarse» (Segura, 2002); el projecte «Sevilla Anti-Violencia Escolar» (SAVE), d'Ortega i Del Rey (2001); el model Pentacidad, de la professora Begoña Salas (Serrano, 2002), el programa «Convivir es vivir», desenvolupat fonamentalment en la Comunitat de Madrid (Carbonell, dir., 1999) i el Projecte Atlàntida (Luengo, 2006), que, després dels seus inicis a les Canàries, va construir una xarxa que es va estendre per diverses comunitats.

Davant de la multiplicitat d'iniciatives i la diversitat dels continguts i enfocaments als quals responen, diversos autors han efectuat categoritzacions que intenten posar ordre a un panorama emergent. Martínez i Tey (coord., 2003) posen l'èmfasi en la dimensió moral-democràtica i en les relacions personals. Torrego i Moreno (2007) estableixen deu grans àmbits d'actuació: el coneixement de l'alumnat, els canvis en el currículum, les normes de comportament a l'aula, la col·laboració amb les famílies, l'entorn social de l'alumnat, la millora dels processos de gestió de l'aula, les habilitats de comunicació i resolució de conflictes, les mesures organitzatives, les normes de convivència en el centre i les condicions mínimes de seguretat. Zaitegui, Otaduy, Irigoyen i Quintana (2006) estableixen set grans àmbits que orienten la formulació de línies d'actuació.

Per la nostra banda, en un treball anterior (Teixidó i Castillo, 2013), sostenim l'existència de cinc grans dimensions o perspectives d'intervenció.

- a) Dimensió educativa. Es tracta d'intervencions educatives amb una intenció preventiva orientades al desenvolupament de la competència social. Es duen a terme de manera transversal, integrades al currículum ordinari o bé mitjançant programes o accions específics.

- b) Dimensió professional. Orientada a la identificació i al desenvolupament de competències professionals per a l'abordatge de situacions de disruptivitat, per a la resolució pacífica de conflictes, per a la realització d'entrevistes...
- c) Dimensió comunitària. Les iniciatives de millora de la convivència han de transcendir els murs escolars, han d'incloure les famílies i la resta d'instàncies socioeducatives de la comunitat.
- d) Dimensió organitzativa. Té en compte la incidència dels diversos aspectes que delimiten el funcionament del centre (horari, formació de grups, transport, assignació de tutories...) en la millora de la convivència.
- e) Dimensió operativa. Recull totes les actuacions encaminades a ordenar i protocol·litzar la gestió de la convivència.

Què aporta el concepte de bones pràctiques?

La comprensió de la realitat i la categorització i sistematització de possibilitats d'intervenció responen a un enfocament macroscòpic que té un baix impacte en la transformació de la realitat. Davant del repte de posar atenció a la situació singular en què es troba cada centre, l'enfocament micro centra l'atenció en el que es fa. Això comporta el valor afegit de l'aproximació a la realitat (i, per tant, confereix protagonisme a centres, equips docents, pares, etc.), tot i que, des d'una perspectiva científica, implica dificultats derivades de la singularitat de cada context: establiment de paràmetres d'anàlisi, transferència de resultats, etc. El format habitual al qual responen aquestes aportacions és el de *bones pràctiques*. Es tracta de relats d'experiències de disseny i posada en pràctica d'iniciatives de millora que, en alguns casos, s'acompanyen de resultats. Encara que es plantegen múltiples interrogants pel que fa a la seva fiabilitat i al seu rigor científic (què és una bona pràctica?, quins trets les distingeixen?, quina consolidació han de tenir?). S'ha d'acceptar que constitueixen un pont de connexió entre la literatura científica i el treball quotidià a les escoles i instituts, un indicador de vitalitat i una concreció pràctica de les línies ja assenyalades.

L'exponent principal d'aquest enfocament l'encarnen els premis a les bones pràctiques de convivència atorgats per la Secretaria Tècnica del Ministeri d'Educació, Política

Social i Esport. Altres iniciatives rellevants de recollida i difusió de bones pràctiques es duen a terme en els congressos internacionals de violència escolar, organitzats per la Universitat d'Almeria (2007 i 2009); les experiències incorporades en la publicació *L'aprenentatge de la convivència en els centres educatius. Reflexions i propostes d'intervenció* (2007), editat per la Conselleria d'Educació i Ciència del Govern del Principat d'Astúries; les experiències presentades als congressos nacionals sobre convivència i resolució de conflictes en contextos socioeducatius (Universitat de Màlaga, 2009 i 2011), així com les que es deriven de la revisió dels portals de convivència gestionats per les diverses comunitats autònomes. Cal assenyalar, també, les experiències que han obtingut reconeixement en concursos d'àmbit autonòmic: Premis a les Bones Pràctiques en Matèria de Convivència (FAPAR); Premis de Bones Pràctiques de Convivència Escolar de la Junta de Castella i Lleó; Premis Anuals a la Promoció de la Cultura de Pau i la Convivència Escolar a Andalusia; Premi per a la Convivència de la Comunitat Valenciana; Premis del Defensor del Menor de la Comunitat de Madrid...

L'acotació i la descripció de bones pràctiques és interessant però insuficient. No n'hi ha prou de descriure el que es fa, sinó que s'ha de prestar atenció al motiu pel qual es fa, a la manera com es fa, a les dificultats que sorgeixen durant el procés, a les estratègies i els procediments empleats, etc. Més enllà dels resultats, s'ha de posar atenció al procés a través del qual el que va començar sent una idea esdevé un projecte de millora. Són múltiples els factors a considerar: d'on i com sorgeix?, com es gestiona?, com es dissenya?, com es decideix de quina manera s'abordarà? (Escudero, 2001). En la seva posada en pràctica (Teixidó, 2011) es poden establir diverses fases (Coronel, Carrasco i Moreno, 2012) que no necessàriament són seqüencials, sinó que presenten interdependències i referències recíproques. També s'han de preveure resistències i dificultats de diversa índole (Teixidó, 2013; Sánchez i Luengo, 2003). En resum, la millora de la convivència implica la posada en pràctica d'accions de millora en un context organitzacional d'elevada complexitat. L'avanç en el coneixement dels processos de millora és clau per a la guia de tals processos i per a la formació i el desenvolupament professional dels qui han d'impulsar-los i portar-los a terme.

L'exploració dels processos de millora, un estudi

L'anàlisi dels processos de millora de la convivència exigeix una aproximació naturalista a l'objecte d'estudi que permeti accedir al coneixement profund del que està succeint al mateix temps que possibilita la seva objectivació i, finalment, la inferència de pautes d'intervenció. S'opta, per tant, per un enfocament qualitatiu. S'estableixen dos objectius estretament relacionats: *a)* identificar i caracteritzar aspectes a tenir en compte en el disseny i desenvolupament d'iniciatives de millora, i *b)* analitzar els factors clau que incideixen en el seu èxit.

Se seleccionà una mostra de deu escoles de les quals es tenia constància (a través d'informació prèvia recollida mitjançant un qüestionari que és contrastada amb l'administració educativa) que s'hi duien a terme processos de millora de la convivència. Se'ls cursà una invitació formal en què es delimitava el procés investigador, els compromisos que comportava, els instruments de recerca i els resultats previstos. Dues escoles abandonen l'estudi durant el procés. Finalment, la mostra és de vuit escoles de la província de Girona, que tenen les característiques següents: titularitat (cinc són públiques i tres són concertades), àmbit (sis són urbanes i dues són rurals) i mida (una és de triple línia, quatre són de doble línia, una és d'una sola línia i una és semigraduada). Les escoles estan situades en una zona d'elevada complexitat social. La recollida de dades es portà a terme mitjançant una entrevista al membre de l'equip directiu responsable de la gestió de la convivència i mitjançant un grup de discussió, en el qual participen, de manera voluntària, entre tres i sis mestres. Els protocols de recollida de dades es van comunicar prèviament als participants. La durada mitjana de les entrevistes va ser de 104 minuts; la dels grups de debat, 135 minuts.

La informació obtinguda es transcriu, depura i remet als informants, i se sol·licita la seva conformitat amb el contingut o bé l'aportació de matisos o canvis a l'entrevista inicial. El resultat final de les entrevistes i dels grups de debat és analitzat en un mateix procés a través del programari qualitatiu Atlas-ti. Es fragmenten els textos informatius en unitats de significat (US), a les quals s'assigna un codi identificatiu. Posteriorment, es procedeix a la primera agrupació de codis en categories que, finalment, s'agrupen en macrocategories. En total, es creen 352 unitats de significat i setze categories que

(vegeu la taula 2), finalment, s'articulen al voltant de les dues macrocategories sota les quals es presenten els resultats.

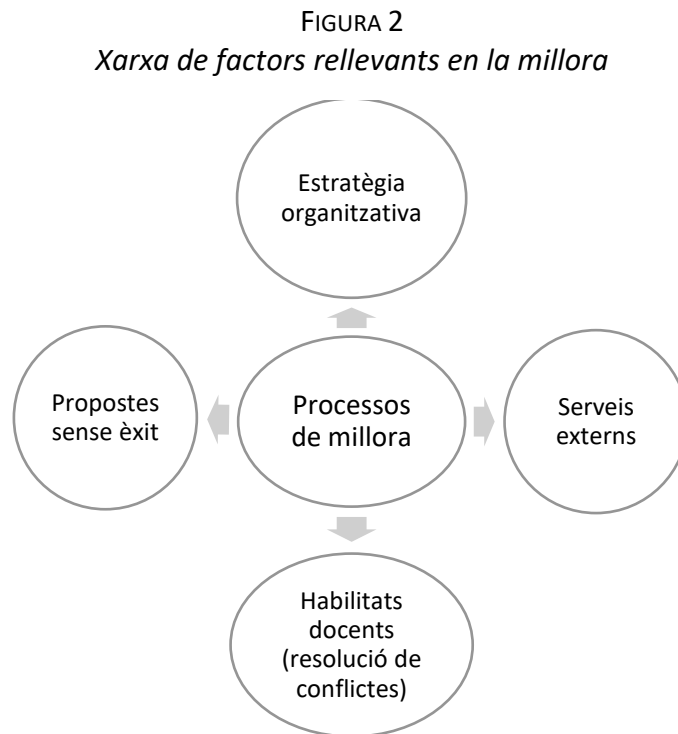
TAULA 2
Macrocategories, codis, categories i definicions

<i>Aspectes rellevants en el procés de millora</i>		
EST	Estratègia organitzativa	Estratègia organitzativa seguida en la implantació del projecte de millora.
SEX	Serveis externs	Cooperació amb serveis i entitats externes al centre: famílies, serveis socials, sanitaris...
HDO	Habilitats docents de resolució de conflictes	Saber fer dels docents davant del maneig de situacions de disruptivitat i/o violència.
MET	Metodologia	Mètodes i procediments seguits en la resolució de conflictes.
MEDI	Mediació escolar	Desenvolupament de programes de mediació escolar com a eina de resolució de conflictes.
Activitats preventives		
CEN	Activitats de centre	Activitats de prevenció transversals al conjunt del centre.
AUL	Activitats d'aula	Activitats de prevenció singulars per a un grup d'alumnes.
SEN	Propostes sense èxit	Propostes de millora que no han obtingut èxit.
<i>Factors clau de l'èxit</i>		
INT	Interès	Interès i motivació dels protagonistes (alumnes, famílies, docents...) per a la millora.
NEC	Necessitat	Percepció de la necessitat de dedicar atenció a la millora de la convivència.
REA	Realisme	Realisme en el diagnòstic de la situació i en la formulació d'iniciatives de millora.
CON	Consens	Diàleg i consens entre les parts en relació amb les accions de millora.
MED	Mitjans	Comptar amb recursos materials, humans i funcionals per al desenvolupament del projecte.
SEG	Seguiment	Seguiment i coordinació de les accions a desenvolupar per part dels diversos actors.
TEM	Temps	Planificació ajustada de les activitats de millora.
RES	Resultats	Indicadors de l'assoliment de resultats.

FONT: Elaboració pròpia.

Els resultats. Aspectes rellevants en el procés de millora

Els principals aspectes a considerar en el procés de millora es recullen gràficament en la figura 2.



FONT: Elaboració pròpia.

En el conjunt de les declaracions recollides s'observa una recurrència notable al voltant de la necessitat d'aprofitar els diversos serveis externs amb què compta el centre, amb la finalitat de realitzar un treball transversal i abordar la situació des de totes les vessants possibles. Sovint les problemàtiques que han d'afrontar-se depassen l'activitat escolar en si i presenten ramificacions familiars o ambientals que no es poden controlar o simplement es desconeixen. Resulta d'una importància clau comptar amb la col·laboració estreta dels equips d'assessorament psicopedagògics (EAP), dels serveis socials, de l'assessora de llengua i cohesió social (LIC)... I, si cal, de serveis més específics, com els equips d'atenció a la infància i l'adolescència (EAIA) o els centres de salut mental infantil i juvenil (CSMIJ). Vegem alguns exemples extrets de les declaracions esmentades:

Comptem amb diversos serveis externs que són de gran ajuda: una assessora LIC, de la qual disposem amb una periodicitat setmanal; l'EAP, que assisteix al centre

quinzenalment, i també comptem amb l'ajuda dels serveis socials municipals (citació 159, paràgraf 1015).

També es posa de manifest la necessitat d'incrementar les competències docents de tots els membres del claustre. Es constata que els mestres que han desenvolupat habilitats de gestió de l'aula resolen amb més facilitat els conflictes, els prevenen més eficaçment i aconseguixen una disminució de la conflictivitat, atès que són capaços de generar una dinàmica d'aula positiva, un clima d'aula distès i, en definitiva, una bona convivència a l'aula i al centre.

Si el professorat és prou hàbil, les situacions es resolen quan succeeixen i no van més enllà (citació 40, paràgraf 169).

Quan passa alguna cosa amb aquest alumne, ens ajupim per situar-nos a la seva alçada. Vam aconseguir que ens miri als ulls i li vam plantejar elements de reflexió. Procurem actuar tots en una mateixa línia (citació 3, paràgraf 31).

La millora implica el disseny i l'aplicació d'estratègies organitzatives que ultrapassin els límits de l'aula, és a dir, que suposin un agrupament o una assignació de professorat o de recursos humans (auxiliars, mediadors...): grups reduïts, agrupaments flexibles, grups cooperatius, tallers curriculars i no curriculars, docència compartida per diversos professors simultanis a l'aula, gestió de les entrades i sortides del centre...

En el cicle superior s'ha optat per la presència simultània de dos mestres a l'aula. En lloc de fer dos subgrups, dos mestres treballen junts dins l'aula. No es tracta de repartir-se els alumnes sinó les tasques, la qual cosa exigeix molta coordinació (citació 46, paràgraf 193).

L'accés i la sortida del centre el porten a terme els alumnes de la manera que creuen convenient, al seu ritme. Hem eliminat les files o altres sistemes d'accés. Els professors se situen en diferents punts de l'escola per saludar els nens o procurar que no corrin o que hi hagi incidents (citació 109, paràgraf 609).

Per a això es destaca la importància d'una redacció acurada del projecte de convivència, entenent-lo com un instrument útil, que serveixi per gestionar tota aquesta problemàtica en l'àmbit del centre. Tot i que algunes escoles expliciten que la conflictivitat és molt baixa, sostenen la necessitat d'aquest projecte de centre, ja que

pot servir per prevenir situacions conflictives futures, així com per treballar explícitament aquells aspectes convivencials que es considerin millorables.

Sabem que totes les escoles hem d'elaborar el Pla de Convivència. Fixem objectius, accions de millora amb les seves corresponents activitats. Això no vol dir que s'hagi de seguir tot el que està escrit però serveix perquè el tutor disposi d'un pla d'acció i adverteixi en quins aspectes ha d'avançar (citació 274, paràgraf 1588).

Paral·lelament al Pla de Convivència, els centres catalans destaquen la importància de la carta de compromís educatiu (Llei d'educació de Catalunya, art. 20) entesa com a reflex del compromís de les famílies amb el treball educatiu que es duu a terme en el centre. Més enllà del document, resulta especialment rellevant la manera com es trasllada a les famílies, així com l'assoliment de la col·laboració entre família i escola.

Un cop elaborada la carta de compromís educatiu pensem que lliurar-la als pares perquè la signin d'una manera freda no és el més adequat. Ho farem mitjançant una reunió a l'inici del curs. Ja l'hem elaborat; s'ha aprovat en el Consell Escolar i se n'ha informat al claustre. Durant les reunions del mes de setembre els pares la signessin al costat dels tutors. Si algun pare o mare no ha pogut venir, els citarem a tutoria perquè la signin. Una còpia per a ells i una altra per al centre (citació 284, paràgraf 1661).

Pel que fa a les propostes de millora, cal efectuar una divisió entre les activitats de prevenció i les que són pròpiament de resolució de conflictes. Entre les primeres, també s'estableix una segona subdivisió, les activitats d'aula i les activitats de centre. Les activitats que es duen a terme a l'aula són moltes i molt variades: el treball d'habilitats / competències socials, l'assemblea de classe, els tallers amb famílies, el programa d'acció tutorial, el treball dels valors, els registres d'aula...

Des de P3 es treballen diàriament les habilitats socials. Es parla de si hi ha hagut problemes al pati, del que ha succeït, de la manera com es pot resoldre... Vam començar a infantil quan els conflictes són del tipus «X no vol jugar amb Y» i continuem durant tota la primària (citació 4, paràgraf 41).

Els tallers de famílies, en relació amb la implicació en la millora de l'escola, són primordialment de famílies autòctones. Les famílies immigrants participen més en els tallers d'aula, quan la tutora diu «Necessito ajuda per elaborar disfresses», «Necessito algú que vulgui ensenyar un ball tradicional Hi participen més en l'àmbit d'aula. Potser

perquè se senten en un entorn més acollidor, perquè es tracta de la classe a la qual va el seu fill, amb la tutora que coneixen (citació 27, paràgraf 117).

Pel que fa a les activitats de centre, destaquen: l'hort escolar, la participació en plans externs com el Pla Català de l'Esport o el Projecte Rossinyol de la Universitat de Girona, les activitats conjuntes de tot l'alumnat del centre, el treball per projectes, la creació de comissions o consells, la potenciació de l'entrada de les famílies a l'aula, les activitats d'esbarjo...

A partir de tercer cada aula disposa d'un registre que es realitza en un quadre de color taronja que els mestres tenen sobre la taula. Hi ha un full per a cada alumne en el qual els mestres anoten les incidències. El procediment és el següent: quan un alumne acumula tres incidències a la llibreta, el professor que apunta la tercera baixa amb l'alumne al despatx de direcció. Parla amb ells i s'envia una nota de comportament inadequat a la família. Funciona com un avís a les famílies (citació 228, paràgraf 1329).

Quant a l'apartat de resolució de conflictes, cal esmentar l'aposta clara dels centres per la mediació. Tot i que els alumnes són d'unes edats molt primerenques i probablement no poden assumir tot el procediment d'una mediació plena, s'utilitza l'estructura d'aquesta, i s'inicia els infants en aquesta metodologia de resolució de conflictes.

D'alguna manera, en el cicle superior, durant l'hora de tutoria, es duen a terme accions de mediació. No és un procés de mediació amb tots els requisits que comporta (pautes, mediador extern, etc.) però suposa una introducció als valors que comporta (citació 244, paràgrafs 1413-1415).

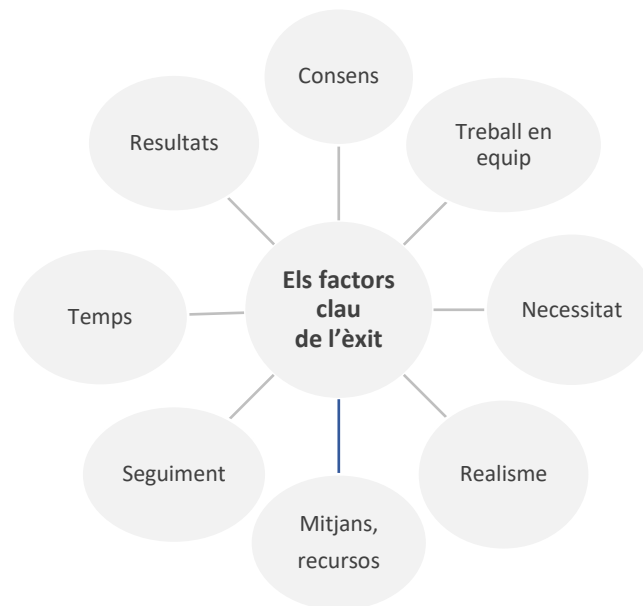
Així mateix, es parla de la necessitat de variar la metodologia docent (i, de nou, apareix la importància de les habilitats docents del professorat) per ajudar en la resolució de conflictes. El professorat no només és responsable de vetllar per la realització d'una bona prevenció, sinó que també serà el responsable que la resolució dels conflictes que tinguin lloc a l'escola es dugui a terme d'una manera ràpida i eficaç.

Les claus de l'èxit

En preguntar als informants quins eren, a parer seu, els motius de l'èxit de la proposta de millora, els arguments adduïts són variats (vegeu la figura 3), tot i que tres d'ells

sobresurten de la resta: el consens, el treball en equip i el fet que la proposta es vegi com a necessària.

FIGURA 3
Xarxa de «claus de l'èxit»



FONT: Elaboració pròpia.

Es destaca com a molt important el fet de treballar perquè tot el claustre (o una bona part d'aquest) estigui d'acord a iniciar la proposta, així com el fet que cal que es vetlli perquè hi hagi un bon treball en equip, per «aprofitar» les potencialitats dels diferents professors, i finalment el fet que cal que tot el claustre s'adoni de la necessitat de dur a terme l'acció concreta que es proposa. Si no es veu la raó per la qual es fa i si aquesta no es detecta com a necessària per al bon funcionament del centre, difícilment generarà les complicitats que fan falta per tenir èxit.

Si no avancem tots en la mateixa direcció, tant en la manera d'actuar com en la coherència..., el projecte no funciona (citació 65, paràgraf 281).

[Cal] que els mestres ho considerin necessari i que sigui fruit del treball en equip (citació 185, paràgraf 1122).

Però en algunes ocasions aquests motius d'èxit no són suficients. Es dona molta importància a efectuar un seguiment acurat de les propostes, a no abandonar-les després d'haver-les iniciat. Cal seguir de prop el seu desenvolupament, introduint els retocs que siguin necessaris en cada moment.

S'ha de fer un seguiment de l'avanç del projecte. No s'ha de parlar només en les reunions. Hem de treure el tema a les converses amb els mestres perquè no caigui en l'oblit (citació 160, paràgraf 57).

Així mateix, és important garantir que es té el temps necessari per dur a terme la proposta (aspecte sovint descuidat a causa que el dia a dia absorbeix gran part dels esforços del claustre) i deixar també un espai prudencial per analitzar i valorar el ritme d'avançament de la proposta, per tal d'evitar-ne l'abandonament prematur.

Anem molt «a tope». No queda espai per dir «M'agradaria fer tal cosa» perquè penses: I quan ho faré? És el que dèiem l'altre dia de la setmana cultural. Se't passen coses però t'adones que no disposes de temps suficient (citació 79, paràgraf 402).

També es perceben, com a motius d'èxit, el fet de veure resultats positius en un termini breu, la qual cosa afavoreix que el professorat no es desanimi i continuï amb la proposta de millora; l'interès intrínsec de la proposta (quan l'activitat sorgeix de l'interès de les persones que la portaran, l'èxit és més gran) i l'existència dels mitjans necessaris per dur-la a terme.

Conclusions

La generació de coneixement al voltant dels processos de millora de la convivència constitueix una qüestió complexa que condueix al plantejament d'algunes reflexions que transcendeixen de l'exposició de resultats i, al seu torn, suggereixen futures línies d'investigació i/o desenvolupament. Ens centrem en tres aspectes: la transversalitat de la millora, el protagonisme dels docents i directius i, finalment, els riscos de banalització i/o burocratització. Els resultats reflecteixen, un cop més, una evidència que constitueix un denominador comú en la investigació i en l'anàlisi dels processos d'innovació: la conveniència d'afrontar la millora de la convivència com un projecte transversal, que superi els murs escolars, on es tingui en compte la participació de diversos actors socials.

