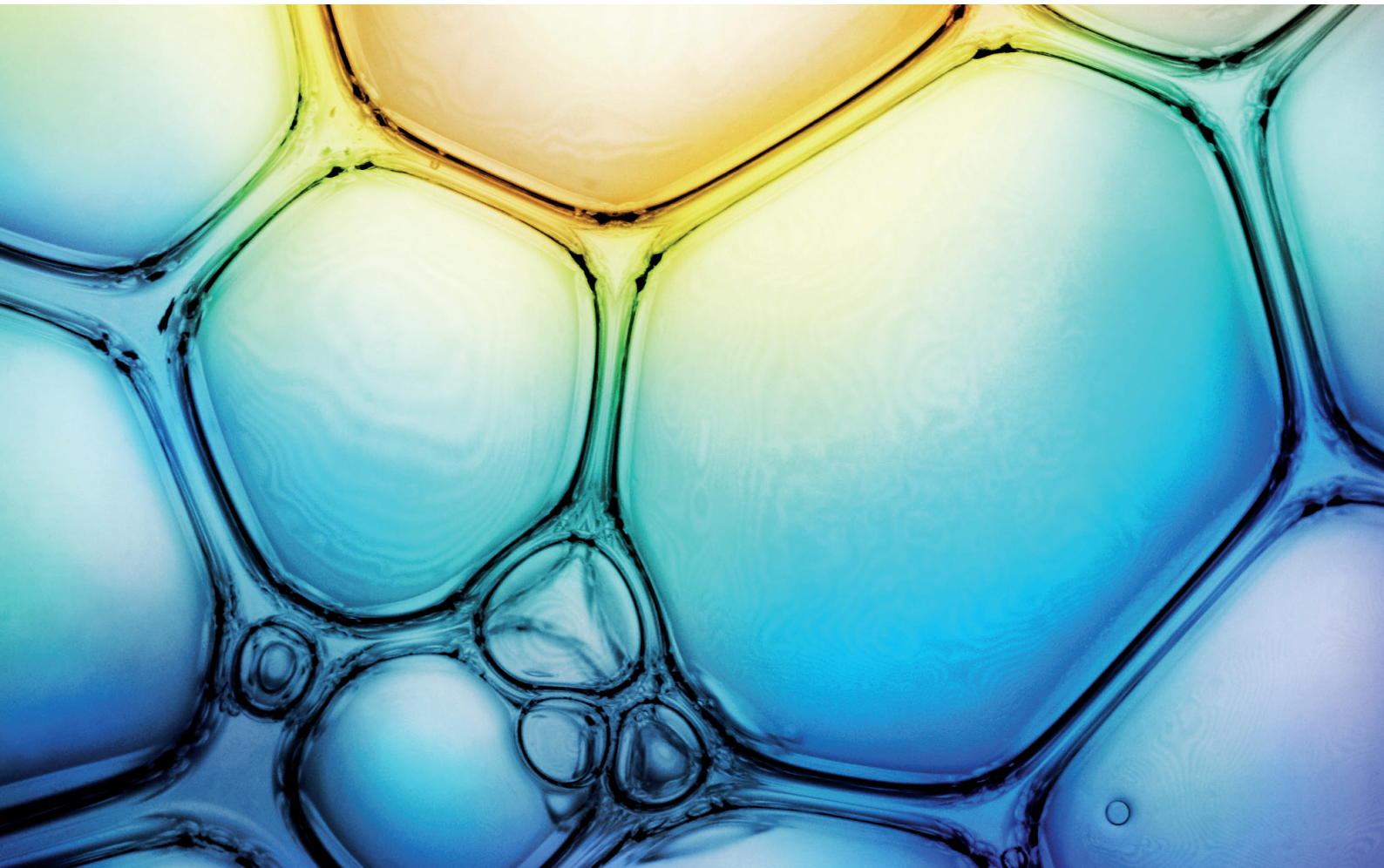


Pedagogia i Treball Social

Revista de Ciències Socials Aplicades

Dipòsit Legal: GI.904-2010
ISSN: 2013-9063



Índex

Índice

Summary

Article Artículo Paper	Planagumà, A.; Quintanas, M.; Esteban-Guitar, M. (2012)
1	La enseñanza y el aprendizaje escolar a partir de la cultura familiar. Un ejemplo ilustrativo de una familia procedente de Gambia que vive en Cataluña3
Article Artículo Paper	Vila, I.; Siqués, C. (2012)
2	Pràctica educativa i desenvolupament de la llengua escolar.....30
Article Artículo Paper	Valls, R.; Siles, G. (2012)
3	L'ampliació del temps d'aprenentatge, una pràctica inclusiva que millora el rendiment acadèmic de tot l'alumnat.....46
Article Artículo Paper	Tort, A. (2012)
4	Innovar o conservar a l'escola: una anàlisi en tres nivells.....63



Pedagogia i Treball Social

Revista de Ciències Socials Aplicades

Dipòsit Legal: GI.904-2010
ISSN: 2013-9063

Planagumà, A.; Quintanas, M.; Esteban-Guitart, M. (2012)
"La enseñanza y el aprendizaje escolar a partir de la cultura familiar. Un ejemplo ilustrativo de una familia procedente de Gambia que vive en Cataluña"

Pedagogia i Treball Social. Revista de Ciències Socials Aplicades
Núm. 3: 3-29

La enseñanza y el aprendizaje escolar a partir de la cultura familiar. Un ejemplo ilustrativo de una familia procedente de Gambia que vive en Cataluña⁴

Alba Planagumà¹

Departament d'Ensenyament

u1062339@correu.udg.edu

Meritxell Quintanas²

Departament d'Ensenyament

txell_88@hotmail.com

Moisès Esteban-

Guitart³

Departamento de Psicología

de la Universidad de Girona

moises.esteban@udg.edu

Resumen