Existeixen estudis o enfocaments que atorguen una atenció particular als diversos protagonistes, ja siguin les famílies (Martín, Rodríguez i Marchesi, 2003), els serveis d'orientació i diagnòstic (Sanabria i Uribe, 2010), els equips socio-sanitaris (Sánchez-Martínez *et al.*, 2010), els serveis complementaris de transport i menjador escolar

(Caminal, 2012; Teixidó, 2009), la policia i les entitats judicials (Esterle, 2005; Serrano, 2007) o les entitats cíviqes (Martín i Moncada, 2003). No obstant això, la planificació i l'execució de les actuacions encaminades a la millora plantegen interrogants tant de tipus pragmàtic (d'harmonització de normes, procediments i rutines; d'establiment d'horaris, de control i acompanyament...) com conceptual (per què es fan?, quin sentit tenen?).

Les declaracions programàtiques i les bones intencions no són suficients. S'han d'articular i concretar en actuacions congruents i coordinades. En cas contrari, poden quedar com simples ocurrencies que, en alguns casos, fins i tot poden tenir efectes contraris a l'objectiu que les inspira. La identificació i la caracterització —d'una manera rigorosa i, al seu torn, respectuosa i no invasiva— de les dificultats i els reptes que implica el disseny i el desenvolupament de plans d'acció transversals constitueix una necessitat i un repte de futur.

L'adopció d'un enfocament transversal, que afavoreixi i reconegui la participació de diversos actors, no ha de suposar un menysteniment del protagonisme del professorat. En última instància, l'assoliment de millores tangibles en la convivència escolar serà el resultat del treball realitzat pels seus professionals (docents, tutors, educadors, directius...) a cada aula, amb cada grup d'alumnes, en les diverses dependències del centre (ordre als passadissos, entrades i sortides, pati...), en la gestió i l'abordatge de situacions crítiques (resolució no violenta de conflictes, educació en valors), en el foment de la participació i la implicació de l'alumnat en la vida escolar (assemblees d'aula, revista del centre...), entre d'altres. Per a això és necessari aconseguir la implicació i l'assumpció de responsabilitats dels professionals.

L'objectiu no és fàcil. El context de crisi econòmica (precarietat laboral, interinitat...), de confiança política (corrupció, desafecció, indiferència...) i de liberalització del sistema educatiu públic (pressió pels resultats, gerencialisme, canvi de model directiu...) ho aguditza. D'una banda, cal tenir en compte que cada docent parteix de la seva concepció de la tasca docent, de les seves creences, del seu itinerari professional, de la seva història institucional, de la seva situació personal, de les seves habilitats..., a partir de les quals construeix els seus criteris d'actuació professional. D'altra banda, hi ha sensibilitats, posicions i interessos diferents (que algunes vegades es visualitzen en

el si de la mateixa comissió de convivència) que parteixen de concepcions i idees diferents en alguns aspectes fonamentals: el sentit i la utilitat de les accions de sensibilització, les potencialitats i les limitacions de la resolució negociada de conflictes, la interpretació i l'aplicació de les normes, l'ús i el valor educatiu del càstig, el sentit i la utilitat de les sancions, l'establiment de marges de tolerància homogenis davant de conductes desajustades... (Teixidó, Roca, Soler i Vilanova, 2009). La combinació de tots dos aspectes dona com a resultat un ampli ventall d'actituds i nivells de compromís que influeixen i, en certa manera, determinen la intervenció de cada professional. Cal avançar cap a l'establiment de protocols i pautes d'actuació compartits entre el professorat (preservant el marge necessari d'autonomia professional) que ha de comptar amb el reconeixement i el lideratge de l'equip directiu (Teixidó, Capell i GROC, 2006) i amb el suport del Consell Escolar.

Les escoles, igual que la societat, viuen uns moments convulsos, de desorientació, d'amuntegament de projectes que lluiten entre si per atraure l'atenció dels mestres, per fer-se un lloc en el currículum i, tot seguit, quedar enfosquits per noves idees, noves iniciatives, nous formats... Hi ha ànsia, neguit, per la novetat, per estar a l'última, per aparentar..., a vegades, és la mateixa escola qui opta per incorporar determinats aspectes en l'activitat quotidiana; altres vegades, són els legisladors qui ho estableixen, i altres vegades, és la societat qui, davant d'un problema social, reclama que l'assumeixi l'escola. El resultat final és que l'escola acaba sobresaturada; amb la sensació que ha de fer moltes coses, que té poc temps per fer-les i que, per molt que faci, mai no serà suficient. Llavors opta per fer-les de pressa, d'una manera superficial, fragmentada, sense convenciment, com una fugida cap endavant.

Davant d'aquestes situacions, hi ha el risc que els plans de convivència (Monge i Montalvo, 2014), la carta de compromís educatiu (Serentill, 2011) i altres documents institucionals es burocratitzin i esdevinguin simple paperassa estèril, que s'elaborin per complir un requisit administratiu, i no perquè siguin útils. D'altra banda, els mestres, els professors i els directius saben que la millora de la convivència és una tasca de llarg recorregut: requereix cocció a foc lent, dedicació generosa, construcció de relacions interpersonals profundes i, sobretot, temps per preparar el treball, tranquil·litat per executar-lo i, novament, temps per revisar-lo, avaluar-lo, compartir-lo... Es tracta

d'avançar sense pausa, però sense pressa. L'escola respira calma (Teixidó, 2008). La millora de la convivència, també.

Bibliografia

Andrés, S. i Barrios, Á. (2009). De la violencia a la convivencia en la escuela: El camino que muestran los estudios más recientes. *Revista Complutense de Educación*, 20(1), 205-227.

Aramendi, P. i Ayerbe, P. (2007). *Aprender a convivir: Un reto para la educación secundaria obligatoria*. Madrid: Wolters Kluwer.

Avilés, J. M. i Monjas, I. (2005). Estudio de incidencia de la intimidación y el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria mediante el cuestionario CIMEI (Avilés, 1999) —Cuestionario sobre Intimidación y Maltrato Entre Iguales—. *Anales de Psicología*, 21(1), 27-41.

Caminal, N. (2012). El temps del migdia. *Segell*, 20, 10-11.

Carbonell, J. L. (dir.) (1999). *Programa para el desarrollo de la convivencia y la prevención de los malos tratos: Convivir es vivir*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Carles, E. M. (2010). *Adolescents i violència: L'escola, escenari de la violència entre iguals*. (Treball fi de carrera no publicat). Universitat Oberta de Catalunya, Catalunya.

Cid, P., Díaz, A., Pérez, M. V., Torruella, M. i Valderrama, M. (2008). Agresión y violencia en la escuela como factor de riesgo del aprendizaje escolar. *Ciencia y Enfermería*, 14(2), 21-30.

Consejo Escolar de Galicia (2001). *La convivencia en los centros escolares como factor de calidad* (Madrid, 21 i 22 de febrer de 2001). Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperat de <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/la-convivencia-en-los-centros-escolares-como-factor-de-calidad-construir-la-convivencia/sociologia/9311>

Coronel, J. M., Carrasco, M. J. i Moreno, E. (2012). Superando obstáculos y dificultades: Un estudio multicaso sobre directoras escolares, políticas de liderazgo y gestión para la mejora. *Revista de Educación*, 357, 537-559.

Cullell, A. (2012). *El conflicte a l'educació infantil: Pautes i activitats per gestionar el conflicte positivament*. Recuperat el 26 d'octubre de 2012, de <http://hdl.handle.net/10256/7172>

Defensor del Pueblo (2007). *Violencia escolar: El maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria 1999-2006*. Madrid: Defensor del Pueblo.

Díaz-Aguado, M. J. (1998). Educación para la tolerancia: Programas desarrollados desde la investigación-acción en la escuela. *Temas para el Debate: Monográfico sobre los Inmigrantes*, 43, 54-56.

Díaz-Aguado, M. J., Martínez R. i Martín, J. (2010). *Estudio estatal sobre la convivencia escolar en la educación secundaria obligatoria*. Madrid: Ministerio de Educación.

Escudero, J. M. (2001). La mejora de la educación como marco de referencia para el asesoramiento pedagógico. En J. Domingo (coord.), *Asesoramiento al centro educativo: Colaboración y cambio en la institución*. Barcelona: Octaedro.

Esterle, M. (2005). Prevención y tratamiento del absentismo y de la desescolarización en Francia: Experiencias y nuevas formas de actuar. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1), 895-905.

Felip, N. (2007). *L'assetjament escolar a l'Estat espanyol: Estudi de contrast*. (Tesis doctoral no publicada). Universitat de Girona, Catalunya.

— (2012). *La convivència escolar a primària: Anàlisi de les dificultats de convivència i identificació de les iniciatives de millora als centres escolars de primària de Catalunya*. (Tesi doctoral). Universitat de Girona, Catalunya.

Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament i d'Interior (2001). *Juventut i seguretat a Catalunya: Enquesta als joves escolaritzats de dotze a divuit anys*. Recuperat el 21 de gener de 2012, de

http://213.0.8.18/portal/Educantabria/RECURSOS/Materiales/Biblestin/Catalu%C3%B1a_Encuesta_juventudYseguridad.pdf

- Gil, M., Rubio, Ò. i Domínguez, O. (2004). Anàlisi de la convivència a la comunitat educativa de l'Hospitalet de Llobregat. *Revista Catalana de Sociologia*, 19, 55-71.
- Gómez-Bahillo, C., Puyal, E., Sanz, A., Elboj, C. i Sanagustín, M. V. (2006). *Las relaciones de convivencia y conflicto escolar en los centros educativos aragoneses de enseñanza no universitaria*. Saragossa: Gobierno de Aragón.
- Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educación. *Butlletí Oficial de l'Estat* (4 maig 2006), 106, p. 17158.
- Luengo, F. (2006). El Proyecto Atlántida: Experiencias para fortalecer el eje escuela, familia y municipio. *Revista de Educación*, 339, 177-194.
- Marchesi, A., Martín, E., Pérez, E. M. i Díaz, T. (2006). *Convivencia, conflictos y educación en los centros escolares de la Comunidad de Madrid*. Madrid: Defensor del Menor en la Comunidad de Madrid.
- Martín, E. i Moncada, S. (2003). Programas de prevención de ocio alternativo. *Adicciones: Revista de Sociodrogalcohol*, 15(2), 327-346.
- Martín, E., Rodríguez, V. i Marchesi, A. (2003). *Encuesta sobre las relaciones de convivencia en los centros escolares y en la familia*. Madrid: CIE-FUHEM.
- Martínez, M. i Tey, A. (coord.) (2003). *La convivencia en los centros de secundaria*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Monge, C. i Montalvo, D. (2014). La gestión de proyectos de innovación educativa basados en el aprendizaje cooperativo: Análisis para su implementación. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 9(1), 112-119.
- Oñate, A. i Piñuel, I. (2005). *Informe Cisneros VII: Violencia y acoso escolar en alumnos de primaria, ESO y bachiller*. Madrid: Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo.

- Ortega, R. i Rey, R. del (2001). Aciertos y desaciertos del proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar (SAVE). *Revista de Educación*, 324, 253-270.
- Ramírez, S. i Justicia, F. (2006). El maltrato entre escolares y otras conductas-problema para la convivencia. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4(9), 265-290.
- Sáenz, T., Calvo, J., Fernández, F. i Silván, A. (2005). *El acoso escolar en los centros educativos de La Rioja*. Informe inédito. La Rioja: Servicio de Inspección Técnica Educativa. Sector Rioja Baja-Logroño Este.
- Sanabria, A. M. i Uribe, A. F. (2010). Factores psicosociales de riesgo asociados a conductas problemáticas en jóvenes infractores y no infractores. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 6(2), 257-274.
- Sánchez, P. i Luengo, F. (2003). *La convivencia democrática y la disciplina escolar*. Madrid: Proyecto Atlántida.
- Sánchez-Martínez, F., Ariza, C., Pérez, A., Diéguez, M., López, M. J. i Nebot, M. (2010). Evaluación de proceso del programa escolar de prevención del consumo de cannabis «xkpts.com» en adolescentes de Barcelona en 2006. *Adicciones: Revista de Sociodrogalcohol*, 22(3), 217-226.
- Segura, M. (2002). *Ser persona y relacionarse: Habilidades cognitivas y sociales, y crecimiento moral*. Madrid: Narcea.
- Serentill, J. (2011). La carta de compromís educatiu. *Guix: Elements d'Acció Educativa*, 371, 75-76.
- Serrano, I. (2002). La pentacidat: Un modelo para la educación integral de la persona. *Aula de Innovación Educativa*, 135, 68-71.
- Serrano, M. D. (2007). *Derecho penal juvenil*. Madrid: Dykinson.
- Serrano, A. i Iborra, I. (2005). *Violencia entre compañeros en la escuela*. Madrid: Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia.
- Teixidó, J. (2008). L'escola respira calma (conferència). En *XIX Jornada de Reflexió del Consell Escolar de Catalunya: «El centre educatiu: compromís i innovació»*. Barcelona: Servei de Comunicació, Difusió i Publicacions del Departament

d'Educació. Recuperat de
<http://www.joanteixido.org/doc/respiracalma/conferencia.pdf>

- (2009). *Anàlisi i afrontament de conflictes al transport i al menjador escolar*. Figueres: Consell Comarcal de l'Alt Empordà. Recuperat de http://www.joanteixido.org/doc/conflicte/transport_menjador.pdf
- (2011). La dinamización de la mejora de convivencia en los centros educativos. ¿Qué hacer? ¿Quién debe hacerlo? Y ¿Cómo impulsarlo? En *Seminario Valores Educativos y Ciudadanos en el Entorno Escolar* (setembre de 2011). Albarrasí: Fundación Manuel Giménez Abad.
- (2013). La realidad es muy testaruda: Aprendizajes derivados del análisis del diseño y la puesta en práctica de experiencias de mejora de la convivencia en escuelas e institutos. En *Investigación en el ámbito escolar: Un acercamiento multidimensional a las variables psicológicas y educativas* (p. 251-258). Granada: Grupo Editorial Universitario.

Teixidó, J., Capell, D. i GROC (2006). La mejora de la convivencia en los centros educativos. ¿Qué pueden hacer los equipos directivos? (ponència). En *Primera Jornada GROC de Convivència Escolar* (Girona, novembre). Recuperat de http://www.joanteixido.org/doc/convivencia/pueden_hacer_directivos.pdf

Teixidó, J. i Castillo, M. (2013). *Prácticas de mejora de la convivencia escolar*. Màlaga: Aljibe.

Teixidó, J., Roca, R., Soler, M. A. i Vilanova, R. (2009). La millora de la convivència: Com ho veuen els docents? Percepcions dels docents referides a la millora de la convivència. *Guix: Elements d'Acció Educativa*. 361, 71-77.

Torrego, J. i Moreno, J. (2007). *Convivencia y disciplina en la escuela: El aprendizaje de la democracia*. Madrid: Alianza.

Trianes, V. i Fernández-Figares, C. (2001). *Aprender a ser personas y a convivir*. Bilbao: Descleé de Brouwer.

Zaitegui, N., Otaduy, M., Irigoyen, M. i Quintana, G. (2006). Guía para la elaboración del Plan de Convivencia. *Organización y Gestión Educativa (OGE)* (4 i 5 juliol-agost i setembre-octubre).

Per citar aquest article:

Felip, N. i Teixidó, J. (2019). Identificació i anàlisi de processos de millora de la convivència escolar en centres d'educació primària a Catalunya. *Revista Catalana de Pedagogia*, 15, 117-140.

Publicat a <http://www.publicacions.iec.cat>

Experiències

**El Mercat de Tecnologia de Lleida,
més enllà d'una jornada.
Aprentatge científic i tecnològic
per als alumnes d'ESO, batxillerat
i cicles formatius durant el curs escolar**

**The Technology Market of Lleida – more than just
a one-day event. Scientific and technological
learning for students in compulsory
and upper secondary school and vocational
training throughout the school year**

Joan Tahull Fort
Fernando Guirado
Meritxell Morera
Francesc Alamón

Equip ICE-CFC de la Universitat de Lleida. A/e:

joantfort@geosoc.udl.cat

Data de recepció de l'article: 18 de setembre de 2018

Data d'acceptació de l'article: 12 de novembre de 2018

DOI: 10.2436/20.3007.01.119

Resum

El Mercat de Tecnologia de Lleida ha arribat a la quinzena edició amb un nombre important d'assistents dels centres educatius de secundària, tant professorat com alumnat. L'objectiu principal de l'activitat és desenvolupar i impulsar les vocacions científiques i tecnològiques entre l'alumnat del territori lleidatà. Molts professors manifesten la importància d'aquesta jornada per tal d'estimular el treball dels alumnes a l'aula durant el curs escolar. Els docents, a començament de curs, es marquen l'objectiu de presentar projectes interessants i valuosos al Mercat de Tecnologia, els quals desenvolupen durant el curs. A més a més, es proposen tallers, demostracions i xerrades de diferents aspectes rellevants de la tecnologia.

Paraules clau

Educació secundària, professorat, alumnat, treball col·laboratiu, reptes.

Abstract

The Technology Market of Lleida has reached its 15th edition with a large number of attendees from secondary schools, including both teachers and students. The main objective of this event is to develop and promote scientific and technological careers among students in Lleida. Many teachers state that this event provides an important stimulus for students' classroom work during the school year. At the beginning of the year, teachers set the goal of presenting interesting and worthwhile projects in the Technology Market and of developing them over the course of the year. In addition, workshops, demonstrations and talks on different aspects of technology are proposed.

Keywords

Secondary education, teaching staff, students, collaborative work, challenges.

Introducció

La primera edició del Mercat de Tecnologia (MdT) de Lleida es va realitzar el 2004 i s'ha anat desenvolupat cada any sense interrupció fins a l'actualitat (el 2018 ha estat la quinzena edició). Aquesta activitat és organitzada i finançada pel Vicerectorat d'Estudiants de la Universitat de Lleida, organitzada per l'Institut de Ciències de l'Educació (ICE) i l'Escola Politècnica Superior de Catalunya (EPS) de la Universitat de Lleida, i també amb la col·laboració i el suport econòmic del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya i dels Serveis Territorials d'Ensenyament de Lleida. S'organitzen tallers, conferències i demostracions especialitzades on participen diferents institucions i on la tecnologia té un paper fonamental. L'edició del 2018 del Mercat de Tecnologia va tenir lloc el 10 de maig, al Campus Cappont de la Universitat de Lleida. Cada any es realitza entre la primera i la segona setmana de maig.

En aquesta activitat, en què l'estudiant de secundària és el protagonista, s'hi exposen els projectes científicotecnològics elaborats a l'aula amb l'ajut del professorat de tecnologia. Els alumnes mostren les seves elaboracions al públic (principalment alumnes, professors i visitants diversos) i difonen els seus coneixements i les

competències adquirides. L'activitat no té un caràcter competitiu i pretén incentivar la creativitat tecnològica i científica i la reflexió social.

El MdT té unes característiques generals que el fan únic i especialment interessant:

- No és competitiu: es tracta d'exposicions on els alumnes mostren els projectes de tecnologia, sense que s'estableixi competència entre els treballs exposats. No s'organitzen premis per als millors projectes. Tothom mostra allò que ha sigut capaç de fer de la millor manera.
- Persegueix una finalitat educativa: tota la comunitat educativa (professorat, alumnat, famílies i societat en general) hi participa. Els docents comparteixen experiències entre ells; l'alumnat expositor mostra i explica el seu treball (primer en una exposició pública durant la presentació de la jornada i després en les explicacions i aclariments al públic visitant) i l'alumnat visitant passejant contempla i aprèn dels projectes preguntant als autors; les famílies participen en el treball dels seus fills i la societat col·labora en els diferents tallers, demostracions i xerrades.
- Dona suport a les vocacions tecnològiques: les exposicions promocionen l'interès per la tecnologia, valoren la tasca realitzada a l'aula i incentiven el coneixement de les enginyeries.
- Apropa la tecnologia a la societat: les exposicions mostren la feina realitzada a les aules a la societat en general.
- Desenvolupen habilitats fonamentals: la mostra promociona el treball en equip, l'excel·lència professional, la capacitat de comunicació i d'expressió...

El Mercat de Tecnologia és una activitat per treballar i aprofundir en les competències bàsiques dels alumnes d'ESO, especialment de l'àmbit científicotecnològic (Departament d'Ensenyament, 2016). L'alumnat desenvolupa aquelles capacitats que permeten resoldre problemes a partir de coneixements científics i tècnics, així com el domini dels processos de l'activitat científica. S'aprèn a ser competent: actuant, responent i aportant proves. És un saber ple de sentit i d'aprenentatges funcionals que motiva els alumnes.

Els participants del MdT duen a terme una activitat científica escolar conceptual, pràctica i amb finalitats humanes i socials. Per això, han de conèixer i saber aplicar els

principals models i processos de les ciències, en diferents contextos, demandes i finalitats. També s'han d'aplicar les competències bàsiques adquirides, per poder resoldre els problemes que plantegen els fenòmens físics, químics, biològics, geològics i tecnològics del món. S'aconsegueix mitjançant l'intercanvi continu d'idees i maneres de treballar dins l'aula i a l'espai públic. En el Mercat l'alumnat mostra, explica i defensa els seus projectes. S'utilitzen les competències comunicatives i l'ús del llenguatge específic en les diferents activitats proposades: tallers, xerrades..., especialment en les explicacions dels alumnes. Tots els projectes realitzats són complexos i s'han fet en equip. El grup s'ha marcat un repte i ha treballat durant el curs per assolir els objectius. El dia de la jornada s'exposa i comunica el resultat final del treball. És una experiència enriquidora per als alumnes expositors. Per als docents, el Mercat no és una acció puntual i aïllada d'una jornada, sinó que representa la finalització d'un procés pedagògic. És l'ocasió per mostrar la feina realitzada dins l'aula i donar-la a conèixer al públic en general. També representa una jornada formativa per al professorat, ja que permet l'intercanvi de coneixements, procediments, recursos i experiències.

Dades dels diferents MdT en relació amb la participació de centres, professorat, alumnat visitant i expositors

El Mercat de Tecnologia de Lleida és una jornada plenament consolidada com a activitat formativa i educativa per al professorat i alumnat. En el curs 2017-2018 s'ha arribat a la quinzena edició i les dades d'assistents de centres educatius, professorat, alumnat i projectes exposats continuen sent destacables. En l'edició del 2018, s'hi van presentar seixanta projectes, alguns realitzats per tot un grup classe, representats per 232 alumnes de secundària. En total hi han participat 1.787 alumnes, principalment d'ESO, però també de batxillerat i de cicles formatius. Els treballs pertanyien a onze centres i trenta-dos professors van acompanyar els alumnes durant la mostra. Pel que fa a les visites, 1.555 alumnes de secundària van participar en les activitats programades. També s'hi van planificar vint-i-set tallers, demostracions i xerrades d'aspectes rellevants de ciència i tecnologia.

A la taula 1 se'n mostra l'evolució en diferents anys. S'observa com en el 2006 el visitaven 851 alumnes i es presentaven quaranta-set projectes; progressivament, amb els anys ha augmentat la quantitat de participació d'alumnes i projectes. L'any 2012 van visitar el MdT 1.277 alumnes i van presentar-se setanta-tres projectes. En el darrer any del qual tenim dades, el 2018, l'han visitat 1.555 alumnes i s'han presentat seixanta projectes. Les dades són significatives i assenyalen com la jornada constitueix un nucli aglutinador i referent de l'ensenyament de la tecnologia i la ciència dels centres de secundària públics i concertats de la demarcació de Lleida.

TAULA 1
Evolució del Mercat de Tecnologia de Lleida

<i>Anys</i>	<i>Projectes</i>	<i>Centres de procedència dels expositors</i>	<i>Centres visitants</i>	<i>Alumnat visitant</i>	<i>Professorat expositor</i>	<i>Alumnat expositor</i>
2006	47	13	11	851	24	146
2007	57	13	13	834	33	189
2008	63	16	13	790	39	201
2009	77	14	14	905	42	156
2010	68	13	15	1.121	45	207
2011	75	13	18	1.122	40	257
2012	73	13	20	1.277	39	220
2013	76	15	19	1.290	37	163
2014	61	16	30	1.269	25	200
2015	45	10	20	1.450	25	170
2016	72	18	32	1.510	40	240
2017	75	16	27	1.487	42	210
2018	60	11	18	1.555	32	232

FONT: Elaboració pròpia (2018).

En els darrers anys el MdT s'ha ampliat i s'han diversificat les activitats. Ha sortit de Lleida i s'han realitzat activitats a diferents localitats, els «mini MdT al Pirineu». En la quinzena edició, aquests mini MdT s'han fet al Pont de Suert i a la Seu d'Urgell (les localitats van canviant cada any). També s'ha de remarcar la realització d'una formació

específica per al professorat de tecnologia i ciències sobre aspectes rellevants de robòtica, impressores 3D, biotecnologia i astronomia, en aquestes localitats.

Els tallers presentats el 2018 (quinzena edició), han estat els següents:

- *La resistència és inútil: la intel·ligència artificial és aquí per quedar-se*: s'explica com la intel·ligència artificial està entrant a les nostres vides amb exemples concrets i s'analitzen diferents projeccions de futur.
- *Lleida Smart Green City*: presentació dinàmica de trenta-cinc punts d'interès ambiental de Lleida, destacables per la innovació, contribució de la millora ambiental, reciclatge...
- *Tecnologia d'un altre temps, principis de sempre*: s'analitza la tecnologia que fonamenta les bàscules i es realitzen pesades de productes amb diferents tipus de balances i se'n valora la fiabilitat. Es mostren bàscules antigues i digitals i se'n analitza la fiabilitat.
- *Autèntic o fals? Podem datar una obra d'art a partir de materials*: s'explica com es daten les obres d'art.
- *Iniciació al món del 3D*: introducció a les impressores 3D i a un *software* modelatge poligonal 3D fàcil d'utilitzar per tots els alumnes.
- *Aprèn a programar el teu propi videojoc*: en aquest taller s'explica com es pot programar un videojoc amb eines gratuïtes i a l'abast de tothom.
- *L'art endins: les tecnologies de les imatges per estudiar el patrimoni cultural*: a partir de diferents tècniques de fotografia científica, com la fotografia amb llum ultraviolada i la reflectografia d'infrarojos, es pot estudiar l'art de les diferents èpoques.
- *Produeix el teu hit musical: fes les teves cançons amb l'ordinador*: amb un ordinador i creativitat es poden fer cançons de molta qualitat.
- *Concentració solar fotovoltaica*: descripció i observació *in situ* d'un concentrador experimental de tipus Fresnel per producció mixta termofotovoltaica i posada en funcionament d'una cuina solar de tipus Scheffer.
- *Com la policia científica utilitza la química per resoldre els casos més difícils*: s'explica com la policia cerca indicis, proves i resol els casos més complexos amb l'ajut de la tecnologia.

- *Sistemes electrònics aplicats a l'autopilotatge*: es mostra el prototip d'un cotxe en miniatura amb sistemes robòtics incorporats.
- *Biosensors*: la interacció persona-ordinador. L'individu actua i manipula un «escalètric» amb el seu pensament.
- *Taller de criptografia: la ciència dels secrets*: es presenten alguns criptosistemes simètrics clàssics. L'alumnat xifra i desxifra alguns missatges mitjançant aquestes tècniques. S'analitza la seguretat d'aquests sistemes.
- *Taller de votacions electròniques: és segur votar per Internet?*: es fa una comparació entre els sistemes de votació tradicional i l'electrònica. També es fa una demostració utilitzant una aplicació específica i se'n valora la fiabilitat.
- *Resistència de materials*: s'aborda la relació entre diferents materials i el consum d'energia.
- *La història de l'Univers*: es descobreix com era l'Univers originàriament i com ha anat evolucionant fins als nostres dies.
- *La tecnologia aplicada al món dels bombers*: s'analitza la tecnologia que utilitzen els bombers cada dia per dur a terme la seva feina.
- *Els telescopis i la tecnologia*: breu recorregut pel món dels telescopis i com han ajudat a la comprensió de l'Univers.
- *Taller de drons*: aproximació teòrica i pràctica d'una de les tecnologies més avançades, inclou aspectes de robòtica, aeronàutica i electrònica. Tenen molt potencial en l'agricultura, el mediambient, l'oci, les comunicacions, el transport...

FOTOGRAFIA 1
Taller de drons (2018)



FONT: AUTOR

- *Cervell femení o masculí? Iguals o diferents*: s'aborden científicament les diferències entre homes i dones respecte de les capacitats cognitives. La tecnologia permet visualitzar els canvis d'un cervell i mostrar-ne l'evolució.
- *Intel·ligència artificial: les màquines, el millor amic de l'ésser humà?*: reflexió i debat a propòsit de casos reals i possibles en un futur proper en la relació entre les màquines i els humans.
- *Disseny digital i tecnologies creatives*: s'aborden noves professions de futur vinculades a l'art digital, el disseny web, les xarxes socials i els videojocs.
- *Presentació de projectes d'alumnes de 2n de batxillerat*: diferents alumnes expliquen els seus treballs de recerca de l'àmbit científic i tecnològic.
- *Idees tecnològiques per a negocis de futur*: es mostra com la creativitat, la tecnologia i les bones idees poden ajudar a emprendre i aportar solucions innovadores a necessitats reals.
- *Nyam nyam. Un restaurant té un robot cambrer*: un robot realitza la feina de cambrer. S'explica la tecnologia que permet el funcionament del robot i que pugui fer diferents tasques.
- *La ciència de trobar solucions*: reflexions i debat d'aspectes rellevants de la tecnologia amb diferents dinàmiques creatives i participatives.
- *Taula rodona Intel·ligència artificial i assistents personals*: debats i reflexions entre estudiants universitaris de graus de diferents enginyeries sobre aspectes rellevants de la intel·ligència artificial.

FOTOGRAFIA 2

Taula rodona Intel·ligència artificial i assistents personals (2018).

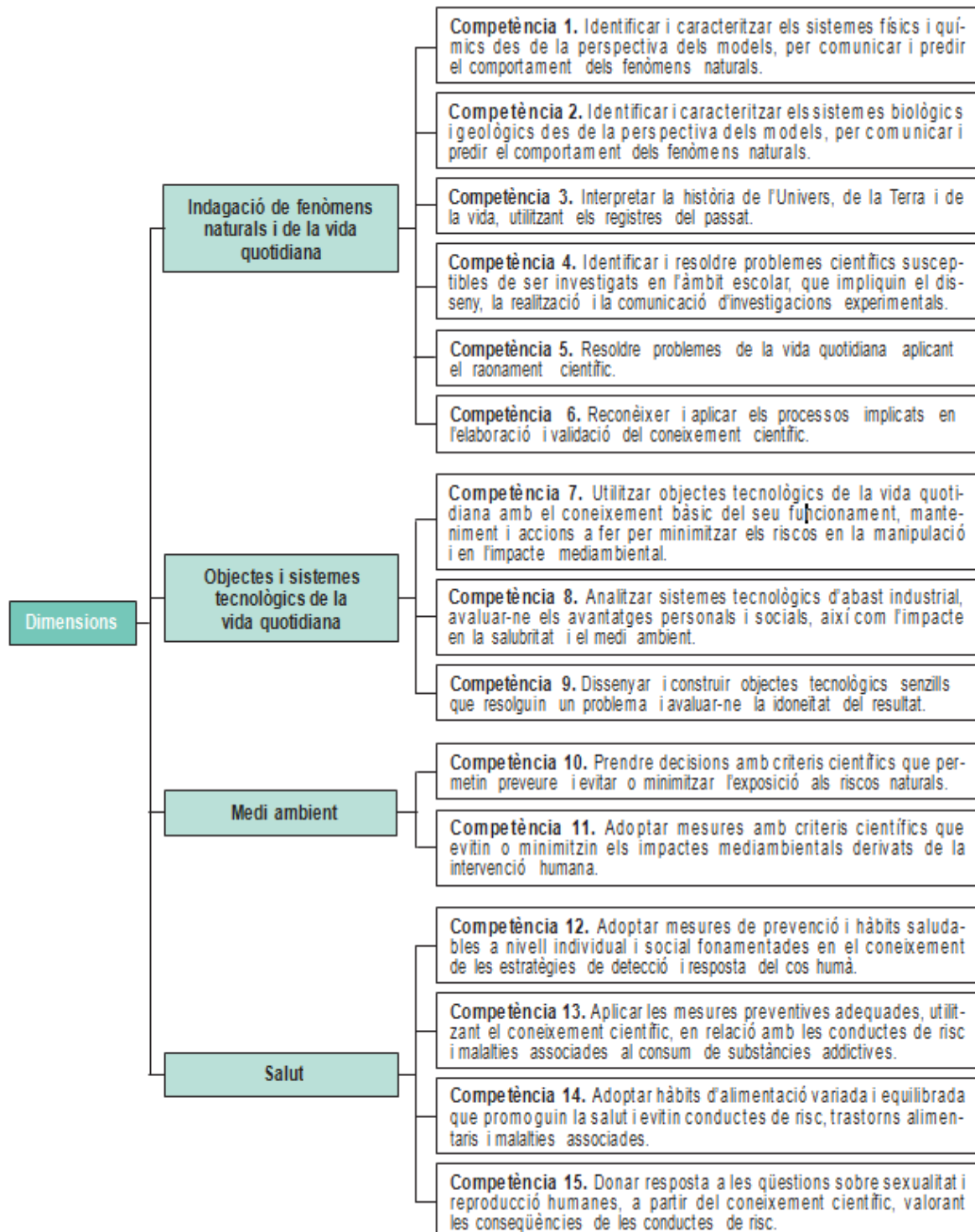


FONT: AUTOR

Les competències expressades en el MdT

QUADRE 1

Competències bàsiques de l'àmbit científicotecnològic



FONT: Departament d'Ensenyament, 2016.

Els alumnes posen en pràctica les competències adquirides a l'aula i el professorat recull idees i propostes per seguir treballant des d'una perspectiva competencial; s'hi desenvolupen competències bàsiques d'ESO, recollides en el document Competències bàsiques de l'àmbit científicotecnològic, elaborat per la Direcció General d'Educació Secundària Obligatòria i Batxillerat (Departament d'Ensenyament, 2016). De totes les competències descrites volem destacar fonamentalment les competències 4, 5, 6, 7, 9 i 11 (vegeu el quadre 1). Per a la realització dels projectes s'utilitzen materials bàsics i quotidians. A més a més, també es treballen altres competències del currículum d'ESO, com les de l'àmbit lingüístic (Departament d'Ensenyament, 2015b). Per exemple, la competència 3 desenvolupa estratègies de cerca i gestió de la informació per adquirir coneixements; la competència 8, produeix textos orals de tipologia diversa amb adequació, coherència, cohesió i correcció lingüística; la competència 9, emprà estratègies d'interacció oral d'acord amb la situació comunicativa. Els alumnes expositors en la presentació de la jornada han d'explicar el seu projecte davant l'auditori i presentar-lo d'una manera concisa i clara. Han de defensar el seu treball i respondre a les preguntes i els dubtes dels assistents.

També s'utilitzen les competències de l'àmbit digital (Departament d'Ensenyament 2015a), d'una manera àmplia i transversal, en la realització dels diferents projectes, en l'exposició. El mercat està integrat dins el currículum d'ESO i s'hi desenvolupen globalment les diferents competències bàsiques. També s'adapta al currículum de batxillerat i cicles formatius.

Dinàmica, desenvolupament i valoracions

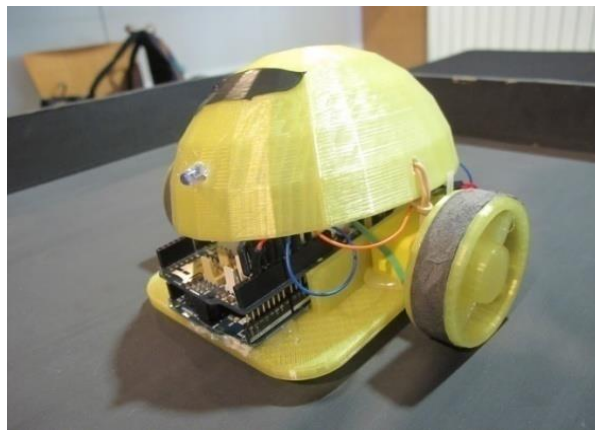
El MdT, en les diferents edicions, s'ha realitzat majoritàriament en jornada matinal. Tanmateix, alguns anys ha estat matí i tarda i en d'altres ha tingut una duració de dos dies. S'estructura al voltant de l'exposició dels projectes realitzats durant el curs principalment per alumnes d'ESO, també alguns de batxillerat i cicles formatius. Cada projecte el presenta un nombre variable d'alumnes, entre dos i cinc, i, en alguns casos, tot el grup classe. Els alumnes responsables del seu treball presenten i responen principalment a les preguntes i els dubtes dels visitants durant la jornada. Paral·lelament a l'exposició dels treballs s'organitzen una sèrie de tallers,

demostracions, xerrades..., sobre aspectes rellevants de la tecnologia i la ciència. En la quinzena edició s'han ofert i emplenat vint-i-set tallers. A cada taller assisteix un grup classe. Prèviament, el docent ha formalitzat la inscripció. Cada activitat es realitza en tres franges horàries diferents.

La jornada comença a primera hora del matí, amb la inauguració pública per part de les autoritats locals principals; seguidament, tots els alumnes expositors presenten els seus projectes davant l'auditori. Aquesta presentació representa un tast d'allò que els visitants podran trobar després passejant per la fira. Finalitzada la presentació dels projectes comença el MdT, amb les dues branques principals: la visita als projectes dels alumnes i l'assistència als tallers, demostracions i xerrades. La jornada finalitza amb l'entrega a tots els alumnes expositors d'un diploma en què es reconeix la qualitat del treball realitzat.

FOTOGRAFIA 3

Projecte presentat per alumnes expositors (edició del 2018)



FONT: AUTOR

El MdT pretén afavorir i impulsar la tecnologia a l'aula; desenvolupar projectes interessants i complexos que els docents i els alumnes vulguin ensenyar; sortir de l'aula, mostrar coneixement a altres joves, professors i a la societat en general i compartir-lo, i promocionar la ciència i la tecnologia, per tal que els alumnes puguin continuar i aprofundir en aquests àmbits en estudis superiors universitaris. Es pretén acostar la universitat als estudiants d'ESO, batxillerat i cicles formatius.

FOTOGRAFIA 4

Exemple d'un projecte realitzat per un grup classe (2018)



FONT: AUTOR

Valoracions del professorat respecte de la participació en el MdT

A més de l'evolució del MdT en xifres, són igualment rellevants les aportacions i valoracions dels docents, a qui s'ha passat un qüestionari de valoració. En total s'han certificat quaranta-vuit professors (aquesta xifra inclou els trenta-dos docents que acompanyen els alumnes expositors i els setze que acompanyen els alumnes visitants), i vint-i-un dels professors han contestat el qüestionari (període per respondre, del 10 de maig al 25 de maig de 2018). Se'ls ha preguntat si han assolit els objectius establerts a l'inici de l'activitat i, majoritàriament (un 82 %) han contestat entre 4 i 5 (aquest darrer valor és el màxim). A la pregunta sobre la valoració global de l'acció formativa, majoritàriament (un 91 %) han respost entre el 4 i el 5 (màxim). S'ha plantejat en quina mesura l'activitat formativa ha fet replantejar la pròpia pràctica educativa dins l'aula i un 70 % de les respostes estan entre el 3, 4 i 5. Manifesten que integraran dins l'aula, segons les seves possibilitats, els nous coneixements, activitats i materials proposats. La jornada serveix als docents principalment per adquirir nous coneixements i noves activitats aplicables dins l'aula. Els mateixos docents han deixat algunes valoracions i comentaris de la jornada en el qüestionari. A continuació, en recollim alguns:

- He agafat idees per aplicar-les a classe.
- He agafat conceptes per realitzar nous projectes.
- Aquest any he vingut com a visitant però l'any vinent també presentarem projectes.

Crec que val molt la pena i per als alumnes és una experiència única.

- Vaig assistir a una xerrada que em va fer replantejar alguna activitat per introduir a les meves classes.
- Per mi el Mercat serveix d'estímul per treballar a l'aula. Els alumnes tenen un repte per fer-ho bé durant tot l'any.
- Per nosaltres els tallers són càpsules de saber.
- Els projectes que s'exposen es poden incorporar com a noves activitats d'aula.
- El Mercat et mostra nous possibles projectes a fer dins l'aula per a l'any següent.
- La formació realitzada per al professorat ha estat molt interessant, realment especialistes molt preparats.
- Valoro molt positivament la feina feta.
- *"M'ha sabut a poc"*.
- Aquesta activitat ens interessa molt, cada any venim, ho trobem molt interessant, serveix com un intercanvi d'experiències entre professors i també entre els mateixos alumnes.
- Nosaltres cada any venim, val molt la pena. Podria durar dos dies.
- Per nosaltres venir al Mercat ens és molt útil. Nosaltres treballem per projectes, tot el grup classe fa el mateix projecte i cada any el presentem al Mercat. Jo cada any dic el mateix als alumnes, «nois, aquest any ens hem de presentar al Mercat i no podem fer el ridícul!». Després fan coses que valen molt la pena. Algun any no han volgut treballar i llavors no ens presentem. Jo treballo a classe per reptes i el meu repte és presentar un projecte interessant amb tot el grup. Llavors durant tot el curs els tinc motivats.

Les valoracions són fonamentalment positives i estimulen a continuar organitzant més edicions del MdT, i a introduir noves propostes per tal de fomentar la innovació, la creativitat i les vocacions tecnològiques. Els professors poden agafar idees, coneixements, destreses i activitats per implementar a l'aula. A alguns, el Mercat se'ls

fa curt, hauria de durar més dies, podria durar dues jornades seguides com en les primeres edicions.

Conclusions

El MdT de Lleida és una activitat educativa i formativa per a l'alumnat i els docents consolidada, i ha arribat ja a la quinzena edició. Els centres, professors i alumnes responen any rere any assistint-hi, com a expositors o visitants, i les institucions (el Vicerectorat d'Estudiants, l'ICE i l'EPS de la Universitat de Lleida i el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya i els Serveis Territorials d'Ensenyament de Lleida) ho fan ajudant de forma diversa en la seva gestió i organització. És un repte perquè en una data concreta s'han de tenir els projectes acabats per mostrar-los. No hi ha pròrroga possible. Demana un esforç de planificació i coordinació. Serveix d'estímul per als alumnes per tenir el treball acabat. Molts professors repeteixen cada any, un manifesta que «nosaltres cada any venim...». El MdT està incrustat a l'interior de les aules de tecnologia de la majoria de centres educatius de la demarcació de Lleida; aquest ha estat el seu èxit, ser més que una matinal d'intercanvi d'experiències i coneixements tecnològics i aconseguir ser significatiu per a la formació tecnològica i científica dels alumnes.

El professorat assistent realitza valoracions amb referència a:

- Agafar idees noves per implementar a l'aula i realitzar nous projectes.
- Poder assistir a tallers, demostracions i xerrades de temes variats entorn de la tecnologia, amb coneixements aplicats i presentació de recursos per utilitzar a l'aula.
- Entendre el Mercat com a catalitzador i objectiu final per tal de preparar uns projectes i exposar-los davant d'altres alumnes i docents.
- Defensar i explicar la feina realitzada a l'aula per part dels alumnes.
- Treballar a l'aula perseguint un repte.
- Assistir al MdT any rere any (ho fan un nombre important de centres i docents).

En els darrers anys s'ha ampliat i s'han diversificat les activitats, s'han organitzat els mini MdT al Pirineu. També s'ha de remarcar la formació específica per al professorat de tecnologia i ciències en general.

Per finalitzar, encara ara, l'aprenentatge massa cops es redueix a una repetició mecànica d'uns sabers enciclopèdics, reproduïts una i mil vegades amb l'única finalitat de memoritzar-los per a un examen. El MdT possibilita anar més enllà d'aquest model d'aprenentatge de la tecnologia per tal que sigui més significatiu per als alumnes, i possibilita també el treball en equip, la resolució de problemes, tasques i reptes; trobar solucions a problemes reals; la personalització de l'aprenentatge... (Moreira, 2012). Els alumnes surten de l'aula i poden mostrar els seus projectes en un entorn universitari, on tothom els pot observar. Aquesta jornada va més enllà de la duració cronològica d'una matinal i estén la seva influència a les aules durant el curs. Dona significat i valor, i impulsa la tecnologia i la ciència en els estudiants d'ESO, batxillerat i cicles formatius.

Agraïments

Volem agrair l'ajuda del Vicerectorat d'Estudiants i l'ICE de la Universitat de Lleida per a l'organització de l'activitat; la de l'EPS de la Universitat de Lleida pel suport i col·laboració, i la del Departament d'Ensenyament i els Serveis Territorials d'Ensenyament de Lleida per totes les facilitats i el suport econòmic.

També volem donar les gràcies a les diferents institucions que han col·laborat en la quinzena edició del MdT d'una manera o d'una altra: la Diputació de Lleida, l'Ajuntament de Lleida, el Col·legi d'Enginyers Industrials de Lleida, els Bombers de la Generalitat de Catalunya, el Parc Astronòmic del Montsec, el Museu Nacional de Catalunya, l'Intèrpret, Engijoc, la Societat Astronòmica de Lleida, Bàscules Lletjós, Intech3D i Lleidadrone.

A més a més, donem les gràcies també als centres de secundària públics i concertats participants en la quinzena edició: INS Torre Queralt de Lleida, Maristes Lleida, INS Antoni Torroja de Cervera, FEDAC de Lleida, Col·legi Mater Salvatoris de Lleida, INS Almenar, INS Josep Lladonosa de Lleida, INS Serra de Miramar de Valls, INS Guissona, INS Alcarràs, Col·legi Santa Anna de Lleida, INS Guindàvols de Lleida, INS Samuel Gili i

Gaya de Lleida, INS Torre Vicens de Lleida, INS Maria Rúbies de Lleida, INS Alfons Costafreda de Tàrraga, INS Joan Solà de Torrefarrera, INS Castell dels Templers de Lleida, INS La Segarra de Cervera, INS Terres de Ponent de Mollerussa, INS La Mitjana de Lleida, INS Joan Brudieu de la Seu d'Urgell, INS Caparrella de Lleida, INS Manuel de Montsuar de Lleida, Escola Vedruna de Balaguer i INS Joan Oró de Lleida.

Per acabar, un agraïment en majúscules a tots els alumnes (visitants i expositors), als professors dels diferents centres educatius i als professors universitaris que imparteixen els tallers.