El objetivo del estudio que se presenta en este artículo, fundamentado en la psicología cultural, es describir la relación entre la cultura familiar y escolar de una familia procedente de Gambia que vive en Cataluña, España, e ilustrar cómo los docentes pueden utilizar los fondos de conocimiento de las familias con el propósito de establecer puntos de conexión directos entre la vida de sus alumnos y la instrucción escolar. Se utilizó un diseño cualitativo y se emplearon técnicas etnográficas de entrevista y análisis de documentos

1. Alba Planagumà. Licenciada en psicopedagogía. En el curs que es va realitzar l'estudi, any acadèmic 2010/2011, era mestra de l'escola de Taialà(Girona).

2. Meritxell Quintanas: licenciada en psicopedagogía. En el curs que es va realitzar l'estudi, any acadèmic 2010/2011, era mestra a l'escola del Pla de l'Ametller (Banyoles, Girona).

3. Moisés Esteban-Guitart: Llicenciat en psicologia i en filosofia. Doctor en psicología. Professor lector del departament de psicologia de la Universitat de Girona.

4. Los autores agradecen los comentarios efectuados por los revisores, que han permitido mejorar la versión original del manuscrito, así como las agencias que han permitido llevar a cabo la investigación: las ayudas económicas del Consejo Social de la Universidad de Girona y del Instituto de Investigación Educativa de la misma universidad, la ayuda recibida al tercer autor de movilidad al extranjero para realizar una estadia en el College of Education de la Universidad de Arizona (EUA), y del Ministerio de Ciencia e Innovación a través de la financiación del proyecto «Estudio de los procesos de socialización de la infancia marroquí y senegambiana en el contexto familiar y escolar» (ref. EDU2009-12875) cuyo investigador principal es Ignasi Vila.