Bibliografia

Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya (2015a). *Competències bàsiques de l'àmbit digital*. Barcelona: Servei de Comunicació i Publicacions. Recuperat el 20 de juliol de 2018, de <http://ensenyament.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/colleccions/competencies-basiques/eso/eso-ambit-digital.pdf>

Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya (2015b). *Competències bàsiques de l'àmbit lingüístic*. Barcelona: Servei de Comunicació i Publicacions. Recuperat el 20 de juliol de 2018, de <http://ensenyament.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/colleccions/competencies-basiques/eso/eso-linguistic-ca-es-literatura.pdf>

Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya (2016). *Competències bàsiques de l'àmbit científicotecnològic*. Barcelona: Servei de Comunicació i Publicacions. Recuperat el 20 de juliol de 2018, de <http://ensenyament.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/colleccions/competencies-basiques/eso/eso-cientificotecnic.pdf>

Moreira, M. (2012). ¿Al final, qué es aprendizaje significativo? *Qurrriculum: Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa*, 25, 29-56. Recuperat el 20 de juliol de 2018, de <http://publica.webs.ull.es/upload/REV%20QURRICULUM/25%20-%202012/02.pdf>

Altra bibliografia consultada

- Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya (2013). *Ofensiva de país a favor de l'èxit escolar: Pla per a la reducció del fracàs escolar a Catalunya 2012-2018*. Recuperat el 20 de juliol de 2018, de <http://www.xtec.cat/monografics/documentos/projectes/exitpais.pdf>
- Prats, J., Molina-Neira, J., Ruiz, A. i Molina-Luque, F. (2017). Análisis de las representaciones e ideas sociales del alumnado en educación para la ciudadanía democrática: Ejemplo de Mixed-Methodology desde y para la investigación transdisciplinar. *Revista Internacional de Sociología de la Educación (RISE)*, 6(1), 1-25. Recuperat el 20 de juliol de 2018, de <http://www.redalyc.org/pdf/3171/317149902001.pdf>
- Quintela, E. (2013). Deserción universitaria, una aproximación sociológica al proceso de toma de decisiones de los estudiantes. *Sociedad Hoy*, 24, 83-106. Recuperat el 20 de juliol de 2018, de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=90231580008>
- Tahull, J. (2016). La compleja transición de los adolescentes hacia la vida adulta. *La Revista de Antropología Experimental*, 16, 27-44. Recuperat el 20 de juliol de 2018, de <http://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/rae/article/viewFile/2853/2497>
- Tahull, J., Molina, F. i Montero, I. (2016). Posmodernidad: Elementos sociales vinculados con los jóvenes. *Revista Análisis*, 48(88), 23-39. Recuperat el 20 de juliol de 2018, de <http://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/analisis/article/view/2718>
- Tahull, J. i Montero, I. (2015). Malestar en la escuela: Conflicto entre profesores. *Revista Educar*, 51(1), 169-188. Recuperat el 20 de juliol de 2018, de <https://www.raco.cat/index.php/Educar/article/view/287040>

Per citar aquest article:

Tahull, J. (2019). El Mercat de Tecnologia de Lleida, més enllà d'una jornada. Aprenentatge científic i tecnològic per als alumnes d'ESO, batxillerat i cicles formatius durant el curs escolar. *Revista Catalana de Pedagogia*, 15, 143-160.

Publicat a <http://www.publicacions.iec.cat>

Recerca en ciència a l'escola: una reflexió sobre la recerca científica a l'Escola Sant Gervasi

Science research at school: a reflection on scientific research at the Sant Gervasi School

Daniel Selva i Butjosa

Professor de ciències i coordinador pedagògic de secundària
a l'Escola Sant Gervasi, de Mollet del Vallès.

A/e: danielselva@santgervasi.org

Data de recepció de l'article: 9 de desembre de 2018

Data d'acceptació de l'article: 4 de febrer de 2019

DOI: 10.2436/20.3007.01.120

Resum:

Tot i els moviments d'innovació educativa que s'estan activant al nostre país, sobretot en l'ensenyament secundari, tenim una gran disposició a entendre l'aprenentatge de les ciències com una seqüència de continguts conceptuals que cal destriar i transmetre als alumnes i, en tot cas, si hi ha possibilitat, fer algunes pràctiques de laboratori, força dirigides per fer-les paleses.

Només quan rebem un «bany de realitat», en què es constata que poc que han après els nostres alumnes sobre el que hem explicat, és aleshores que ens envaeix l'impuls d'innovar, de modificar les metodologies a l'aula i de fer canvis.

L'article presenta dos projectes per desenvolupar la recerca científica: el projecte SGLAB, a primària i ESO, i el projecte Science Research, a batxillerat. Tots dos responen a un projecte global de l'Escola Sant Gervasi per fomentar la recerca científica entre els nostres alumnes.

Es descriuen els objectius d'ambdós projectes, exemples concrets del desplegament metodològic, es fa èmfasi en fer comprendre el mètode científic, les vies de comunicació dels resultats, la implicació de la comunitat educativa i de l'entorn i les competències que es desenvolupen en els alumnes. També s'afavoreix el debat sobre l'ètica de la ciència.

Paraules clau

Recerca, indagació, experimentació, raonament, projecte global, competències científiques.

Abstract

Despite the educational innovation movements that are currently being activated in Catalonia, we still show a strong tendency to look at the learning of science, above all in secondary school, as a sequence of conceptual contents that should be distinguished and conveyed to students, while offering, if possible, some tightly controlled laboratory sessions to make such contents clear. We only become aware of the need to innovate, to modify classroom methodologies and to make far-reaching changes when we do a reality check and realize how little our students have learned from our teaching.

This paper presents two projects for the development of scientific research: SGLAB in primary and compulsory secondary school, and Science Research in upper secondary school. Both respond to a comprehensive project of the Sant Gervasi School to promote scientific research among its students. We describe here the objectives of both projects along with specific examples of the methodological deployment, emphasizing the need to convey an understanding of the scientific method and of the means of communicating its results, as well as to procure the involvement of the educational community and to promote the skills developed in students. Likewise, the debate on the ethics of science is encouraged as well.

Keywords

Research, inquiry, experimentation, reasoning, comprehensive project, scientific skills.

Introducció

Des que l'evolució dels homínids va anar prenent forma, les diferents espècies van anar desenvolupant éssers que es van anar interessant per conèixer el seu entorn i modificar-lo en funció dels seus interessos i necessitats. La nostra espècie no n'ha estat pas una excepció, ans al contrari, tenim moltes evidències que els humans des que naixem, manifestem un desig que ens impulsa a voler saber el perquè del que ens envolta, i també per què nosaltres mateixos som de la manera que som. Només cal conviure unes hores o uns dies amb nens i nenes de dos, tres o quatre anys per adonar-nos d'aquesta realitat: als nens i les nenes els encanta explorar i fer-se preguntes, o sigui, fer recerca. A partir d'aquesta realitat, doncs, és obvi que a l'escola

els estudiants desitgen fer recerca i, a més, aquesta recerca, a l'escola, tindran l'oportunitat de socialitzar-la.

Quan ens preguntem, per exemple, si cal fer recerca a l'etapa d'educació infantil, crec que la resposta és clara; observem els nens i les nenes d'aquesta edat i veiem que si el mestre o la mestra no ho fa, ells la fan «pel seu compte» (al sorral del pati, amb els elements de joc que tinguin a disposició, amb els seus propis cossos...), o sigui, no fan res més que donar «sortida» al seu impuls natural.

El problema que encara tenim als centres educatius del nostre país és que aquest «impuls» de fer recerca tan poderós que tenen els nens i les nenes més petits, es va difuminant i minvant al llarg de l'educació primària i sembla haver-se perdut a l'educació secundària. Què els passa doncs als nostres nens i joves en relació amb la recerca? Per què sembla que perdin l'interès natural que tenien de més petits? Per què un nen o una nena de tres anys ens fa preguntes sobre el clima, els animals, les plantes, les persones, les coses, les màquines, etc., i els joves de quinze anys sembla que estiguin d'esquena a tot allò que no sigui ells mateixos i els seus neguits? Crec que la resposta a aquestes preguntes no és senzilla, ni tampoc es pretén trobar-la en aquest article, però sí que es vol reflexionar sobre com el nostre sistema educatiu pot estar contribuint a aquesta realitat.

Són dos tipus d'aspectes els que ens porten a aquesta realitat, els uns són de caràcter intrínsec a la persona i els altres hi són extrínsecs, o sigui, venen de tot allò que des de l'entorn pot influir en els estudiants. No entraré en els aspectes intrínsecs, atribuïbles a factors genètics, hormonals o altres, donat que ni en soc expert ni penso que des de l'escola hi puguem fer gran cosa (tret de constatar-los), són «pulsions» naturals que com a tals tenen el seu valor adaptatiu i que formen part del nostre jo com a individus. Ara bé, sí que podem entrar en alguns dels factors externs, si més no en els factors que estan relacionats amb l'aprenentatge en l'ambient escolar.

Encara avui en dia, tot i els moviments d'innovació educativa que s'estan activant al nostre país, tenim, sobretot en l'ensenyament secundari, una gran disposició a entendre l'aprenentatge de les ciències (naturals i socials, sobretot) com una seqüència de continguts conceptuals que cal destriar i transmetre als alumnes i, en tot

cas, si hi ha possibilitat, fer algunes pràctiques de laboratori, força dirigides per fer-les paleses.

Mestres i professors estem «atrapats» encara en la idea que els nostres alumnes han de ser fonamentalment «receptors de coneixement». Això ens porta a comprovar que el que millor fem els professionals de l'ensenyament és explicar als alumnes els fets més transcendents de la història i descriure les lleis que creiem que regeixen la natura. Només quan rebem un «bany de realitat» en què es constata que poc que han après els nostres alumnes sobre el que hem explicat, és aleshores que ens envaeix l'impuls d'innovar, de modificar les metodologies a l'aula, de fer canvis.

Veiem, doncs, que transmetre coneixement per si mateix, encara que ho fem de la millor manera possible, no és garantia d'aprenentatge significatiu, ho sabem perquè ens ho demostren els alumnes dia a dia. Amb això no vull que s'interpreti que estic en contra de les explicacions magistrals, ans al contrari, del que estic en contra és que l'explicació magistral es converteixi en la quotidianitat i en la forma principal en què els nostres alumnes accedeixin al coneixement que han d'assolir.

Si ens centrem en l'aprenentatge de la ciència a escoles i instituts ens hauríem de preguntar per què al nostre país anem faltats de «vocacions científiques i tecnològiques», per què la ciència i també la tecnologia no resulten prou atractives per als nostres joves. Ens hem de plantejar quins són els enfocaments innovadors que hauríem d'anar introduint als centres educatius per revertir aquesta realitat, però no únicament per això, sinó també per aconseguir una formació científica i tecnològica que doni oportunitats i garanties als nostres joves per viure en el món actual i futur de forma plena.

Com podríem, doncs, desenvolupar la recerca científica en l'educació?

Una manera pot ser coneixent experiències que molts centres educatius estan duent a terme, i és en aquest sentit que us vull presentar dos projectes treballats al centre en el qual treballa: el projecte SGLAB, a primària i ESO, i el projecte Science Research, a batxillerat.

Les experiències de recerca a l'Escola Sant Gervasi no són, ni pretenen ser, la «fórmula màgica» o la «solució definitiva», només són exemples de com estem intentant

modificar la forma de treballar la ciència a les aules per orientar els nostres alumnes cap a una formació més basada en les bones preguntes, el mètode científic i la crítica constructiva del coneixement i més allunyada de la transmissió de coneixement com a metodologia dominant a les classes.

Deixeu-me, però, primer exposar quatre dades de la meva escola. Sant Gervasi és una escola cooperativa de mestres i professors, situada a la població de Mollet del Vallès, que té alumnes des d'educació infantil fins a batxillerat i cicles formatius. És un centre gran, amb quatre línies i més de mil sis-cents alumnes. Per a nosaltres, el fet de ser cooperativa no és solament una forma d'organitzar-nos o una estructura, sinó que és un concepte de vida professional en grup que ens fa compartir un projecte i perseguir unes fites que, en col·laboració estreta, són molt més abastables.

El projecte SGLAB és un projecte global de l'Escola Sant Gervasi per fomentar la recerca científica entre els nostres alumnes de primària i ESO. Té ja set anys de vida, però no va néixer del no-res, va néixer de l'evolució de les activitats de recerca que realitzem des de fa ja més de trenta anys. Les Jornades de Recerca o la Setmana de la Ciència ja són realitats presents a l'Escola des de fa molts anys. El projecte Science Research és un projecte més recent, que fa quatre anys que està actiu i està enfocat als alumnes de batxillerat.

Tot això és fruit d'un «esperit» que als professors de Sant Gervasi ens ha mogut sempre per experimentar a les aules. De Sant Gervasi va néixer també, ara fa ja més de vint anys, el que és ara un centre de recerca reconegut en els camps de la biotecnologia i la química verda, com és la biotecnològica Inkemia IUCT.

Projecte SGLAB: «Fem de l'escola un centre de recerca científica durant unes setmanes»

Un projecte protagonitzat per més de vuit-cents alumnes amb l'objectiu d'incentivar l'esperit de recerca en els nostres alumnes. Un projecte pensat perquè els alumnes aprenguin ciència «fent ciència», i ho facin al llarg de la seva escolaritat, des de 3r de primària fins a 3r d'ESO.

FOTOGRAFIA 1

*Logotip del projecte (esquerra)
i presentació de treballs dels i les estudiants, 2017 (dreta).*



FONT: AUTORES.



Objectius i descripció del projecte

El projecte SGLAB és un projecte de recerca que té per objectiu principal formar els alumnes en els valors, les actituds i les aptituds de la recerca científica, basat en el fet que els alumnes, realitzant petits projectes de recerca, aprenguin fent ciència, les tècniques i les habilitats que requereix aquesta disciplina.

Convertim doncs l'escola, durant els dies que duren les recerques, en un gran centre d'investigació on tenim més de tres-cents equips de petits i mitjans investigadors, que durant dos mesos es plantegen una recerca i desenvolupen el mètode científic per intentar arribar a uns resultats.

FOTOGRAFIA 2

Equips d'investigadors presentant les seves recerques (2017)



FONT: AUTORES.

Els estudiants escullen temes, es plantegen preguntes que reclamen respostes, busquen estratègies de recerca, formulen hipòtesis, fan experimentació, identifiquen variables, controlen i analitzen dades, elaboren conclusions i presenten resultats.

A Sant Gervasi, la primera llengua estrangera és la llengua anglesa. Aquest idioma els alumnes el treballen no solament en aquesta matèria, sinó que és la llengua vehicular utilitzada a la matèria *Science*. Per tant, en el projecte SGLAB la llengua vehicular és l'anglesa.

Metodologia emprada i dinàmica generada al centre

La metodologia emprada en aquest projecte és, fonamentalment, el mètode científic i, per tant, les dinàmiques generades a l'escola giren al voltant de les fases d'aquest mètode (observació d'un fet o plantejament d'un problema o pregunta, formulació d'una hipòtesi, disseny d'un o més experiments, anàlisi dels resultats per acceptar o rebutjar la hipòtesi i conclusions).

La dinàmica pot variar lleugerament depenent de l'etapa, primària o secundària, però el calendari de la investigació és des de principi de curs fins a la celebració de la Setmana de la Ciència a Catalunya, a mitjans de novembre. A l'annex es mostra un exemple de calendari trimestral dels projectes de recerca.

Un cop el curs està en marxa, es dediquen una o dues setmanes a presentar el centre de recerca SGLAB als alumnes. Es tracta d'un centre on hi ha una demanda d'investigadors per al primer trimestre i que han estat escollits per formar-ne part, organitzats en equips de dues o tres persones. És aleshores, quan s'inicia l'observació de fenòmens, el moment de qüestionar-se problemes i plantejar-se preguntes a resoldre.

Durant les dues setmanes següents, els equips de recerca han de presentar uns objectius a assolir, i realitzar una investigació documental per tal de conèixer què saben, quines respostes ofereixen a la seva pregunta, per així formular la seva hipòtesi.

La sessió següent ha de servir per dissenyar l'experiment que validarà o no la hipòtesi triada, tenint en compte quin material es necessita, quin protocol o procediment es

durà a terme, quina variable s'estudiarà, com serà la mostra, què o qui actuarà de control, quantes rèpliques es realitzaran...

Arriba el moment d'iniciar la part experimental per demostrar la hipòtesi i recollir resultats. Els resultats són organitzats d'acord amb el seu tipus, taules, llistes... Amb els resultats a la mà arriba una de les parts més complexes, la comparació amb els resultats enunciats a la hipòtesi i l'anàlisi d'aquests, per tal d'establir unes conclusions. El centre d'investigació SGLAB organitza la Setmana de la Ciència a Catalunya, un congrés en el qual es mostren les recerques dels diferents equips de treball i els seus resultats.

Cal dir que investigadors de nivells superiors actuen com a dinamitzadors de l'acte de tancament del congrés, ofereixen diplomes de participació i encoratgen a continuar amb noves recerques.

Alguns dels temes de recerca han estat:

3r d'ESO:

- *Does orange juice provide more electrolytes than a sports drink?*
- *Does the movement of liquids depend on its density?*
- *Which liquid dissolves faster a sugar cube?*
- *Which sponge absorbs more liquid?*

2n d'ESO:

- *What kind of soap is better?*
- *Can plants be alive with different types of liquids?*
- *Does the temperature have an effect on density?*
- *Which milk has more fat?*

1r d'ESO:

- *Can electricity separate salt and pepper?*
- *Which is the best popcorn brand?*
- *Which liquid with baking soda inflates a balloon better?*
- *Do insecticides affect plants growth?*

2n de cicle superior (CS):

- *Which is the best paper plane?*
- *Does the magnet float?*

— *Can we make a non-bouncing balloon?*

— *Which water molecules are faster?*

1r de CS:

— *Which fruit dries before?*

— *Can we move a balloon without touching it?*

— *Which towel paper absorbs the best?*

— *Can we separate liquids by density?*

2n de cicle mitjà (CM):

— *Soil, water and absorption*

— *Light, colour and heat*

1r de CM:

— *Feeding plants*

— *Magnets force*

Alguns exemples més detallats

Un dels experiments fet pels nostres alumnes de l'ESO, concretament dos alumnes de primer, va sorgir de preguntar-se si el color dels globus podia influir en el fet que explotessin abans quan se sotmeten a calor. Un dels alumnes acabava de venir de vacances i recordava la calor que havia passat quan vestia de fosc i... es va fer aquesta pregunta. Van agafar globus de diferents colors però del mateix material, els van inflar fins a tenir tots la mateixa grandària i els van exposar a una llum intensa cronometrant el temps que tardaven a explotar. La seva hipòtesi era que el globus negre tardaria menys temps, i així va ser.

Van identificar la variable independent amb el color del globus i la variable dependent amb el temps que trigava a explotar. Van ser molt conscients que calia fixar molt bé altres variables que podien influir-hi, com per exemple que el focus de calor fos el mateix per a tots els globus o que tots els globus fossin del mateix material. També van observar que calia fer rèpliques, o sigui, que van repetir les proves amb diversos globus i van observar que l'experiment es podia replicar.

Uns altres alumnes, també de primer d'ESO, es van preguntar si els insecticides que afecten i maten els insectes poden tenir també afectes negatius sobre les plantes. La

seva hipòtesi va ser que també les plantes es podien veure afectades pels insecticides, ja que estan constituïdes per cèl·lules igual que els insectes.

Van sembrar diversos tipus de plantes en testos iguals i amb la mateixa terra i van aplicar a diferents mostres de plantes insecticides que es poden comprar a les botigues. A algunes plantes no els van aplicar cap mena d'insecticida (prova control). Van identificar les variables independent i dependent i van valorar els resultats mesurant el creixement i el pes final de les plantes, tot comparant el creixement entre elles i els controls. Van tenir molt en compte de fixar altres variables com la llum, la temperatura i la humitat a què tenien les plantes. En aquest cas, no van observar diferències molt clares entre les plantes, la qual cosa els va portar a refutar la hipòtesi. Posteriorment van pensar que potser els insecticides no afectaven el creixement, però això no vol dir que no tinguessin altres efectes nocius que no havien pogut observar.

Finalment, cal dir que el desenvolupament del projecte SGLAB ens ha permès tenir alumnes, a batxillerat i cicles formatius, que han treballat amb el mètode científic experimental a cada curs des de la primària; per tant, porten un total de set anys fent recerques. Són alumnes que saben fer ciència i comunicar-la perquè ho han conegut i treballat durant prou temps perquè formi part del seu «bagatge» personal.

Projecte Science Research

L'objectiu principal del projecte Science Research és donar una visió actual del món de la ciència i la investigació als alumnes de batxillerat.

Cal allunyar-nos de la idea de «recepta» que sovint tenen les pràctiques de laboratori i fer un plantejament més reflexiu i experimental.

Posem èmfasi a: comprendre el mètode científic, saber distingir entre una variable independent o dependent, ser-ne prou conscients per determinar en quins moments no s'ha seguit el mètode experimental de manera correcta, plantejar preguntes i respondre-les d'una manera crítica, ser capaços d'entendre la importància de la biologia i la química en el món, i preguntar-nos com seria un món sense els avenços científics. Tot això amb l'afegit d'aprendre el vocabulari bàsic en llengua anglesa per moure's en un laboratori tant des del punt de vista de l'oral com de l'escrit.

El grup de científics hi dedica dues classes seguides setmanals, a repartir entre les matèries de química i biologia. Els alumnes treballen per parelles.

Algunes activitats experimentals que treballem són:

- *Design your own experience*: en aquesta activitat els alumnes han de proposar una investigació, fer tot el disseny experimental i explicar com farien la recollida de dades, així com les conclusions.
- *Relationship of gas temperature and volume*: es tracta de determinar experimentalment la relació entre el volum i la temperatura d'una massa de gas fixada a pressió constant.
- *What type of milk of the same brand is better to make yogurt?*: activitat en la qual es posa èmfasi a saber dissenyar l'experiment i identificar les variables.
- *Tobacco substances*: descobrir experimentalment els perills de fumar simulant uns pulmons i fer recerca sobre les substàncies que conté una cigarreta.
- *Osmotic phenomena lab*: descobrir l'osmosi amb patata i ceba fent ús dels microscòpics.
- *Solutions preparation*: preparar solucions d'una determinada concentració (incloses dilucions) amb el material específic del laboratori.
- *Calorimeter*: els alumnes dissenyen un calorímetre que posteriorment han de construir i utilitzar per comprovar aspectes teòrics sobre el tema de l'energia calorífica.
- *Extracting DNA from a banana*: experiència en la qual l'objectiu és obtenir una mostra significativa de DNA a partir de cèl·lules del plàtan.

A part del treball experimental obrim debats i fòrums relacionats amb l'ètica de la ciència. Desenvolupem també temes com l'ús d'embrions humans per a la investigació, animals per fer recerca, si hem de vacunar o no els nostres fills, etc.

Valoració final i perspectiva de futur

Els projectes presentats tenen dos elements clau que, a la meua manera de veure, són determinants: el primer és que són dos projectes de centre, articulats des d'una visió global i coordinada de tota l'escola, i el segon és que s'hi desenvolupen les competències científiques que necessiten els alumnes, posant aquests al centre del procés d'aprenentatge.

Per altra banda, i per finalitzar, cal dir que els resultats d'aprenentatge de la ciència obtinguts durant aquests darrers anys amb els nostres alumnes ens fan pensar que estem seguint una bona línia de treball, tot i que hem d'estar sempre oberts a incorporar les innovacions pedagògiques que de ben segur aniran apareixent en un futur.

Algunes fonts bibliogràfiques que poden servir d'inspiració

Domènech-Casal, J. (2018). Aprendizaje basado en proyectos en el marco STEM: Componentes didácticas para la competencia científica. *Àpice: Revista de Educación Científica*, 2(2), 29-42.

Ferrés-Gurt, Ll., Marbà, A. i Domènech-Casal, J. (2016). Características y resultados de la evaluación de la indagación científica en las pruebas de biología de acceso a la universidad. En C. Martínez Lozada i S. Garcia Barros (coord.), *28 Encuentros de Didáctica de las Ciencias Experimentales: iluminando el cambio educativo* (p. 1055-1060). La Corunya: Universidade da Coruña.

Melina, A. (2016). *Educar mentes curiosas: La formación del pensamiento científico y tecnológico en la infancia*. Buenos Aires: Fundación Santillana. <https://www.oei.es/historico/divulgacioncientifica/IMG/pdf/web-1.pdf>.

Miró, M., Tarragó, M., Saperas, A., Tordera, R. M. i Domènech-Casal, J. (2016). Cinc experiències i reflexions metodològiques sobre l'aprenentatge basat en projectes a les ciències. *Ciències: Revista del Professorat de Ciències de Primària i Secundària*, 32, 27-37.

Sanmartí, N. i Màrquez, C. (2017). Aprendizaje de las ciencias basado en proyectos: del contexto a la acción. *Àpice: Revista de Educación Científica*, 1(1), 3-16.

Annex: exemple de calendari trimestral dels projectes de recerca

Curs 2016-2017			
Setembre	Octubre	Novembre	
1	1	1	
2	2	2	DADES
3	3	3	
4	4	4	INVESTIGACIÓ
5	5	5	
6	6	6	DOCUMENTAL
7	7	7	
8	8	8	ANÀLISI
9	9	9	I
10	10	10	CONCLUSIONS
11	11	11	DISSENY
12	12	12	
13	13	13	EXPERIMENTAL
14	14	14	
15	15	15	CONGRÉS
16	16	16	PRESENTACIÓ
17	17	17	RECERQUES
18	18	18	
19	19	19	EXPERIMENTACIÓ
20	20	20	
21	21	21	
22	22	22	
23	23	23	
24	24	24	
25	25	25	RECOLLIDA
26	26	26	
27	27	27	DE
28	28	28	
29	29	29	
30	30	30	
	31		

FONT: ELABORACIÓ PRÒPIA.

Per citar aquest article:

Selva, D. (2019). Recerca en ciència a l'escola: una reflexió sobre la recerca científica a l'Escola Sant Gervasi. *Revista Catalana de Pedagogia*, 15, 161-173.

Publicat a <http://www.publicacions.iec.cat>

Miscel·lània

Introducció a l'orientació educativa de les Illes Balears i els seus reptes

Introduction to the educational counselling provided in the State-run schools of the Balearic Islands and its challenges

David Sánchez Llull

Orientador de centre (CAIB). Doctor en filosofia i ciències de l'educació (UIB).

A/e: doctordaviu@gmail.com

Data de recepció de l'article: 4 de desembre de 2018

Data d'acceptació de l'article: 4 de febrer de 2019

DOI: 10.2436/20.3007.01.121

Resum

Presentam una introducció a l'orientació educativa de l'escola pública de les Illes Balears. Actualment, a les Illes Balears s'està produint un gran canvi educatiu pel que fa al model actual d'orientació educativa i s'ha introduït una nova figura als centres educatius d'infantil i primària: els orientadors de centre (OC). A partir d'aquí, analitzarem els diferents tipus d'orientadors que actualment existeixen a les Illes Balears (orientadors de centre, OC; orientadors educatius, OE, i Programes d'intervenció psicopedagògica i orientació educativa, PIPOE), i ens introduïrem en els diferents àmbits d'actuació dels orientadors, com ara l'equip d'atenció primerenca (EAP), equip d'alteració del comportament (EAC), equip d'orientació educativa i psicopedagògica (EOEP) i el departament d'orientació (DO) a secundària. També determinarem els diferents tipus d'alumnat que atenen: alumnes amb necessitats específiques de suport educatiu (NESE) i alumnat amb necessitats educatives especials (NEE), per acabar amb les adaptacions curriculars que poden desenvolupar: adaptació curricular significativa (ACS), adaptació curricular no significativa (ACNS) i adaptació curricular d'accés (ACA), i les problemàtiques que actualment afecten els orientadors.

Paraules clau

Orientador, necessitats específiques de suport educatiu, necessitats educatives especials, adaptacions curriculars.

Abstract

This paper gives an introduction to the educational counselling in the State-run schools of the Balearic Islands. A major educational change is now underway with respect to the current model of educational counselling in our area. It involves the introduction of a new figure in the nursery schools and primary schools: the School Counsellor (OC, from the Catalan, as all the acronyms in this abstract). We analyse the different types of counsellors that currently exist in the Balearic Islands and we explore the various fields of action of these counsellors: Early Care Team (EAP), Behaviour Disturbance Team (EAC), Educational and Psychopedagogical Counselling Team (EOEP), and Counselling Department (DO) in secondary school.

We also discuss the various types of students receiving their support: NESE (Specific Educational Support Needs) students and NEE (Special Educational Needs) students. This paper then discusses the curricular adaptations that can be developed: Significant Curricular Adaptation (ACS), Non-Significant Curricular Adaptation (ACNS) and Curricular Access Adaptation (ACA). Lastly, we comment on the problems that are currently affecting counsellors.

Keywords

Counsellor, Specific Educational Support Needs, Special Educational Needs, Curricular Adaptations.

Introducció

Actualment s'està produint a les Illes Balears un gran canvi educatiu pel que fa al model actual d'orientació educativa, tant públic com concertat. D'aquesta manera, la Conselleria d'Educació ha decidit reduir significativament i malauradament de forma unilateral els equips d'orientació educativa i psicopedagògica (EOEP) (gener de 2018), malgrat la gran feina desenvolupada en tots aquests anys pels orientadors educatius (OE) i els professors tècnics de serveis a la comunitat (PTSC) envers l'escola inclusiva — la qual «implica que totes les persones, independentment de les seves característiques i condicions, poden aprendre juntes i desenvolupar-se de manera integral» (Porto, Gerpe i Mosteiro, 2017, p. 124). En contraposició, la Conselleria d'Educació ha apostat pels orientadors de centre (OC) —i abans que l'essència i llibertat dels grans defensors dels alumnes amb necessitats educatives especials (NEE) i alumnes amb necessitats específiques de suport educatiu (NESE) quedi relegada a la seva mínima expressió i desaparegui, tal com la coneixem actualment, integrant-se i subordinant-se en una estructura de centre a vegades homogènia, poc crítica i no saludable, centralitzadora i poc flexible, pròpia d'escoles no saludables (Longás, 2010)— volem desenvolupar una

primera aproximació al concepte i funcions dels orientadors escolars de l'escola pública de les Illes Balears.

En primer lloc, ens introduïrem en els diferents tipus d'orientadors que actualment existeixen als nostres centres com són: els orientadors escolars, orientadors de centre, orientadors dels programes d'intervenció psicopedagògica i orientació educativa (PIPOE) en infantil i primària, i orientadors dels departaments d'orientació (DO) a secundària. En segon lloc, descriurem els diferents equips on es desenvolupa l'orientació educativa a l'escola pública: equip d'atenció primerenca (EAP), equip d'alteració del comportament (EAC), equip d'orientació educativa i psicopedagògica (EOEP) i departament d'orientació, i definirem què és l'atenció a la diversitat com a fonament del nostre model d'orientació. Seguidament, distingirem els diferents tipus d'alumnes NESE; enumerarem els diferents tipus d'alumnes NEE (necessitats educatives especials), les dificultats específiques d'aprenentatge (DEA), les altes capacitats (AC), les condicions personals / historial escolar (CP/HE) i la incorporació tardana (IT), que tants maldecaps ha propiciat al professorat i tutors pels seus acrònims; diferenciarem el tipus d'adaptació curricular que s'ha de desenvolupar segons les necessitats educatives de l'alumnat, i acabarem amb una aproximació a les problemàtiques actuals dels orientadors, com per exemple la manca de recursos, ràtios elevades, sobrecàrrega laboral, estrès i manca de desenvolupament dels plans de prevenció dels riscos laborals, seguretat i salut per aconseguir desenvolupar una orientació de qualitat.

L'orientació als centres públics de les Illes Balears i els orientadors escolars, orientadors de centre, orientadors PIPOE i departaments d'orientació

La primera passa a l'hora d'analitzar l'orientació educativa a les Illes Balears és saber què entenem per orientació educativa, ja que no és un concepte estàtic sinó tot el contrari, està en contínua evolució, i prova d'aquest fet és que en aquests darrers anys les Illes Balears han passat d'una orientació més clínica centrada en el diagnòstic a una de més humanística centrada en l'alumne i la comunitat educativa. Per altra banda, també cal manifestar que aquest gran canvi en el model orientatiu s'està desenvolupant en major mesura als centres públics, ja que aquests atenen el 72,48 %

de l'alumnat NEE, envers un 27,52 % de privats (Porto, Gerpe i Mosteiro, 2017). D'aquesta manera, l'orientació educativa la veiem avui en dia com una orientació psicopedagògica en la qual intervé l'orientació en sentit estricte de la paraula i la intervenció. A partir d'aquí podem definir l'orientació educativa com un: «proceso de ayuda y acompañamiento continuo a todas las personas, en todos sus aspectos, con objeto de potenciar la prevención y el desarrollo humano a lo largo de toda la vida. Esta ayuda se realiza mediante una intervención profesionalizada, basada en principios científicos y filosóficos» (Bisquerra, 2006, p. 10). Fruit d'aquest desenvolupament continu del concepte d'orientador és la gran quantitat de denominacions que reben els orientadors depenent del centre on facin la feina. Els orientadors que fan la feina a secundària ho tenen més fàcil, ja que tots pertanyen al departament d'orientació (del centre; en canvi, els que fan la feina a infantil i primària reben diferents denominacions, com per exemple: orientadors de centre, orientadors escolars i orientadors del Programa d'intervenció psicopedagògica i orientació educativa.

- Els orientadors del Programa d'intervenció psicopedagògica i orientació educativa (PIPOE) apareixen a finals del 2000 i actualment estan en vies d'extinció de la plaça, ja que, com el seu nom indica, desenvolupen feines d'intervenció psicopedagògica i orientació educativa en centres públics i concertats, que actualment estan assumits pels EOEP i OC.
- Els orientadors de centre (OC) són orientadors que formen part de la plantilla orgànica d'un centre d'educació infantil i primària (CEIP) i que es coordinen amb un EOEP de manera puntual, almanco un pic per mes (curs 2018-2019).
- Els orientadors escolars (OE) són orientadors que depenen d'un EOEP i desenvolupen la seva feina d'orientació en centres públics i concertats a infantil i primària. Com a novetat per al curs 2018-2019 hem de dir que els centres concertats (CC) han començat a assumir l'orientació dels seus centres amb l'objectiu d'assumir la tasca orientadora de manera progressiva fins a arribar al 100 % dels seus centres.
- Els orientadors a secundària: desenvolupen la seva feina al DO dels centres de secundària i atenen els alumnes d'ESO, batxillerat i formació professional.

És de destacar que no existeix cap diferència significativa pel que fa a l'orientació entre un OC i un OE, i que únicament la diferència rau en l'estructura organitzativa a la qual pertanyen. Per altra banda, i actualment element de conflicte, és la diferència horària de feina, ja que un OE/OC treballa en horari d'infantil/primària malgrat el cos al qual pertany, que és de secundària, tot i haver-hi una diferència d'hores de feina molt significativa entre ells.

L'equip d'atenció primerenca, l'equip d'alteració del comportament, l'equip d'orientació educativa i psicopedagògica i el departament d'orientació

El següent repte a l'hora d'abordar l'orientació a l'escola pública de les Illes Balears, és determinar l'àmbit d'actuació. A partir de l'evolució i la transformació de l'educació inclusiva al llarg d'aquestes darreres dècades (Garzón, Calvo i Orgaz, 2016), s'han fet aparèixer diferents opcions d'orientació, totes en vigència a les Illes Balears, com l'EAP, EAC, EOEP i el DO a secundària, les quals s'han de tenir en compte per les seves característiques intrínseques. Pel que fa als seus objectius i malgrat aquesta diversitat de funcions, la Llei orgànica 8/2013, de 9 de desembre, per a la millora de la qualitat educativa (LOMQE) (article 57) els deixa ben clars:

1. Les administracions educatives han de disposar els mitjans necessaris perquè tot l'alumnat assoleixi el màxim desenvolupament personal, intel·lectual, social i emocional, així com els objectius que estableix amb caràcter general aquesta Llei.
2. Correspon a les administracions educatives assegurar els recursos necessaris perquè els i les alumnes que requereixin una atenció educativa diferent de l'ordinària, perquè presenten necessitats educatives especials, per dificultats específiques d'aprenentatge, per les seves altes capacitats intel·lectuals, perquè s'han incorporat tard al sistema educatiu, o per condicions personals o d'història escolar, puguin assolir el màxim desenvolupament possible de les seves capacitats personals i, en tot cas, els objectius establerts amb caràcter general per a tot l'alumnat. (BOE, 2013)

Per altra banda, el Servei d'Atenció a la Diversitat (SAD) manifesta que «els professionals de l'orientació tenen com a funció primordial l'assessorament i la col·laboració en l'establiment de programes i actuacions per prevenir i detectar

precoçment dificultats o problemes de desenvolupament personal i/o d'aprenentatge dels alumnes» (Govern de les Illes Balears, 2017, p. 11).

L'equip d'atenció primerenca (EAP)

L'EAP desenvolupa les seves funcions d'orientació educativa a les escoles de zero a sis anys, les quals rebran el nom de *escola infantil* (EI), si és pública, o de *centre d'educació infantil* (CEI), si és concertada.

Els seus objectius fonamentals són:

- la prevenció,
- l'avaluació psicopedagògica,
- la intervenció, i
- l'assessorament a les famílies.

S'intenta actuar amb l'alumne el més aviat possible, a partir de la identificació de l'alumnat NESE i detectant possibles problemes de risc que poden incidir en l'aprenentatge. D'aquesta manera, es desenvoluparà una escola el més inclusiva possible atenent la diversitat. Per tant, a partir de l'observació directa de l'alumne, la coordinació amb la família, la relació entre escola i serveis mèdics i socials, i l'aplicació de diferents proves cognitives, es podrà desenvolupar una avaluació psicopedagògica que ens orientarà envers el procés d'ensenyament-aprenentatge de l'alumne.

L'equip d'alteració del comportament (EAC)

L'EAC treballarà amb els alumnes de segon cicle d'infantil (de tres a sis anys), primària i secundària de l'escola pública de les Illes Balears. La seva finalitat és donar suport als centres educatius que presentin un alumnat amb problemes de conducta. Haurà de coordinar-se amb els orientadors del centre, el professorat, les famílies i els serveis socials, especials o mèdics. L'objectiu és prevenir, actuar i minimitzar alteracions greus del comportament, per això és fonamental una bona coordinació amb els OC, EAP, OEP, DO de cada etapa educativa. Les funcions de l'orientador segons el Govern de les Illes Balears (GOIB, 2018) són:

- Assessorar els centres educatius i els professionals sobre les estratègies més adients, tant metodològiques com organitzatives, que ajudin a millorar la resposta educativa per a aquest tipus d'alumnes.
- Desenvolupar intervencions de caràcter extraordinari, per a l'aplicació de programes per a la integració conductual de l'alumnat.
- Coordinar els serveis educatius i les institucions sanitàries i de serveis socials.
- Difondre signes d'alerta i manifestacions de les alteracions i trastorns greus de conducta amb l'objectiu de facilitar la detecció i intervenció d'hora.
- Acompanyament del professorat de suport que treballa amb l'alumne o alumna amb trastorn greu de conducta (TGC).
- Coordinar i calendaritzar el retorn al centre ordinari de l'alumne o alumna amb modalitat educativa compartida, quan s'hagin complert els objectius proposats.
- Coordinar la formació permanent del professorat en matèria de TGC.

Els equips d'orientació educativa i psicopedagògica (EOEP)

Els equips d'orientació educativa i psicopedagògica són els responsables de desenvolupar una orientació de qualitat en les etapes educatives d'infantil i primària. Estan integrats bàsicament per orientadors i professors tècnics de serveis a la comunitat. Com tots els orientadors, tenen com a fonament el model d'escola inclusiva, és a dir, un model d'escola que té com a finalitat l'atenció a la diversitat de tot el seu alumnat, i intenten donar resposta de manera general a les característiques educatives dels alumnes perquè puguin assolir els continguts d'aquestes etapes educatives de forma ordinària, indistintament de les seves característiques físiques, psíquiques o socials. Més específicament, atendran els alumnes NEE i NESE quan aquests no poden assolir els continguts curriculars de forma ordinària mitjançant suports de professionals, com els professors terapèutics (PT) i professors d'audició i llenguatge (AL), entre d'altres, i desenvoluparan adaptacions curriculars significatives (ACS) o no significatives (ACNS), si escauen, segons les necessitats educatives dels alumnes.

Per tant, aquells són els responsables de l'orientació educativa en les etapes d'educació infantil i primària i de la custòdia dels expedients dels alumnes; desenvolupen funcions com l'avaluació psicopedagògica, l'assessorament educatiu i familiar, la revisió del diagnòstic, el seguiment de l'alumnat NEE i NESE, el suport i la col·laboració amb el professorat, l'equip directiu, els tutors, els PT i els AL; s'ocupen de serveis externs, com pediatria, neuropediatria i l'Institut per a la Salut Mental de la Infància i l'Adolescència (IBSMIA), i gestionen equips específics, com el Servei d'Orientació Especialitzat en Trastorns de les Dificultats Socials i de la Comunicació (EADISOC) o l'equip d'alteració del comportament. A més, fan tasques burocràtiques, com les beques i les memòries, entre d'altres. És important mencionar també els llargs protocols que han de desenvolupar, com per exemple el d'assetjament escolar, el del trastorn per dèficit d'atenció / hiperactivitat (TDA/H) o el d'altres capacitats (AC).

Entre els seus objectius, es poden destacar:

- Atendre demandes psicopedagògiques i socials.
- Participar en el seguiment de l'alumnat NEE i NESE.
- Col·laborar i assessorar en els plans i projectes del centre, amb la participació en la dels òrgans de coordinació pedagògica i docent.
- Millorar la planificació, organització i funcions dels reforços educatius i de l'equip de suport.

El departament d'orientació (DO)

L'educació secundària té com a finalitat desenvolupar les potencialitats dels alumnes des d'un punt de vista cognitiu, individual i social per aconseguir la màxima autonomia personal. És fonamental tenir en compte els canvis físics que es produeixen en aquestes edats amb les seves repercussions motrius, afectives i socials en la formació de l'autoconcepte i de l'autoestima. L'educació ha de preparar l'adolescent per desenvolupar les responsabilitats i tasques pròpies de l'edat adulta, i és en aquesta etapa on els alumnes han de prendre moltes i molt importants decisions que condicionaran el seu futur acadèmic i professional. Per això, és necessari organitzar programes i activitats d'orientació acadèmica i professional que promoguin les línies d'interessos, de motivació i de projecte personal i social de l'alumne, que afavoreixin

una presa de decisions autònoma i responsable. També caldrà treballar les actituds cooperatives i la resolució de conflictes a través del diàleg i la tolerància, ja que en aquesta etapa s'amplien molt les relacions socials en diferents direccions.

D'aquesta manera, l'orientació educativa es concep com «un procés continu d'assessorament i de suport sobre els aspectes escolars, personals, acadèmics i professionals per al desenvolupament integral de l'alumnat, i constitueix un dret bàsic, així com un factor primordial per a la qualitat de l'ensenyament» (GOIB, 2017, p. 2). L'objectiu és el desenvolupament integral dels alumnes segons les seves potencialitats, és a dir, les seves capacitats educatives tenint en compte les seves característiques individuals, fomentant una escola inclusiva que atén la diversitat amb la finalitat d'afavorir la seva plena integració social, cultural i laboral en el context on viu.

Entre els àmbits d'actuació de l'orientador del DO a secundària podem destacar:

- El suport al procés d'ensenyament-aprenentatge mitjançant la col·laboració amb el professorat.
- El suport al Pla d'orientació acadèmica i professional (POAP), per orientar l'alumnat en els moments de decisió acadèmica i futur professional. Suport al Pla d'acció tutorial (PAT), en el qual queden reflectits els objectius i les activitats del professorat pel que fa a la tutoria i l'orientació de l'alumnat.

Atenció a la diversitat i els alumnes NEE i NESE

Segons López Ruiz (2013, 218) per *diversitat dins l'àmbit educatiu*, podem entendre:

El conjunto de diferencias individuales que coexisten en todo el alumnado. Es decir, que hablamos de la heterogeneidad que existe en todas las aulas, debida a las diferencias en la capacidad intelectual, en el rendimiento académico, diferencias en los intereses y en el ritmo de aprendizaje, diferencias socio-culturales, lingüísticas y diferencias de género. Es decir que todos somos diferentes.

Un dels grans reptes a l'hora de desenvolupar una educació inclusiva i atenció a la diversitat de manera qualitativa és saber diferenciar l'alumnat ordinari del NESE i NEE i conscienciar-se de la gran quantitat d'acrònims que s'han d'aprendre, començant per la mateixa denominació *orientador*, abans esmentada. Malgrat que la LOMQE ho deixa

ben clar, encara apareixen confusions en el professorat a l'hora de conèixer, diferenciar i saber com actuar davant aquest tipus d'alumnat. Així, s'ha detectat la confusió de l'alumnat NESE i NEE entre la comunitat educativa. És important mencionar que, mentre que els alumnes NESE fan referència a tot l'alumnat amb necessitats específiques de suport educatiu, l'alumnat NEE és part de l'alumnat NESE i fa referència només als alumnes amb necessitats educatives especials.

Segons l'article 71.2 de la LOMQE, l'alumne NESE és aquell que presenta necessitats específiques de suport educatiu i que requereix «una atenció educativa diferent de l'ordinària perquè presenta necessitats educatives especials (NEE), per dificultats específiques d'aprenentatge (DEA), per trastorn per dèficit d'atenció amb hiperactivitat (TDAH), per altes capacitats intel·lectuals (AC), per haver-se incorporat tard al sistema educatiu (IT) o per condicions personals o d'història escolar (CP/HE). L'alumne amb NESE ha de ser atès, amb caràcter general, en el grup de referència».

Per altra banda, a l'article 73 de la mateixa Llei es defineix l'alumnat NEE d'aquesta manera: «S'entén per alumnat que presenta necessitats educatives especials el que requereix, per un període de la seva escolarització o al llarg de tota l'escolarització, determinats suports i atencions educatives específiques derivades de discapacitat o trastorns greus de conducta.»

Tipologia de l'alumnat NESE del qual és responsable l'orientador o l'orientadora

Entram de ple en un dels maldecaps més grans que tenen els orientadors a l'hora de coordinar-se amb el professor/tutor per tal d'afrontar l'atenció a la diversitat i l'escola inclusiva, i és el d'entendre la diferent tipologia d'alumnat NESE que pot tenir un docent a l'aula, el qual, a partir d'unes característiques pròpies, exigirà el desenvolupament d'un tipus especial d'ensenyament/aprenentatge. Ens proposam com a objectiu que el professorat tengui una figura clara dels alumnes NESE i els seus acrònims i sàpiga distingir les principals problemàtiques dels alumnes amb els quals interactua, sense aprofundir en cada una d'elles. D'aquesta manera, els alumnes NESE, dels quals és responsable l'orientador, es poden dividir en diferents grups i aquests a la vegada es divideixen en subgrups.

Alumnat NESE (necessitats específiques de suport educatiu)

Dins l'alumnat NESE tenim els grans grups següents:

- Alumnat amb necessitats educatives especials (NEE) derivades de discapacitats o trastorns greus de la conducta:
 - Discapacitat intel·lectual (DI): es caracteritza per un quocient intel·lectual (QI) inferior a 70 i pot ser lleu, moderada o greu.
 - Discapacitat motòrica (DM): és una alteració motriu que incideix en el desenvolupament del procés ensenyament/aprenentatge de l'alumne. Pot ser temporal o permanent.
 - Discapacitat sensorial auditiva (DSA): és una alteració del sistema auditiu i incideix en la capacitat de desenvolupar el llenguatge.
 - Discapacitat sensorial visual (DSV): és una alteració del sistema visual que provoca problemes visuals greus, malgrat les correccions òptiques, o ceguera directament.
 - Trastorn de l'espectre autista (TEA): és un trastorn neurològic caracteritzat per problemes en el raonament, la comunicació i la interacció social, entre d'altres. Dins el TEA trobaríem l'alumnat Asperger (AS).
 - Trastorn emocional greu (TEG): és un estat de descontentament o depressió que incidirà en les relacions socials i en l'aprenentatge de l'alumne.
 - Trastorn greu de conducta (TGC): manifesta un patró d'inadaptació social continuat i intens en el temps. Associaríem a aquest trastorn el trastorn negativista desafiament (TND), el trastorn explosiu intermitent (TEI) i el trastorn de conducta (TC).
 - Trastorn del neurodesenvolupament (TN): problemes d'ensenyament o aprenentatge relacionats amb el sistema nerviós central (SNC).
 - Retard maduratiu (RM): aquesta descripció s'empra en alumnes de tres a sis anys per manifestar un retard en el procés d'ensenyament-aprenentatge.
- Alumnat amb dificultats específiques d'aprenentatge (DEA): ve determinat per certes alteracions en els processos d'ensenyament-aprenentatge de l'alumnat.