(genograma y sistema de información geográfica). Los resultados ilustran la variedad de fondos de conocimiento que las familias acumulan y usan en su cotidianidad. Específicamente, se detectan —en la familia entrevistada— conocimientos amplios vinculados a la construcción de casas. En la línea del trabajo de Sandoval-Taylor, se sugiere un módulo curricular basado en fondos de conocimiento vinculados a la construcción. Partiendo de la teoría ecológica de Bronfenbrenner, así como de la aproximación de los «fondos de conocimiento», se considera la necesidad de diseñar intervenciones educativas que permitan extender, apoyar y vincular los procesos de enseñanza y aprendizaje escolar con las formas de vida y los fondos de conocimiento familiar. Se parte de la premisa según la cual las experiencias previas de los alumnos (sus experiencias culturales fraguadas en la vida familiar) afectan al desempeño escolar. En este sentido, el artículo presenta una discusión del modelo conocido como continuidades-discontinuidades familia-escuela o desajuste familia-escuela, diseñado para explicar e intervenir en la educación de estudiantes infrarrepresentados, es decir, aquellos que poseen una o más de una de las siguientes características: bajos ingresos económicos, minoría cultural, origen extranjero (inmigrante, segunda generación, sin documentación), acento extranjero y/o no ser fluentes en catalán o español.

Palabras clave: fondos de conocimiento, aproximación ecológica, metodología cualitativa, modelo del desajuste familia-escuela, estudiantes infrarrepresentados, racismo

Abstract

The purpose of the study presented in this article and grounded in cultural psychology, was to describe the relationship between the home and school cultures of a family from Gambia living in Catalonia, Spain, and to document how teachers use families' «funds of knowledge» to make direct links from students' lives to classroom instruction. A qualitative design was used, employing ethnographic techniques: interview and document analysis (genogram and geographical information system). Results illustrate the variety of funds of knowledge that families accumulate and use in their daily lives. Specifically, it is observed that the interviewed family had knowledge of building and construction. In line with Sandoval-Taylor's work, a curriculum module based on funds of knowledge of construction is suggested. This article follows a pedagogical model that illustrates both a funds of knowledge approach, and the potential of Bronfenbrenner's ecological theory of

extending the teaching and learning process by connecting microsystems such as family and school. The background experiences of the children (their cultural experiences grounded in their family lives) intersected to affect their ultimate school performance. In that sense, this article presents a discussion of the proposal known as home-school continuity-discontinuity framework or home-school mismatch framework, designed to explain and to intervene in the educational experiences of under-represented students, that is, those with one or more of the following characteristics: low income, ethnic minority, foreign origin (immigrant, undocumented, and second-generation), foreign accent, and/or non-Spanish-Catalan fluency.

Key words: Funds of knowledge, ecological approach, qualitative methodology, home-school mismatch framework, under-represented students, racism

Resum

L'objectiu de l'estudi que es presenta en aquest article, fonamentat en la psicologia cultural, consisteix a descriure la relació entre la cultura familiar i escolar d'una família procedent de Gàmbia que viu a Catalunya, Espanya, per il·lustrar com els docents poden utilitzar els fons de coneixement de les famílies amb l'objectiu d'establir punts de connexió directe entre la vida dels seus alumnes i la instrucció escolar. Es va utilitzar un disseny qualitatiu i es van emprar tècniques etnogràfiques d'entrevista i anàlisi de documents (genograma i sistema d'informació geogràfica). Els resultats il·lustren la varietat de fons de coneixement que les famílies acumulen i utilitzen en la seva vida quotidiana. Específicament, es detecten —en la família entrevistada— coneixements amplis vinculats a la construcció. En la mateixa línia del treball de Sandoval-Taylor, se suggereix un mòdul o unitat curricular basada en fons de coneixement vinculats a la construcció. Aquest article segueix un model pedagògic que il·lustra l'aproximació dels fons de coneixement, així com la teoria ecològica de Bronfenbrenner, que emfatitza l'extensió de l'aprenentatge i l'ensenyança a través de la connexió de microsistemes com la família i l'escola. Les experiències prèvies dels alumnes, les seves experiències culturals adquirides en la vida familiar, afecten el seu rendiment escolar. En aquest sentit, l'article presenta una discussió del model conegut com a continuïtats-discontinuitats família-escola o model del desajust família-escola, dissenyat per explicar i poder intervenir en l'educació d'estudiants subrepresentats, és a dir, estu-

dians que posseeixen una de les característiques següents o més d'una: baixos ingressos econòmics, minoria cultural, origen estranger (immigrant, segona generació, sense documentació), accent estranger i/o no ser fluents en català o castellà.