- Trastorn d'aprenentatge (TA): dislèxia, discalculia, disortografia, disgrafia.
- Trastorn per dèficit d'atenció amb hiperactivitat o sense (TDA/H): trastorn derivat de la desatenció o hiperactivitat-impulsivitat en els processos d'ensenyament-aprenentatge de l'alumnat.
- Trastorn greu del llenguatge (TGL): és un trastorn que ve determinat per un desenvolupament desordenat, anormal i a vegades tardà del llenguatge.
- Alumnat amb altes capacitats (AC): és l'alumnat amb altes capacitats intel·lectuals. Aquests alumnes presenten característiques molt heterogènies. Podem classificar-los en superdotació, talent o precocitat segons el seu QI.

Tipologia de l'alumnat NESE dels quals en són responsables els professors i tècnics de serveis a la comunitat (PTSC)

Tant l'OE com el PTSC formen un equip interdisciplinari el qual, juntament amb l'equip de suport, es coordina i treballa per tal d'oferir una orientació de qualitat. D'aquesta manera, el professor tècnic de serveis a la comunitat és el responsable d'actuar amb alumnes que presenten problemàtiques personals i socials i alumnes nous. Les fonts de les problemàtiques d'aquests alumnes poden ser diverses, com és el cas de:

L'Alumnat amb necessitats específiques de suport educatiu per condicions personals o història escolar amb un desfasament curricular significatiu (CP/HE): ve determinat per certes alteracions en els processos d'ensenyament-aprenentatge de l'alumnat d'origen social o motivades per alguna malaltia. N'hi ha diversos tipus:

- Absentisme escolar (AE) de tipus intermitent, intens, crònic, desescolaritzat.
- Atenció educativa domiciliària (AED).
- Atenció educativa hospitalària (AEH).
- Alumnat declarat en desemparament o tutela administrativa (DDTA).
- Irregularitat en l'escolarització (IE).
- Famílies desplaçades per motius laborals (FDML).
- Fills de famílies temporeres (FFT).

- Alumnes amb malalties cròniques (MC).
- Alumnes de minories ètniques o culturals (MEC).
- Alumnes amb perfil d'exclusió social (PES).

O bé de l'Alumnat amb incorporació tardana (IT): ve determinat per alumnes amb incorporació tardana al sistema educatiu i un desconeixement d'una de les dues llengües oficials de les nostres Illes.

Les adaptacions curriculars

L'any 2001, la Direcció General d'Ordenació i Innovació ja parlava d'adaptacions curriculars al sistema educatiu de les Illes Balears:

L'adaptació curricular és l'adequació del currículum a les necessitats de l'alumne, amb la finalitat que pugui desenvolupar en la major mesura possible, les capacitats establertes en els objectius generals de l'etapa i participar dels entorns generals i comuns, escolars i extraescolars (p. 1).

Per altra banda, a la Resolució del conseller d'Educació i Cultura de 18 de juny de 2010 envers les instruccions per a l'organització i el funcionament dels centres privats concertats d'educació infantil i primària, i d'educació secundària, es manifestava el següent:

Les adaptacions curriculars són ajustaments o modificacions que es duen a terme sobre elements d'accés al currículum o sobre els elements del currículum (competències bàsiques, objectius, continguts, criteris d'avaluació, metodologia), per respondre les necessitats educatives de l'alumne amb la finalitat que pugui desenvolupar al màxim les capacitats establertes en els objectius generals de l'etapa i participar dels entorns generals i comuns. Les adaptacions curriculars han d'estar incloses a la programació d'aula i el seu referent curricular són els objectius i les competències bàsiques de l'etapa, del cicle o del curs corresponent (p. 50).

Malgrat tots els anys passats i que no sigui un concepte nou des del punt de vista educatiu, les adaptacions curriculars són un altre problema a l'hora de diferenciar-les i desenvolupar-les per part del professor/tutor i és que pot haver-hi diferents tipus d'adaptacions curriculars: adaptació curricular significativa (ACS), adaptació curricular

no significativa (ACNS) i adaptació curricular d'accés (ACA). Podem agrupar el tipus d'adaptació d'acord amb dos models diferents: en primer lloc, les adaptacions curriculars ordinàries, que serien les ACNS i ACA, i les adaptacions específiques, que farien referència a les ACS. D'aquesta manera i segons el *Butlletí Oficial de les Illes Balears* (2011):

- Les adaptacions curriculars significatives (ACS) són «les que s'aparten de manera substancial o significativa dels elements del currículum i afecten el grau de consecució dels objectius establerts per a cada etapa i, si és el cas, de les competències bàsiques. Les adaptacions curriculars significatives es consideren una mesura específica de suport i es desenvolupen quan hi ha un desfasament curricular de més de dos anys».
- Les adaptacions curriculars no significatives (ACNS) són «les modificacions dels elements del currículum que no afecten el grau de consecució dels objectius generals ni de les competències bàsiques». És una mesura ordinària de suport.
- Les adaptacions d'accés (ACA) són «les modificacions que faciliten i possibiliten el desenvolupament curricular i que es refereixen als elements organitzatius, als recursos de tot tipus i a l'optimització d'aquests». No afecten el currículum. Així, les adaptacions curriculars d'accés «es refereixen a aquells elements que possibiliten accedir al currículum amb normalitat, com són: adequació d'espais, de temps i d'aspectes físics; adaptacions a l'equipament, mobiliari i recursos didàctics; utilització de sistemes o codis distints, complementaris o alternatius per compensar les necessitats de comunicació» (GOIB, 2010b). També és una mesura ordinària de suport.

Problemàtiques actuals de l'orientació a les Illes Balears

Si analitzam aquest gran canvi en el model d'orientació educativa i li sumam la deixadesa en els àmbits polític i sindical que han hagut de patir tant els EOEP com els equips d'orientació (EO), trobarem que el futur de l'orientació a les Illes Balears té molts reptes per assolir. A la falta de recursos materials i estructurals per desenvolupar la feina d'orientador amb un mínim de qualitat, a vegades se li sumen centres amb estructures molt jeràrquiques que impossibiliten, de manera significativa,

desenvolupar una orientació més humanística en contraposició a una orientació més clínica i desfasada, on l'orientador només fa informes sense integrar tota la comunitat educativa, és a dir: professorat, equip directiu, família... Per altra banda, tenim unes ràtios que quadrupliquen les recomanacions d'organismes internacionals com l'Organització de les Nacions Unides per a l'Educació, la Ciència i la Cultura (UNESCO), l'American School Counselor Association (ASCA) i l'Asociación Internacional para la Orientación Educativa y Profesional (AIOEP), i en l'àmbit nacional, la Confederación de Organizaciones de Psicopedagogía y Orientación de España (COPOE), els quals parlen d'una ràtio per orientador de dos-cents cinquanta alumnes. És important mencionar que les Illes Balears compten actualment amb 27.864 alumnes identificats com a alumnes amb necessitats específiques de suport educatiu (NESE), la qual cosa representa un 17,4 % del total d'alumnes matriculats i si, a més d'això, li sumam la sobrecàrrega laboral que duu aparellada aquesta manca d'orientadors, és pertinent pensar en l'aparició de problemàtiques psicosocials (estrès, ansietat i depressió) en els orientadors. Analitzant estudis recents, sabem que les problemàtiques psicosocials afecten un 33 % dels docents de secundària (Sánchez Llull, 2014), cos en el qual s'integren els orientadors.

Per altra banda, si profunditzam a saber quins són els mecanismes per actuar davant les problemàtiques psicosocials que afecten els orientadors i PTSC, hauríem de començar per analitzar els plans de prevenció de riscos laborals, seguretat i salut, i aquests haurien d'estar al dia. Malauradament, s'ha corroborat que els plans de prevenció de riscos laborals, seguretat i salut no es desenvolupen segons la normativa, i aquests incideixen directament en el professorat i indirectament en els resultats dels alumnes (Sánchez, March i Ballester, 2015).

És important mencionar també el paper de la dona en els equips d'orientació, ja que representen una majoria molt significativa de professionals. Així, els plans de prevenció haurien de tenir en compte aquest gran percentatge de dones segons Sánchez i Revert (2018), ja que han d'atendre la perspectiva de gènere juntament amb els riscos psicosocials, cosa que no passa actualment segons la normativa del Govern de les Illes Balears (2010a).

En definitiva, resulta paradoxal que els orientadors de les Illes, els quals són l'eina per donar una resposta de qualitat a l'escola inclusiva mitjançant l'atenció a la diversitat en els nostres centres escolars d'infantil, primària i secundària, no puguin a la pràctica desenvolupar correctament la seva feina per la manca de recursos materials, organitzatius i personals.

D'aquesta manera, seria bo plantejar-se si l'escola pública de les Illes Balears i els centres concertats poden assumir un model organitzatiu d'orientació tan ambiciós com l'actual. La resposta és clara: no. Seria necessària una dotació de més recursos materials i personals, i encara que any rere any augmenta el nombre d'orientadors, encara no és suficient per oferir una orientació de qualitat. De fet, no resulta estrany veure als centres educatius una quantitat tan gran de demandes d'orientació, que cada any va augmentant no només en nombre d'actuacions sinó també en alumnes que queden pendents de valorar, és a dir, alumnat bàsicament NESE i NEE que no rebrà l'atenció a la diversitat que requereix i els suports que necessita segons les seves característiques personals i educatives amb el consegüent malestar familiar, ja que veuen com curs rere curs no es fa una valoració del seu fill com cal i no s'atenen les necessitats educatives d'uns alumnes que són la base de la nostra escola inclusiva, la qual fomenta l'atenció a la diversitat.

Conclusions

S'està produint a les Illes Balears un gran canvi educatiu pel que fa al model actual d'orientació educativa, tant públic com concertat. La Conselleria d'Educació de les Illes Balears està introduint una nova figura als centres educatius d'infantil i primària, sense unes instruccions clares ni recursos pel que fa a infraestructures i materials que poden xocar amb les estructures que fins ara han fet servir els centres educatius per desenvolupar l'atenció a la diversitat. Un dels primers conflictes que apareix a l'escola infantil i primària és el canvi del model d'orientació, que passa d'un model estàtic dirigit per un EOEP i centrat en el diagnòstic a un model d'OC, el qual es coordina amb l'equip de suport i desenvolupa una orientació de caràcter més humanístic, i el qual se centra en l'alumne i la comunitat educativa. Aquest canvi continu que sofreix l'escola pública a les Illes Balears ha fet que hagin aparegut, durant els temps de vigència de

l'orientació en l'àmbit insular, diferents tipus d'orientadors, com per exemple: orientadors de centre, orientadors escolars i orientadors PIPOE. L'àmbit d'actuació tampoc es deslliura d'aquesta diversitat terminològica i, a partir de l'evolució i la transformació de l'educació inclusiva al llarg d'aquestes darreres dècades (Garzón, Calvo i Orgaz, 2016), han aparegut diferents opcions d'orientació, totes en vigència a les Illes Balears, com ara l'EAP, EAC, EOEP i el DO a secundària.

Per altra banda, a aquesta complexitat lingüística en la definició de l'orientador, se li ha de sumar un dels grans reptes a l'hora de desenvolupar una educació inclusiva i d'atenció a la diversitat de manera qualitativa, i és saber diferenciar l'alumnat ordinari del NESE i NEE. S'ha detectat una confusió terminològica per diferenciar l'alumnat NESE del NEE entre la comunitat educativa; per tant, és important mencionar que, mentre que els alumnes NESE fan referència a l'alumnat amb «necessitats específiques de suport educatiu», l'alumnat NEE és part de l'alumnat NESE i fa referència als alumnes amb «necessitats educatives especials». D'aquesta manera, dins l'alumnat NESE podríem trobar alumnat NEE, DEA, AC, CP/HE i IT, mentre que el NEE poden ser: discapacitat intel·lectual (DI), discapacitat motòrica (DM), discapacitat sensorial auditiva (DSA), discapacitat sensorial visual (DSV), trastorn de l'espectre autista (TEA), trastorn emocional greu (TEG), trastorn greu de conducta (TGC), trastorn del neurodesenvolupament (TN) i retard maduratiu (RM). Per altra banda, és important saber que els PTSC actuaran envers els alumnes CP/HE i IT i podran col·laborar amb els orientadors sempre que aquests tinguin l'obligació de participar per associar-se en la resolució de problemes de tipus cognitiu.

Per altra banda, i amb referència a les adaptacions curriculars, i malgrat tots els anys passats i que no sigui un concepte nou en l'àmbit educatiu, segueixen sent un altre problema a l'hora de diferenciar-les i desenvolupar-les per part del professor/tutor i és que pot haver-hi diferents tipus d'adaptacions curriculars: adaptació curricular significativa (ACS), adaptació curricular no significativa (ACNS) i adaptació curricular d'accés (ACA). Podem agrupar el tipus d'adaptació d'acord amb dos models diferents: en primer lloc, les adaptacions curriculars ordinàries, que serien les ACNS i ACA, i les adaptacions específiques, que farien referència a les ACS.

Per acabar, cal manifestar que, a la manca de recursos materials i estructurals per desenvolupar la feina d'orientador amb un mínim de qualitat, se li sumen a vegades centres amb estructures molt jeràrquiques, que impossibiliten, de manera significativa, desenvolupar una orientació de qualitat sense entrar en conflicte amb l'equip directiu i el professorat. Per altra banda, tenim unes ràtios que quadrupliquen les recomanacions d'organismes internacionals com la UNESCO, l'ASCA i l'AIOEP, i en l'àmbit nacional, la COPOE, els quals parlen d'una ràtio per orientador de dos-cents cinquanta alumnes. Si a més, apareix la sobrecàrrega laboral que duu aparellada aquesta manca d'orientadors, és pertinent pensar en l'aparició de problemàtiques psicosocials (estrès, ansietat i depressió) en els orientadors. Analitzant estudis recents, sabem que les problemàtiques psicosocials afecten el 33 % dels docents de secundària (Sánchez Llull, 2014), cos en el qual s'integren els orientadors.

A partir d'aquí, hauríem de ser conscients que l'escola pública de les Illes Balears i els centres concertats no poden assumir un model organitzatiu d'orientació tan ambiciós com l'actual, sense repercutir en la qualitat de l'orientació educativa, ja que els recursos materials, organitzatius i personals no són suficients i els orientadors han d'assumir una quantitat tan gran de demandes d'orientació que fan que aquestes quedin, moltes vegades, sense valorar i es deixin per al curs següent, cosa que repercuteix en la resposta orientadora i en l'atenció dels alumnes que presenten necessitats educatives de suport especial, i que són la base de la nostra escola inclusiva.

Bibliografia

Acord del Consell de Govern de 27 de maig de 2011 pel qual es corregeixen les errades del Decret 39/2011, de 29 d'abril, pel qual es regula l'atenció a la diversitat i l'orientació educativa als centres educatius no universitaris sostinguts amb fons públics, *Butlletí Oficial de les Illes Balears*, 78 (2011).

Bisquerra, R. (2006). Orientación psicopedagógica y educación emocional. *Estudios sobre Educación*, 11, 9-25.

Garzón, P., Calvo, I. i Orgaz, B. (2016). Inclusión educativa: Actitudes y estrategias del profesorado. *Revista Española de Discapacidad*, 4(2), 25-45.

- Govern de les Illes Balears (GOIB) (9 gener 2001). [Carta de la directora general d'Ordenació i Innovació als directors d'escoles]. Recuperat de http://die.caib.es/normativa/pdf/01/2001-01-09_Aclariments_AvaluacioAlumnesNEE.pdf
- (2010a). *Guia per a la implantació d'un protocol per a la prevenció de l'assetjament moral i sexual*. Palma: Conselleria de Turisme i Treball. Recuperat de <http://www.caib.es/govern/rest/arxiu/798202>
- (2010b). *Resolució del conseller d'Educació i Cultura de 18 de juny de 2010 per a la qual s'aproven les instruccions per a l'organització i el funcionament dels centres privats concertats d'educació infantil i primària, i d'educació secundària per al curs 2010-2011*. Palma: Conselleria d'Educació i Cultura. Recuperat de http://die.caib.es/normativa/pdf/2010/2010_Resolucioinstruccionsannexoscen tresprivatsconcertats.pdf
- (2017). *Instruccions de funcionament dels serveis d'orientació educativa al segon cycle d'educació infantil i primària per al curs 2017-2018*. Palma: Conselleria d'Educació i Universitat. Recuperat de <http://www.caib.es/sites/diversitat/f/235582>
- (2018). *Equip d'alteració del comportament (EAC)*. Palma: Conselleria d'Educació i Universitat. Recuperat de http://www.caib.es/sites/diversitat/ca/equip_dalteracio_del_comportament/archivopub.do?ctrl=MCRST4325ZI257107&id=257107
- Llei orgànica 8/2013, de 9 de desembre, per la millora de la qualitat educativa, *Boletín Oficial del Estado* (BOE), 295 (2013). Recuperat de http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2013-12886
- Longás, J. (2010). *Una aproximació a l'escola com organització saludable: Anàlisi de la relació entre el context intern del docent i la síndrome d'esgotament professional*. (Tesi doctoral). Universitat Ramon Llull, Catalunya.
- López Ruiz, E. (2013). La atención a la diversidad en la futura LOMCE. En M. C. Cardona, E. Chiner i A. V. Giner (eds.), *Investigación e innovación educativa al servicio de*

instituciones y comunidades globales, plurales y diversas (p. 218-224). Alacant: Universitat d'Alacant.

Porto, A. M., Gerpe, E. M. i Mosteiro, M. J. (2017). Educación inclusiva y enseñanza no universitaria: Las cifras de una realidad. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 11 (Extr.), 124-128.

Sánchez Llull, D. (2014). *Burnout als centres públics de secundària de les Illes Balears*. (Tesi doctoral, Universitat de les Illes Balears, Illes Balears). Recuperat de <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/284235/tdsl1de1.pdf?sequence=1>

Sánchez, D., March, M. X. i Ballester, Ll. (2015). Malestar social y malestar docente: Una investigación sobre el síndrome de desgaste profesional *burnout* y su incidencia socioeducativa. *Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 21, 245-257.

Sánchez, D. i Revert, Y. (2018). Discriminació al professorat per motius de gènere a l'escola pública de les Illes Balears. *Revista Catalana de Pedagogia*, 13, 173-194.

Per citar aquest article:

Sánchez, D. (2019). Introducció a l'orientació educativa a les Illes Balears i els seus reptes. *Revista Catalana de Pedagogia*, 15, 177-196.

Publicat a <http://www.publicacions.iec.cat>

Ressenyes bibliogràfiques



L'educació és política

Jaume Carbonell Sebarroja

Barcelona: Octaedro, 2018

Josep M. Puig Rovira

Catedràtic de teoria de l'educació a la Facultat de Pedagogia de la Universitat de Barcelona

A/e: joseppuig@ub.edu

Al final de la primera part del llibre, a la pàgina noranta-tres, l'autor descriu amb claredat l'horitzó del seu pensament, el que denigra i el que defensa. Ens diu: «Les pedagogies crítiques, lluny de l'adoctrinament i dels dogmatismes de les veritats absolutes, s'oposen radicalment al relat del sistema capitalista en les seves versions autoritàries, neoconservadores i, més recentment, neoliberals, que modelen els mecanismes i els valors dominants del sistema educatiu: individualisme, competitivitat, mercantilització, control ideològic i burocràtic, privatització, raó tècnica instrumental, hegemonia de l'economia, utilitarisme, avaluacions estandarditzades, etc. Però també s'oposen als relats del determinisme econòmic de l'ortodòxia marxista de la reproducció i del pensament socialista, que va derivar en el comunisme d'Estat».

Després d'aquesta síntesi, i retrocedint ara a l'inici de l'obra, a la pàgina vint-i-u, Carbonell adopta el llenguatge de la crítica per imaginar «[...] l'educació de manera global i sistèmica; per enriquir la mirada crítica; per aprofundir la democràcia participativa; per posar els béns comuns al servei de tothom; per aconseguir nous drets socials; per construir una xarxa potent de vincles de col·laboració entre tots els agents socials, i per avançar vers l'escola pública comunitària. Mirant el futur amb esperança, amb un ull posat a la realitat i l'altre a la utopia».

El llibre no pot desenvolupar tot el que hi ha explícit i implícit en aquesta declaració de principis, tot i que està ple de referències a molts d'aquests punts. Se centra en un dels

aspectes que han adquirit més urgència en els darrers temps: la reivindicació que l'educació és política, que no és admissible una escola silenciada, que a l'escola ha d'entrar el que passa fora, que no es pot educar amb els ulls tancats, que els educadors i educadores no han de tenir por a debatre temes controvertits, que s'ha de poder parlar de tot sense adoctrinar, que aquest és l'únic camí per construir una societat democràtica on sigui possible gestionar la pluralitat de punts de vista i entendre la diferència com una riquesa. Però justament això és el que cada dia costa més.

Darrerament veiem una vegada i una altra com s'intenta revertir el mateix principi fundacional de la Il·lustració: la intenció ben poc amagada és retornar la ciutadania a una situació de «minoria d'edat», una situació en la qual, primer, s'impedeix raonar sobre el present i, després, es perd el costum i el plaer de fer-ho. El món que volem — el de les societats democràtiques— requereix «servir-se del propi enteniment» per pensar i per parlar sobre tot el que ens afecta. Si no podem pensar per nosaltres mateixos, quedem en mans d'algun poder que ens pren la ciutadania, ens roba l'autonomia i ens imposa el seu punt de vista. El triomf del «no penseu» és la mort de la llibertat. Si aquestes idees s'obren camí, s'ha acabat la democràcia, s'ha acabat la ciutadania, s'ha acabat l'educació crítica i s'ha acabat l'educació moral. Serà un món de súbdits, encara que tècnicament seguin espavilats i puguin gaudir d'enormes possibilitats de consumir i malbaratar recursos.

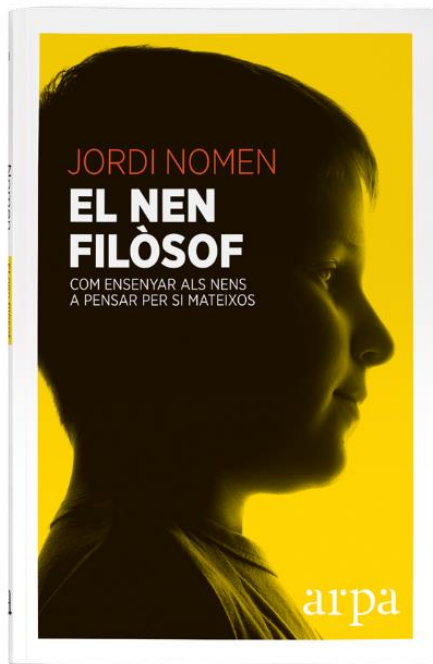
Contra tot això reacciona Jaume Carbonell i ens ofereix un llibre ben oportú. L'obra parteix d'un principi bàsic: a l'escola, ni neutralitat ni adoctrinament; a l'escola, ensenyar a pensar lliurement. L'educació no és neutral, no ho pot ser, i això per molts motius, però pel damunt de tot no ho és perquè no pot abandonar els temes que afecten la ciutadania. A l'escola s'ha de conversar sobre tot allò que no tenim clar, sobre tot allò que ens separa i sobre tot allò que volem compartir. Aquí no es pot ser neutral: s'ha de dialogar. Però parlar no significa de cap manera adoctrinar, parlar no significa imposar les opinions dels adults, ni fer-ne apologia. L'educació democràtica no adoctrina, no imposa una manera de pensar, sinó que entrena a pensar i a reflexionar. No dicta *què pensar*, sinó que ensenya *com pensar*. Una tesi bàsica de l'educació democràtica.

Una segona tesi que està per tot el llibre, i que completa el mapa educatiu de l'autor, és la defensa d'un seguit de conviccions àmpliament compartides que l'educació no pot oblidar. Ens referim als drets humans i dels infants, a la convivència, la llibertat, el bé comú o la participació, per esmentar alguns dels continguts que defineixen aquest horitzó de valor. Hi ha continguts de valor que ens protegeixen de l'odi, la violència, el racisme o l'autoritarisme i que s'han de defensar perquè formen part del patrimoni ètic de la humanitat. Són el que alguns han qualificat de mínim ètic compartit que l'escola ha d'ensenyar a apreciar. Hi ha diferents maneres de fer-ho en funció de l'edat, de la situació social i cultural, de les conviccions prèvies i d'altres particularitats, però cap d'aquests condicionaments pot ser motiu per oblidar aquesta base moral comuna. L'educació democràtica no pot deixar de banda els valors que han bastit la democràcia.

Una tercera línia de força de l'obra es refereix a la manera d'aprendre pròpia dels ciutadans d'una societat democràtica. En aquest sentit, la font de l'educació ha de ser la pròpia experiència: el saber parteix del que s'ha viscut i ha de servir per entendre millor la vida i per optimitzar-la. Aquest desig suposa primer de tot obrir els ulls, aprendre a veure el que està amagat i el que ens volen amagar, aprendre a veure el que passa desapercebut, el que queda enfosquit pel costum o els prejudicis. Mirar és l'inici d'un procés que no podrà estalviar-se la recerca d'informació, la millora de la comprensió dels fets, la seva valoració i, finalment, la imaginació de què haurien d'arribar a ser les coses. Una recerca de la veritat i de la justícia que s'ha de recolzar en la deliberació conjunta sustentada en la raó i les emocions. L'autor ha dibuixat un mètode per aprendre de la vida en una societat que sortosament ja no compta amb veritats absolutes.

El final de la primera part del llibre i tota la segona no són gens fàcils de sintetitzar a causa de la multiplicitat de temes que es tracten i la riquesa de la informació i dels arguments que s'aporten, però en tots els casos es fa un exercici de reflexió aplicada, de reflexió educativa aplicada a esdeveniments singulars que no poden quedar al marge de l'escola. Després de fer una diagnosi de la realitat, definir un principi de procediment, defensar uns valors democràtics mínims i esbossar un mètode per aprendre de l'experiència, ara aplica aquest bagatge a múltiples situacions, problemes

i fets. Comença recordant com els llunyans temes transversals ja anaven en aquesta direcció, i segueix considerant temes com els mitjans de comunicació i les humanitats. Més endavant, mira amb detall la intervenció educativa que van desencadenar fets com el desastre del *Prestige*, les guerres d'ahir i d'avui, el referèndum de l'1 d'octubre a Catalunya i els atemptats de Barcelona i Cambrils del 2017. Quatre esdeveniments que li permeten fer una anàlisi de com podria procedir una acció educativa democràtica, crítica i gens adoctrinadora. Una classe magistral. I per tot plegat, un llibre oportú, sòlid i esperançat.



El nen filòsof

Jordi Nomen Recio
Barcelona, Arpa Editores, 2017

Joaquim Palau
Editor i cofundador d'Arpa Editores
A/e: hola@arpaeditores.com

Els editors acostumem a dir que, quan es tracta de llibres, el camí de l'èxit (i amb aquesta expressió assenyalo més cap als lectors que cap a la crítica) és insondable i misteriós, i que el llibre menys pensat pot ser que funcioni magníficament i el més pensat de tots quedar-se en poca cosa, i ambdues coses deixar-nos amb un pam de nas.

La veritat és que es tracta d'un lloc comú, però no és menys cert que amaga una mena de frustració o sensació d'impotència professional. Passa que són necessàriament pocs els llibres que poden sobresortir d'entre la munió de novetats, i en canvi són molts més els que mereixerien excel·lir... Quan passa que el «nostre llibre», el que volíem veure sobresortir, sobresurt, la feina d'editor s'assembla molt a la millor i més feliç feina del món. I això és precisament el que ha passat amb la publicació d'*El nen filòsof*, de Jordi Nomen, primer en la seva edició en català el 2017 i ara, el 2018, en l'edició en llengua espanyola.

Nomen, segueix la sendera que va obrir a la dècada dels vuitanta l'educador i filòsof nord-americà Matthew Lipman, la que els nens tenen una capacitat d'astorament natural i extraordinària i una curiositat pràcticament il·limitada, dues qualitats que els converteixen en petits filòsofs. A penes en dues-centes pàgines, *El nen filòsof* s'ha convertit en una eina clau per a pares i mestres per a potenciar en els nens i nenes una Intel·ligència filosòfica que els permeti pensar de manera autònoma i crítica, i desenvolupar-se a la fi com a ciutadans actius i compromesos.

«La proposta d'aquest llibre, la seva tesi fonamental», explica l'autor, «consisteix a posar a disposició de pares i educadors algunes de les grans preguntes de la història que la filosofia occidental ens ha llegat, perquè siguin el llevataps de la botella on es troba l'admiració infantil. Així, els nens i nenes podrien descobrir la seva condició filosòfica i posar-la al servei d'un desenvolupament personal i social que els converteixi en ciutadans actius i compromesos, en persones capaces de viure en societat amb el model de vida que lliurement escullin.»

El llibre està organitzat en dues parts: la primera ens convida a considerar els beneficis que l'educació filosòfica pot significar per al desenvolupament intel·lectual, personal i social dels nens i nenes. La segona planteja dotze grans preguntes, llegat de dotze pensadors de la tradició occidental (poca broma: Plató, Aristòtil, Epicur, Sèneca, Spinoza, Montaigne, Rousseau, Kant, Nietzsche, Wittgenstein, Arendt i Fromm) i proposa exercicis pràctics per tal que les famílies i els educadors puguin abordar-les amb els nens i nenes des de la crítica, el diàleg, el joc i la creativitat. L'eficàcia de les propostes està garantida.

Si la part teòrica o, més ben dit, expositiva de principis i raons, constitueix una més que oportuna i ben enfocada proposta educativa (donada la feridora actualitat, quan els plans d'estudis de tall liberal o conservador miren de suprimir l'assignatura de filosofia dels plans curriculars del batxillerat), la part pràctica es revela, a parer meu, com l'autèntica causa eficient de l'èxit de lectors que el llibre de Jordi Nomen està aconseguint, a Catalunya, a tot Espanya i des de fa uns mesos també en alguns països de Llatinoamèrica. La seva dilatada experiència de professor i educador a l'escola Sadako de Barcelona (un col·legi molt avançat i reconegut per les seves pràctiques pedagògiques), li ha permès reunir un conjunt solvent, contrastat i molt atractiu de jocs i pràctiques filosòfiques per a nenes i nens de vuit a dotze anys (preferentment).

Actualitat de la Societat Catalana de Pedagogia

Període març-octubre 2018

A càrrec de Carme Amorós Basté

Presentació de la REVISTA CATALANA DE PEDAGOGIA a la Universitat d'Andorra (31 de maig de 2018)

Assemblea General de la Societat Catalana de Pedagogia (20 de juny de 2018)

Recerca «Fem l'escola plurilingüe» (curs 2017-2018)

Altres informacions de la Societat

Presentació de la REVISTA CATALANA DE PEDAGOGIA a la Universitat d'Andorra (31 de maig de 2018)

A càrrec de Joan Rué,
director de la REVISTA CATALANA DE PEDAGOGIA

La presentació de la REVISTA CATALANA DE PEDAGOGIA (RCP) a la Universitat d'Andorra comptà amb l'assistència d'uns trenta professionals. La sessió es va iniciar a partir d'una introducció del president de la Societat Catalana de Pedagogia (SCP), el senyor Martí Teixidó, el qual apuntà les principals activitats de la SCP en el si de l'IEC.



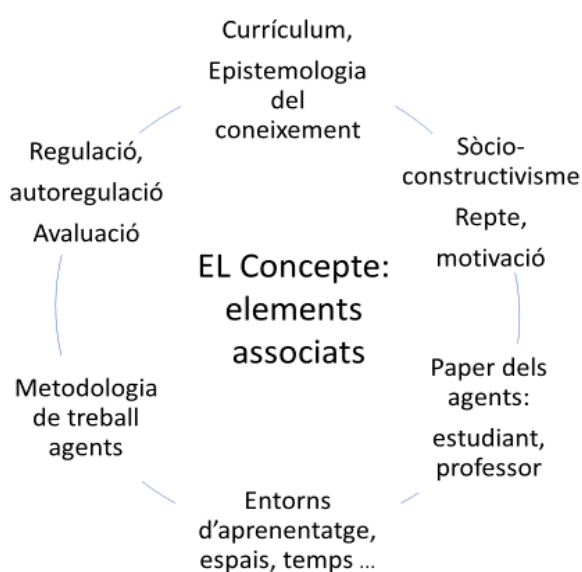
La sessió de debat posterior, coordinada pel director de la RCP, senyor Joan Rué, tenia com a referent el núm. 13 de la RCP, el tema central de la qual era la pregunta: *Què s'aprèn mitjançant projectes?* La sessió es va desenvolupar sota l'epígraf «L'ABP: una proposta d'èxit, difícil d'arrelar». Les components de la taula rodona foren la senyora Alexandra Monné, professora de ciències de l'educació, de la Universitat d'Andorra, la senyora Ariadna Noria, mestra del Col·legi Sant Ermengol, i la senyora Sandra González, cap d'àrea del Pla Estratègic de Renovació i Millora del Sistema Educatiu Andorrà.

Les respectives aportacions i el debat posterior es va acordar que girarien entorn de les experiències vinculades als aspectes que s'inclouen en el concepte de l'ABP en les seves diverses manifestacions (figura 1), així com els obstacles, entesos com a marcs naturalitzats de la professionalitat que, ben sovint, és necessari afrontar. Es

proposaven els següents: els de caràcter organitzatiu de l'ensenyament i aprenentatge, basats en la noció del taylorisme; en els epistemològics respecte del coneixement i les modalitats d'aprenentatge; en la pressió acreditadora sobre els aprenentatges, amb la seva manifestació en les formes d'avaluació òries; una professionalitat poc reconeguda i exercida molt sovint des de l'individualisme; així com les dificultats per basar l'activitat formativa en la reflexió i la recerca.

FIGURA 1

Aspectes que es conjuguen en el concepte ABP



En el torn d'intervencions de la taula, la senyora Alexandra Monné il·lustrà els diversos projectes d'aprenentatge que es despleguen en la formació de docents a la Universitat d'Andorra. Fonamentalment, parteixen de problemes que els posen les mateixes escoles andorranes. D'aquesta experiència en destaca, com a més importants, les característiques següents: la noció de repte des de la que s'orienta l'aprenentatge, afavoridor de l'interès dels estudiants, el qual esdevé un estímul per desplegar el seu procés indagador; el fet que els problemes assumits suposen una reorganització dels coneixements previs, tant per part dels docents com dels estudiants; el fet que aquesta reorganització de coneixements i el desplegament mateix del projecte activa els mecanismes sociocognitius i emocionals dels estudiants; l'interès de les pautes proporcionades per l'Escola de Formació de Mestres respecte del desenvolupament dels projectes, els quals s'orienten des de l'adquisició de competències per als

estudiants i com el mateix procés de desplegament del projecte afecta la reorganització dels espais, del temps i dels recursos en l'aprenentatge. Aquest procés indagatori es troba caracteritzat per dos grans trets, el de l'observació, en el decurs de resolució del projecte, i el de l'avaluació d'aquests projectes. Finalment, assenyalà el fet que en el desplegament de determinats projectes ha calgut involucrar altres agents educatius, com famílies, agents territorials, etc.

En la seva intervenció, la senyora Ariadna Noria va remarcar la necessitat d'entendre l'aprenentatge mitjançant projectes emmarcats en l'organització d'aprenentatge que és l'escola. En la pràctica del seu centre no hi veuen oposició, sinó complementarietat, entre el treball dels estudiants per projectes i el treball més sistemàtic i especialitzat d'àrea. Pel que fa a la implementació de l'aprenentatge per projectes, apuntà que aquest suposa un canvi cultural respecte dels models habituals, un canvi que cal que sigui assumit i acceptat per les famílies i entès pels mateixos professionals. En aquest sentit, per ser efectius en la seva implementació, recomanà procedir amb la necessària prudència.

En el seu torn, la senyora Sandra González, exposà els trets més importants del Pla Estratègic de Renovació i Millora del Sistema Educatiu Andorrà, un sistema integrat per set escoles, que segueixen la metodologia dels projectes. Fonamentalment, exposà els trets dels tres grans passos en la seva metodologia: la preparació del projecte, la seva resolució i la integració i transferència de coneixements. Cal considerar que a Andorra, hi coexisteixen el model escolar de l'Estat francès, el de l'Estat espanyol, l'escola confessional i l'actual sistema educatiu andorrà. El sistema educatiu andorrà consta de vuit centres de maternal i primera ensenyança, tres centres de segona ensenyança, un centre de batxillerat i un centre de formació professional.

Pel que fa a *la preparació*, el docent exposa quins són els aprenentatges esperats i concreta els indicadors d'avaluació. Es destaca la importància que els estudiants expressin, per començar, «què esperen aprendre» i ho facin tot precisant-ne els indicadors d'avaluació; tot seguit se'ls proposa una verificació dels coneixements previs (què en saben i com); una vegada situat el problema de manera general, cal especificar les principals hipòtesis de treball (què ho provoca, què es podria fer i com, per què deu ser així, etc.) i se'n seleccionen les dues que es creu que s'està en millors

condicions per afrontar-ne la resolució, la qual cosa suposa «delimitar l'objecte d'estudi».

En *la resolució*, els estudiants, agrupats en petits grups cooperatius, cal que precisin, primer de manera individual i després grupal, «què faré i com», la qual cosa permet establir el pla de treball del grup, la recerca i selecció d'informació, elaborar-ne la producció i extreure'n conclusions.

En *la fase d'integració i transferència de coneixements*, els petits grups d'estudiants fan les respectives presentacions accentuant allò que han après, les conclusions del treball i les dificultats afrontades en la resolució del projecte. Aquesta fase conclou amb un procés d'avaluació orientat des de l'avaluació inicial sobre els coneixements previs i per uns indicadors d'avaluació prèviament establerts que orienten l'autoavaluació i l'heteroavaluació. L'avaluació, tanmateix, és individual. Se centra en les competències individuals.

El debat que va seguir va permetre aclariments i subratllats a les qüestions presentades, des de les experiències dels assistents, docents dels diversos sistemes formatius. En la inevitable comparació entre situacions i marcs normatius es posà de manifest com moltes de les dificultats en la implementació de la proposta d'aprenentatge basat en problemes no consistien tant en la proposta mateixa sinó en uns marcs curriculars oficials que regulen l'activitat formativa als centres des de referents contradictoris amb els exposats des de la taula.

Amb tot, es destacaren algunes orientacions, a tall de síntesi de la discussió final, pel que fa a la voluntat d'introduir aquesta estratègia d'aprenentatge i d'ensenyament, i que aporten arguments al títol de l'epígraf de la taula:

- L'impacte dels marcs normatius oficials en la representació de la docència i els aprenentatges, en els docents i les famílies, un impacte que no afavoreix la proposta exposada.
- La influència de la cultura acreditadora, afavorida des dels currículums oficials.
- La importància de la formació inicial dels docents, basada en una formació mitjançant projectes.

- La necessitat d'incidir en la cultura docent prèvia dels mateixos professionals, que es poden sentir afectats d'una manera negativa en la seva identitat professional.
- La necessària cohesió interna per part de l'equip, en emprendre aquest projecte.
- Dotar-se d'una metodologia de treball en el seu desenvolupament, que permeti a l'equip trobar i recórrer el seu propi camí.
- Trobar o dotar-se d'un sistema de suport o de contrast expert extern.
- No tenir pressa.

Assemblea General de la Societat Catalana de Pedagogia (20 de juny de 2018)



Empar Garcia, Carme Rider, Martí Teixidó i Carles Cereceda

Assemblea ordinària

L'Assemblea va tenir un caràcter d'assemblea ordinària, on es van tractar els temes habituals: lectura i aprovació de l'acta de l'assemblea anterior, memòria d'activitats del curs 2017-2018, proposta de socis emèrits, coneixement i ratificació de nous socis (personals o institucionals), informe econòmic de tresoreria però va tenir també un caràcter d'assemblea extraordinària, ja que es va procedir a l'aprovació de la reforma dels Estatuts de la Societat. És interessant constatar que la Societat ha passat de 140 a 185 socis durant el curs 2017-2018.

Assemblea extraordinària: aprovació dels nous Estatuts

Com havia anunciat el president en la convocatòria prèvia, calia actualitzar els Estatuts al desenvolupament de les activitats de la SCP dels darrers anys i harmonitzar-los segons les indicacions de l'IEC donades a la Comissió de Societats Filials (27 de febrer de 2018). El nou text havia estat acordat prèviament en Junta de Govern (9 de maig de 2018) i s'havia sotmès prèviament al pronunciament dels socis per via telemàtica.

Després de la presentació del nou text i de quins havien estat els resultats de la consulta telemàtica, l'Assemblea els va aprovar sense cap vot en contra.

Modificacions rellevants que s'introdueixen

Redefinició de les finalitats de la SCP, *articulació* de la Junta de Govern entre els càrrecs de govern fixats per l'IEC i les vocalies que recullin la participació d'agrupacions territorials i dels equips de recerca actius, *diversificació* dels socis en personals i institucionals, *establiment del sistema de votació* presencial, delegat en un altre soci i a distància (correu postal o votació electrònica). *Durada dels càrrecs de gestió* de quatre anys renovables consecutivament una sola vegada.

Es poden consultar els nous Estatuts a la pàgina web següent: <http://blogs.iec.cat/scp/wp-content/uploads/sites/13/2018/06/SCP-reforma-estatuts-2018-.pdf>.

Declaració «L'escola catalana, avui plurilingüe»

El president de la SCP va presentar aquesta Declaració, que havia estat aprovada prèviament per la Junta (9 de maig de 2018) i que té per finalitat «oferir als centres educatius, AMPA, consells escolars, entitats educatives i partits polítics un instrument amb fonamentació científica que els permeti explicar a les famílies, i a la ciutadania en general, el model d'escola catalana, avui plurilingüe. Les persones i entitats s'hi podran adherir».

En la mateixa portada de la presentació es diu: «D'aquest document, se'n podran derivar adaptacions de format, disseny o contingut en funció del col·lectiu destinatari».

La declaració es pot consultar a la pàgina web:

<http://blogs.iec.cat/scp/2018/06/12/declaracio-escola-catalana-avui-plurilingue-adhesions/>



Arribats a aquest punt es va generar un ampli debat sobre el document. La preocupació més generalitzada era la de ser fidels als avenços en defensa de l'escola catalana en llengua i continguts que s'havien plasmat en la Llei de normalització lingüística del 1983 o en la Llei de política lingüística del 1998 i en actuacions com el

Pla d'immersió, promogut pel Departament d'Ensenyament i aplicat progressivament (iniciat el 1983 i generalitzat el 1992-1993) per donar resposta a la necessitat d'afavorir l'aprenentatge de la llengua catalana per part de tots els alumnes que no la tenien com a llengua familiar i garantir un bon domini del català i del castellà, per part de tots els alumnes, en finalitzar l'escolaritat obligatòria.

La necessària incorporació de nous coneixements en neurociència que il·lustren sobre les connexions neuronals impulsades per l'aprenentatge de diferents llengües, els canvis en didàctica de les llengües, la necessitat de respondre al context social i lingüístic del nostre país, l'augment d'alumnes que parlen llengües molt diverses, així com les noves orientacions aparegudes en el Marc europeu comú de referència per a les llengües del Consell d'Europa (2002), i la necessitat de preparar els nostres alumnes per viure en un món molt globalitzat no ens han de fer ignorar la necessitat i complexitat de l'aprenentatge de la llengua pròpia de Catalunya, al costat de les altres llengües amb un nombre molt més gran de parlants i protegides per governs i institucions que els donen molt de suport.

També es fa palès com cal establir ponts amb les Illes Balears i altres comunitats que tenen el català com a llengua pròpia i que també han de garantir un bon nivell del castellà, de l'anglès i la possibilitat d'una altra llengua (més fàcilment romànica) per part dels seus alumnes, al llarg de l'escolaritat.

Des de la Mesa, es van recollir els comentaris, amb el compromís d'analitzar-los i valorar-los amb més calma, ja que el temps i el cansament de la jornada no permetien veure amb tranquil·litat si calia introduir algun canvi.

Parlament del president a l'Assemblea

Quedava un darrer punt de l'ordre del dia: el parlament del president que, per raó de temps, no va poder ser llegit durant l'acte però que va ser publicat a la web de la Societat i que reproduïm a continuació, donada la seva rellevància tenint en compte els fets ocorreguts a diferents escoles de Catalunya des de la votació sobre el procés d'independència, l'octubre del 2017 (1-O 2017), i el ressò que van tenir en els mitjans de comunicació.

Contribució de la pedagogia. Activitat científica, prospectiva i aportació d'instruments a l'educació. Coneixement social

La pedagogia és a l'educació com la medicina és a la salut o l'enginyeria a la construcció de màquines i sistemes automàtics. Sembla una evidència reconeguda, per a la medicina i l'enginyeria sí, però no per a la pedagogia. Tots eduquem, efectivament, com tots hem de tenir cura de la salut o conduïm un automòbil, potser la màquina complexa més usual. Si sentim dolor o ens falla la màquina, acudim a professionals entesos. Si no estem contents de l'educació escolar (motivació dels alumnes, resultats d'aprenentatge, casos d'assetjament, deures escolars, dispositius mòbils), parla tothom, tot ciutadà hi diu la seva o els docents esperen la contribució de professionals experts (psicòlegs, sociòlegs, periodistes, escriptors, policies, metges). I quina sort que se'n parla, dels desajustaments de l'educació, a la televisió, a la ràdio, als periòdics..., i quina mala sort que després de tanta imatge, tanta paraula o tanta lletra quedem com estàvem.

Insistirem que la pedagogia s'ha de situar en la seqüència R+D+I. En un primer temps de recerca ha d'aplegar coneixement de ciències que han estudiat l'educació o aporten fonamentació. La pedagogia comença integrant aportacions de diverses ciències per explicar la complexitat que no pot explicar unilateralment cap d'elles. El desenvolupament de la pedagogia, el segon temps, comporta elaborar instruments (escales, pautes, rúbriques, proves de contrast) i normes d'acció amb criteris per ajustar la decisió a cada context. La pedagogia és ciència normativa i empírica que ha de guiar la pràctica i s'ha de verificar amb criteris clars (funcionalitat, eficàcia, eficiència, optimització). La pràctica i verificació no són de laboratori sinó en la diversitat de situacions d'aprenentatge i de context social i econòmic. Aquest és el tercer temps, la innovació que ho és en la mesura que els professionals milloren les seves pràctiques i els processos d'aprenentatge dels alumnes. La innovació s'ha de fer, doncs, en diàleg amb els professionals i són ells els qui donen validesa a les aportacions pedagògiques si es van generalitzant.

Encara hi ha qui veu la pedagogia com a innecessària. Efectivament, és innecessària en un ensenyament selectiu on els docents solament tenen com a referència els resultats d'aprenentatge i l'accés d'alumnes a estudis superiors. Amb tot, solament si són

professionals amb una cultura àmplia transferiran el gust pel coneixement fent deixebles. En el passat, grans erudits podien ensenyar sense pedagogia a alumnes amb bones capacitats per a l'aprenentatge. La pedagogia científica es va desenvolupar quan Kilpatrick, Claparède, Montessori, Decroly, Dottrens, Cousinet i tants d'altres van dissenyar mètodes i instruments per a l'aprenentatge per a tots els alumnes, inclosos els discapacitats i fent aprenentatge en grup sense classificació competitiva.

Veiem com avui s'ha generalitzat la invocació de la innovació per millorar l'educació escolar. Si no ens guiem per tantes aportacions que han fet pedagogues i pedagogs al segle xx, farem moltes marrades. Anem a voltar per altres països a cercar l'herba miraculosa, apleguem grans informes, fem presentacions d'impacte i així retornem una consciència mítica, no científica, per sortir del malestar. Més aviat ens cal una actitud prospectiva a partir de la nostra realitat local, coneixent, això sí, les tendències i oportunitats de la societat global.

Hem anat orientant l'activitat de la Societat Catalana de Pedagogia superant el model de cartell: convidar un personatge d'impacte que atregui gran audiència. Hem identificat temes o assumptes necessaris que cal reorientar. El procediment és fer una obertura pública del tema convidant a participar-hi persones, grups o entitats que hi estan relacionades i suggerir la configuració d'un equip de recerca que pugui fer una elaboració pedagògica. També en actes públics es presenten les elaboracions ja fetes i així s'incorporen nous membres. Procurem que els socis estiguen ben informats, avui a través del web i de comunicacions electròniques. Volem convidar-vos a ser actius en allò en què sou estudiosos, incorporant-vos a un equip o iniciar-lo, i demanar-vos a tots fer difusió directa dels actes i activitats entre col·legues i professionals que coneixeu. Així mateix, hem d'incorporar a la SCP nous pedagogs i pedagogues que estan en plena activitat professional.

Una altra línia d'activitat és aportar coneixement pedagògic a la ciutadania, coneixement sobre l'educació i l'ensenyament amb consistència científica. Són les declaracions que fem davant de determinades situacions de confrontació ideològica o política procurant aportar llum (Il·lustració) per tal que les opcions ideològiques lliures puguin tenir en compte el coneixement. Així ho vàrem fer l'any 2011 amb la declaració de la Societat Catalana de Pedagogia (SCP), filial de l'Institut d'Estudis Catalans, en

relació amb les bases científiques, pedagògiques i socials de l'escola catalana i la immersió lingüística i el 2018 ho fem sobre l'escola catalana, ara plurilingüe. L'any 2017 vàrem fer conjuntament amb el Col·legi de Pedagogs de Catalunya la declaració social per la pedagogia. Així mateix hem atès els encàrrecs o invitacions per a aportacions pedagògiques a: *Qüestions d'estat* (Òmnium-IEC, 2013), *Ara és demà* (Consell Escolar de Catalunya, 2017), *Catalunya i futur* (Institut d'Estudis Catalans, 2017), actualització dels Premis Baldori Reixac (Fundació Carulla, 2016), proposta pedagògica operativa per a la remodelació de la Masia del Tibidabo (MIAS Architects).

Les declaracions són accions molt compromeses amb la societat en un doble sentit. D'una banda, ens sentim compromesos a participar per deontologia des de les ciències socials, com a deure. De l'altra, hem de fer pública una posició amb fonament científic que pugui contribuir a abraçar diverses posicions, generalment contraposades, però que evidenciï desviacions per error o per interès. Un fet recent, encara actual, que demana un informe o dictamen pedagògic és la investigació de professors als quals se'ls inculpa d'adoctrinament. En aquest cas, calia fer pública una interpretació pedagògica, amb coneixement de les situacions escolars, i calia fer-ho immediatament perquè la ciutadania ho tingués en consideració. Vaig donar una resposta, personal en aquest cas, com a pedagog en un article publicat al diari *El Punt Avui+*, dilluns, 2 d'octubre, a l'institut, en què feia observar que tractar de la violència de l'1-O amb alumnes de secundària era necessari alhora que delicat en instituts on hi ha a prop una residència de policies amb famílies. Justament s'investiga professors que van voler salvar la situació de malfiança o de vergonya que es produeix entre els mateixos alumnes adolescents, explicable des de la psicologia. La denúncia més aviat enverina i els jutjats haurien de demanar un informe pedagògic, com demanen el d'un metge forense o el d'un peritatge d'enginyer, segons els casos.

La institució escolar (escola, col·legi o institut) ha de respondre a la realitat del seu entorn. Avui, les tecnologies de la informació i comunicació ens permeten fer xarxes entre escoles de qualsevol punt de la Terra i això té un valor immens si tenim clara la intenció pedagògica. Això no treu que hem de començar per les xarxes d'escoles de proximitat. D'una banda, professionals d'escoles o instituts d'un mateix entorn poden contrastar i aprofundir en anàlisis, propostes i experiències de manera directa i

presencial amb visites recíproques i enregistraments audiovisuals directes, no editats, on solament plantejant les qüestions ja s'avança en comprensió i, per tant, en decisió per a l'acció. Però volem fer pensar en una altra xarxa. Cada escola, cada institut ha de fer xarxa amb el seu entorn immediat: amb la biblioteca, amb l'ateneu de barri o l'associació de veïns; amb el grup de teatre, de música, coral, l'agrupament escolta, el club d'esplai o club esportiu; amb la colla castellera o gegantera, el grup de diables o esbart dansaire; amb amics de la bici, amics del museu o el centre excursionista... Els docents ho han de conèixer bé, parlar-ne amb els alumnes per activar els seus interessos. L'institut, col·legi o escola pot fer alguna activitat interessant conjunta amb alguns grups i alhora contribuir a la cultura ciutadana i a la cohesió social. Aquesta és la primera xarxa d'una escola o institut que respon a la vida dels alumnes i les altres xarxes es construeixen a sobre d'aquesta.

Cloc aquesta intervenció, dilectes sòcies i socis.

Afinem l'aportació de la pedagogia com a ciència per contribuir a l'educació. Vegeu si podeu contribuir directament en un grup de treball o recerca. I en tot cas, estigueu atents a les activitats i difoneu-les entre els professionals coneguts i institucions de les quals formeu part. Convideu joves professionals a incorporar-se a la Societat Catalana de Pedagogia per a un relleu necessari en persones i en pensament pedagògic.

SCP-IEC, Barcelona, 20 de juny de 2018



Martí Teixidó i Planas
Societat Catalana de Pedagogia
president

Recerca «Fem l'escola plurilingüe» (curs 2017-2018)

A càrrec de Carme Rider Serra,
coordinadora de la recerca



Durant el curs 2017-2018, «Fem l'escola plurilingüe» s'ha consolidat com la tercera fase de la (R+D+I) iniciada efectivament el 2014 amb el pilotatge del Termòmetre Lingüístic (TL), una prova de diagnòstic de la competència lingüística als cinc anys i de pronòstic pedagògic de l'adquisició de llengües. El 2015 es va difondre el Marc d'Ensenyament de Llengües Vives (MELvives), un marc de referència per a l'elaboració del projecte plurilingüe a cada escola, amb fonament científic per a la presa de decisions i que apunta l'articulació de les llengües vives: el català llengua del territori; el castellà i llengües diverses dels alumnes. Caldrà prendre en consideració les famílies lingüístiques (llengües romàniques), i l'aprenentatge d'altres llengües presents a la societat global (actualment la llengua anglesa, la més comuna).

La recerca «Fem l'escola plurilingüe» ha seguit orientada a millorar la pràctica educativa (Nisbet, 1988; Miguel, 1988) amb fonamentació i instrumentació pedagògica. La metodologia és múltiple per necessitat, empíricoanalítica i humanisticointerpretativa. La finalitat és activar la reflexió i presa de decisions dels docents, investigació avaluativa amb dimensió formativa (Scriven, 1967) amb contribució dels investigadors en recerca-acció amb els docents (Kemmis, 1984; Elliott, 1990) en la fase d'innovació (I), que es fa de manera participativa i a partir de la qual s'han elaborat nous instruments pedagògics segons la identificació de necessitats.

La recerca integra els tres conceptes clau apuntats pel professor Joan Mateo (2017): recerca, avaluació i innovació. «[...] el pensament avaluador contribueix a les noves formes d'aprenentatge aportant evidències sobre el progrés, l'èxit i els fracassos de la innovació a mesura que es va desenvolupant» (p. 39). I afegeix la derivada clau: «[...]»

un nou enfocament estratègic per afavorir de manera significativa la formació i el desenvolupament professional del professor» (p. 40).

Així doncs, el 2017-2018 la recerca segueix en la fase d'innovació (I) i la metodologia adequada és múltiple: autoavaluació i supervisió educativa amb finalitat de millora, investigació i acció participativa. La innovació correspon a la iniciativa dels equips docents i directius després de conèixer els instruments bàsics: TL i MELvives i de decidir participar en l'elaboració de nous instruments a través de grups de treball interescolar. Els instruments s'apliquen i els processos de millora s'avaluen en l'àmbit de cada escola. L'oportunitat de contrastar amb docents d'altres escoles permet contribuir a afinar els instruments i a prendre decisions amb major seguretat. La participació voluntària d'investigadors i de docents garanteix un intercanvi i col·laboració francs, sense ocultacions. Cada escola valora els progressos que fa per a un ensenyament i educació plurilingües en funció dels seus alumnes i amb el potencial del seu professorat. La recerca no es focalitza tant en els resultats, que són una dada necessària, com en els processos evolutius que fan evident la millora.

L'equip inicial de recerca s'ha anat ampliant amb un equip multidisciplinari per donar un fonament sòlid a l'ensenyament plurilingüe. Ara podem parlar de la incorporació d'investigadors associats (*coinvestigadors* en diuen, Florensa i Sols, 2017) atès que no són aplicadors sinó participants en el pensament i en l'acció. I és aquest procés de diàleg entre investigadors i docents investigadors associats el que pot fer que el MELvives tingui validesa en altres territoris de famílies lingüístiques. Avui, en un món globalitzat, totes les escoles han de maldar per la competència plurilingüe de tots els alumnes a partir de la llengua pròpia del territori que ha de ser llengua comuna dels ciutadans. Si tenim la certesa d'haver apuntat un marc model amb valor generalitzable, haurem de donar a conèixer la recerca en publicacions d'àmplia difusió.

Referències de la recerca en la fase d'innovació (I)

Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.

Florensa, A., i Sols, J. (eds.) (2017). Preguntas éticas de la investigación-acción participativa. Dins A. Florensa i J. Sols, *Ética de la investigación científica*. Bilbao: Desclée De Brouwer.

Kemmis, S. (1984). *Teoría crítica de la enseñanza: La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.

Mateo, J. (2017). Innovació i avaluació en el context d'un canvi de paradigma de l'educació. *Revista Catalana de Pedagogia*, 12, 39-59.

Miguel, M. de (1988). Paradigmas de investigación educativa española. Dins I. Dendaluce, *Aspectos metodológicos de la investigación educativa* (p. 60-81). Madrid: Narcea.

Nisbet, J. D (1988). Policy-oriented Research. A J.P. Keaves (ed): *Educational Research, Methodology and Measurement. An International Handbook* (p. 139-146). Oxford, Pergamon.

Nisbet J. D Entwistle Noel J. (1988). *Métodos de investigación educativa*. Oikos Tau S A Ediciones.

Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. Dins R. Tyler, R. Gagne i M. Scriven, *Perspectives on curriculum evaluation*. Chicago: Rand McNally.

Les línies d'acció durant el curs 2017-2018 s'han desenvolupat des de cinc eixos:

a) Materials i instruments.

Millora dels existents, adaptacions i noves elaboracions:

- Edició TL cinc anys amb baremació exercici 1 reformulada.
- Edició TL sis anys.
- Adaptació TL llengua corsa.
- Adaptació TL a la llengua aranesa.
- Adaptació TL al context de la Catalunya del Nord.
- Pauta d'observació de l'expressió oral tres-sis anys: per tenir indicadors objectivables d'observació de la producció oral dels infants.
- Escala de descriptors de l'escola plurilingüe: per a l'autoavaluació sobre l'estat del plurilingüisme a cada centre educatiu.

- Declaració «L'escola catalana, avui plurilingüe» i difusió. La finalitat d'aquesta declaració és la d'oferir als centres educatius, AMPA, consells escolars, entitats educatives i partits polítics, un instrument amb fonamentació científica que els permeti explicar a les famílies i a la ciutadania en general el model d'escola catalana, avui plurilingüe.
- Llibre coral *Fem l'escola plurilingüe*. Desenvolupament del projecte lingüístic de centre. Des de la fonamentació científica que ens aporta la sociologia i la geolingüística fins a la projecció filosòfica de la llengua, passant per la didàctica i l'orientació pedagògica.

b) Orientació als equips docents.

Grups de treball. Jornades formatives i sessions de xarxes territorials i institucionals a Catalunya, Catalunya del Nord, Occitània, Illes Balears:

- Grup de treball Descriptors Escola Plurilingüe: acompanyament de les decisions preses i comprovació, a través de la posada en comú, de com aquestes van en consonància amb el plantejament d'escola catalana plurilingüe. Banc de recursos metodològics, materials i formatius. Valor de canvi.
- Grup de treball Observació Expressió Espontània: disseny d'activitats per a l'avaluació de la situació comunicativa real, a través de l'observació objectivada. Procediments metodològics per a una intervenció docent que faciliti la interacció verbal de qualitat.

c) Participació en assumptes d'interès social.

Col·laboració amb els Premis Baldiri Reixac de la Fundació Carulla. Col·laboració en la reorientació dels premis amb visió evolutiva d'escola catalana immersiva que evoluciona cap a la intercomprensió lingüística.

Elaboració de rúbriques d'indicadors i difusió de la convocatòria.

Col·laboració amb l'Edubaròmetre de la Fundació Jaume Bofill. Disseny de la bateria de preguntes relatives a la llengua perquè siguin incorporades en una edició de l'Edubaròmetre; col·laboració en l'anàlisi dels resultats i difusió.

Reconeixement de l'Escola Jordi-Pere Cerdà, de Sallagosa (Alta Cerdanya). Gestions amb el Departament d'Ensenyament i la Inspecció Educativa de la República Francesa per a la consideració transfronterera de l'escola.

Organització del Certamen d'Oratòria en col·laboració amb la Universitat de Barcelona – Fundació Jaume Bofill - Santillana G. P. Continuitat i complementarietat al RecerCaixa relatiu a la formació de professorat per al desenvolupament de l'oratòria dels alumnes adolescents.

Participació a Som Escola, en representació de l'Institut d'Estudis Catalans.

d) Participació en jornades, col·loquis i seminaris organitzats per altres entitats.

Enllaç a la «Memòria anual 2017-2018»: <http://blogs.iec.cat/scp/>.

e) Recerca educativa: basada en la recollida i anàlisi d'evidències i valor del canvi introduït en la mostra seleccionada. Vint centres. Identificació de necessitats. Evidències. Elements de transformació. Impacte en reorientació de pràctiques (quantitatiu - presa de decisions / qualitatiu - anàlisi de la qualitat).

Altres informacions de la Societat

Lliurament del XXVIII Premi Joan Profitós d'assaig pedagògic

Aquest premi queda inclòs en la convocatòria dels Premis Sant Jordi de l'Institut d'Estudis Catalans i és gestionat per la Societat Catalana de Pedagogia (SCP), la Fundació Joan Profitós i l'Escola Pia de Catalunya.



La doctora Laura Borràs, el doctor Martí Teixidó i el professor Antoni Burgaya.

L'acte va tenir lloc el dia 16 de maig de 2018, a la Sala Pere i Joan Coromines de l'IEC. Va ser presidit pel doctor Martí Teixidó, president de la SCP, acompanyat del senyor Antoni Burgaya, president de la Fundació Joan Profitós, i de la doctora Laura Borràs, de la UB.

La doctora Laura Borràs va impartir la conferència *Ensenyar a viure la poesia*. En la seva exposició va argumentar el valor educatiu de la poesia i la importància d'encomanar a petits i grans la passió per la vida a través de la llengua i la poesia.

El secretari del jurat, el senyor Marian Baqués i Trench, va llegir l'acta, en la qual s'explicita el veredicte del Jurat, format pel senyor Joan Mallart i Navarra, que n'és el president; la senyora Elena Venini i Redín; la senyora Núria Rajadell i Puiggròs; el senyor Josep Gallifa i Roca, i el senyor Conrad Vilanou i Torrano.

Es lliura el premi, decidit per unanimitat, a l'obra *Som competents? Reflexions i propostes sobre la formació inicial dels mestres*, que correspon a la senyora Annabel Fontanet i Caparrós.

Es fa una menció específica a dues obres més: *Art i pedagogia. Pràctiques i reflexions a l'escola Benicolet (CRA Riu Vernissa)*, de Salvador Ferrer i Alemany, i *Fars. Els grans seductors*, de Teresa-Natàlia Gil i Bussalleu.

L'acte va comptar també amb l'actuació del Cor Turull.

Es pot trobar informació complementària del Premi i de la convocatòria per al 2019 a: http://premis.iec.cat/premis/premis_un.asp.

* * *

Acte de presentació del llibre *Els números canten*, Editorial Boileau

Autors: *Maria Bras-Amorós* és investigadora i professora de matemàtiques i de didàctica de les matemàtiques a la Universitat Rovira i Virgili. És doctora en matemàtiques per la Universitat Politècnica de Catalunya i graduada pel Conservatori Municipal de Música de Barcelona. *Antoni Giménez Fajardo* és cantant, músic i compositor. És doctor en pedagogia per la Universitat Ramon Llull.



El llibre recopila seixanta-cinc cançons i cantarelles de nombres, pensades per a infants de dos a set anys i explica les aplicacions pedagògiques de cada tipus de cançó.

La memòria musical, rítmica i oral d'articulació fonètica és bàsica i a aquesta edat s'aprèn com un joc gratificant. Una oralitat ben construïda amb articulació fonètica precisa no s'oblidarà i s'aplicarà a l'aprenentatge de totes les llengües (Martí Teixidó).

L'obra agrupa les cançons per temàtiques, en funció de l'aprenentatge numèric (significat seqüencial, significat de comptatge, significat cardinal, significat ordinal, significat de mesura, significat operacional, significat no numèric). El llibre és una eina didàctica per treballar el nombre en totes les seves dimensions a les classes de matemàtiques d'educació infantil i primer cicle de primària. Les cançons, acompanyades de les seves partitures, es poden escoltar també a través d'àudios en línia.

Vincular les cançons amb els números ve de lluny, de fet tenim un gran llegat de cançó popular catalana amb una gran presència de referències als números i a petits càlculs. Aquestes peces de tradició popular han estat històricament eines didàctiques des d'abans que els nens d'aquestes edats anessin a l'escola. Les cançons i els jocs musicals són joies didàctiques que mai han de faltar a les nostres aules... (Mequè Edo).

En alguns casos, la cançó pot ser cantada en la llengua original, diferent del català, ja que com diu Karen C. Fuson en el pròleg: «el recull de cançons del llibre també permet escoltar en català algunes cançons tradicionals de nombres procedents d'altres països» i facilita també l'ús de la versió original per a l'apropament a aquestes llengües.

L'acte de presentació del llibre va tenir lloc el 20 de juny de 2018 i es va desenvolupar després d'unes paraules introductòries de Martí Teixidó, amb l'explicació de Maria Bras sobre el contingut del llibre: l'ordre i agrupació de les cançons triades, tenint en compte la seva relació amb l'ordre en l'adquisició de la seqüència numèrica per part dels infants. L'explicació va anar acompanyada de les cançons que tot el públic, adults i

infants, van poder cantar sota la direcció i acompanyament a la guitarra de Toni Giménez.

* * *

Col·laboració amb l'Edubaròmetre de la Fundació Jaume Bofill

La Fundació Jaume Bofill ha fet una aposta per conèixer i donar a conèixer l'estat de l'educació a Catalunya mitjançant l'Edubaròmetre: *Per l'educació responc* (<https://edubarometre.cat/>). És la primera enquesta que pregunta a famílies i docents sobre les seves necessitats, expectatives i visions sobre l'educació dels seus fills i filles, dels seus alumnes, del seu centre i sobre com ha de ser l'educació del país. En el moment actual de canvis en l'educació, cal obrir i ampliar el debat, incorporant la pluralitat i riquesa de visions dels actors educatius principals.

La mateixa Fundació convida a professionals i a institucions vinculades a l'educació a participar en la definició de temàtiques i ajustament dels instruments o preguntes a fer, així com en l'anàlisi i valoració dels resultats que es publiquen periòdicament.

La Societat Catalana de Pedagogia dona suport a la iniciativa, ja que valora l'interès i utilitat de conèixer millor les opinions dels mestres i famílies per a la millor projecció de l'acció pedagògica. Gràcies a un vincle personalitzat que ofereix la Fundació Jaume Bofill, es podrà disposar dels resultats agregats de les persones que responguin.

Des del web <http://blogs.iec.cat/scp/2018/05/10/eurobarometre-de-fundacio-bofill-per-leducacio-responc/> s'ha informat del projecte i s'ha animat els socis a participar-hi.

* * *

Concessió del títol de doctora *honoris causa*, per la Universitat de Vic, a la sòcia fundadora de la SCP, senyora Maria Teresa Codina i Mir

El passat 5 de juny de 2018, va tenir lloc l'acte solemne d'investidura de Maria Teresa Codina i Mir com a doctora *honoris causa*, a l'Aula Magna de la Universitat de Vic -

Universitat Central de Catalunya (UVic).² L'acte va comptar amb el parlament del doctor Eduard Ramírez, degà de la Facultat d'Educació, Traducció i Ciències Humanes, i padrí de la doctoranda, que va expressar el reconeixement de la Facultat d'Educació Traducció i Ciències Humanes i la Universitat de Vic «a la seva persona, però també al conjunt de la professió, a la vocació, l'exercici i la pràctica de mestra».

Va seguir la lectura de la *laudatio*, a càrrec del doctor Joan Soler, professor del Departament de Pedagogia de la mateixa Facultat. El doctor Solé coneix a fons l'obra de Maria Teresa Codina i, sense voler entrar en detall en la seva intervenció, és interessant destacar els punts en què va estructurar el seu discurs: la sòlida formació humanística i pedagògica, l'aportació a la renovació pedagògica durant el franquisme, la preocupació per la millora de la formació dels mestres, la lluita pel dret a l'educació i la igualtat d'oportunitats, la millora de l'educació des de l'Administració educativa, la difusió del coneixement i de l'experiència al servei dels futurs mestres.

Després de ser investida doctora per part del rector, la senyora Maria Teresa Codina va fer el seu discurs d'acceptació, que va anar seguit de diferents testimoniatges de mestres que expressaven el reconeixement al seu guiatge, sigui en el període de formació, sigui en el període d'actuació directa a l'aula i a l'escola.

En la seva intervenció, la nova doctora va destacar la importància que per a ella havia tingut treballar en equip, i focalitzar *l'ara i aquí* o la llibertat i el compromís per situar-se entre la utopia i el realisme en cada moment de la seva vida professional. Aquest compromís amb l'educació l'havia portat a prendre opcions diferents, molt innovadores en cada moment:

— *Mestra en l'àmbit privat*. Fundadora de l'Escola Talitha i membre de l'equip dels set fundadors de les escoles d'estiu i de Mestres Rosa Sensat.

— *Mestra en el sector públic*. Compromís social educatiu a Can Tunis amb l'Escola Avillar Chavorrós i l'Institut de Can Tunis. Amb l'Ajuntament de Barcelona va crear aules estudi i esplais de barri. Com a experta, al Departament d'Ensenyament va impulsar les aules taller i el Programa d'Educació Compensatòria.

Finalment, el rector, doctor Jordi Montaña, va cloure l'acte.

9. Universitat de Vic. Informació de l'acte a: <https://www.uvic.cat/doctors-honoris-causa>.

Es poden consultar els diferents parlaments en la publicació de la UVic accessible des del web: https://www.uvic.cat/sites/default/files/llibre_dhc_teresa_codina_1.pdf.

Maria Teresa Codina va ser reconeguda amb el Premi Educació de Catalunya com a mestra el 2001 i la SCP va reconèixer la seva trajectòria a l'Assemblea General de 2012.

* * *

Homenatge floral a Ferrer i Guàrdia

Com cada any, el 13 d'octubre es va celebrar l'acte de l'ofrena floral al peu del monument a Francesc Ferrer i Guàrdia, creador de l'Escola Moderna a Barcelona. L'acte se celebra en commemoració i memòria del seu afusellament —enguany el 108è aniversari— al Parc de Montjuïc.

La Societat Catalana de Pedagogia va ser invitada a l'acte, juntament amb altres institucions educatives i d'iniciativa social i ciutadana, amb la presència també de representants de l'Ajuntament de Barcelona.

Enguany, juntament amb l'ofrena floral, es va fer també una visita al castell de Montjuïc, on hi havia una exposició monogràfica sobre la pedagogia de Ferrer i Guàrdia, guiada pel mateix comissari de l'exposició, el professor de la Universitat Autònoma de Barcelona Pere Solà i Gussinyer.