Paraules clau: fons de coneixement, aproximació ecològica, metodologia qualitativa, model del desajust família-escola, estudiants infrarepresentats, racisme

1. Introducción

Las actuales condiciones sociales, políticas y económicas de la llamada *Era de la información* (Castells, 1997) han fomentado procesos de desplazamiento y movilidad con el objetivo de materializar y desarrollar el proyecto de vida de las personas. En este sentido, España, en las últimas décadas, ha experimentado cambios significativos en la geografía escolar y laboral, al incorporarse un gran número de personas procedentes de multitud de países. En muchas ocasiones, la población autóctona suele responder ante el fenómeno migratorio con actitudes —explícita o implícitamente— prejuiciosas y racistas (Canto, Perles y San Martín, 2012; Esteban-Guitart y Bastiani, 2010; Stephan, 2008).

En el caso de España, por ejemplo, y según el Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS, 2012), cuando las personas oyen la palabra *inmigración* lo primero que les viene a la mente es, por orden de importancia: necesidad de venir a trabajar, pobreza y desigualdad, extranjero, aumento desmedido de inmigrantes e impacto negativo en el mercado laboral. La misma encuesta muestra que un 33,4% de los participantes considera que el número de inmigrantes que hay actualmente en España es elevado, mientras que un 45,8% considera que es excesivo. Además, casi la mitad de los encuestados (un 42,1% de la muestra) considera que las leyes que regulan la entrada y permanencia de extranjeros en España son «demasiado tolerantes». Otros datos que muestra el barómetro de enero de 2012 del CIS es el reconocimiento, por parte de gran parte de los encuestados, de la desconfianza que hay hacia los inmigrantes y la consideración que reciben «mucho más» o «más» de lo que aportan (61,5% de la muestra), así como cierta asociación con problemas de delincuencia e inseguridad, más competitividad en el mercado laboral o problemas de integración. De hecho, un estudio reciente, realizado con estudiantes universitarios españoles, muestra que un 60,9% de los participantes fueron clasificados como racistas (40,6% racistas fanáticos y 20,3% racistas sutiles) en relación con los inmigrantes magrebíes (Canto, Perles y San Martín, 2012).

Este fenómeno no parece ser exclusivo de un país, sino que se han detectado actitudes y conductas racistas entre indígenas y mestizos en Chiapas (Esteban-Guitart y Bastiani, 2010) o en relación con la comunidad hispana en los Estados Unidos de América (Moll, 2005). En realidad, en los periódicos y telediarios aparecen distintos ejemplos vinculados al racismo, como la retirada de la campaña publicitaria de la Comisión Europea «The more we

are, the stronger we are», calificada de racista o imperialista, en la que aparece una joven de «etnia blanca», enfundada en un mono amarillo como representación de Europa, que se ve atacada por tres hombres: un luchador de artes marciales con rasgos asiáticos, una persona árabe y una afroamericana. La joven se multiplica hasta rodear a sus «enemigos», con lo que forma el círculo de estrellas de la bandera de Europa, para acabar con el eslogan «Cuantos más seamos, más fuertes seremos» (*La Vanguardia*, 7 de marzo de 2012).

Con el objetivo, precisamente, de no ignorar los temas de poder y racismo en la sociedad norteamericana que subyacen en la práctica escolar, especialmente con las familias de alumnos de clase social baja o de nueva incorporación (de minorías étnicas y culturales), surge el programa Fondos de Conocimiento (Funds of Knowledge). «Es en el contexto del reconocimiento del hecho que las prácticas escolares están siempre vinculadas intrínsecamente con temas como la clase social, la ideología o el poder, que debe situarse nuestro estudio y comprensión de los fondos de conocimiento» (Moll, 2005, p. 276). En este sentido, se podría considerar que el proyecto Fondos de Conocimiento pretende, a través de la vinculación activa entre docentes y familias, redefinir comunidades minorizadas sujetas a prejuicios y asociadas a déficits (lingüísticos, económicos, culturales...) por contextos de vida repletos de recursos, habilidades y saberes susceptibles de incorporarse en el aula para extender los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Por «fondos de conocimiento» se entiende: «cuerpos de conocimientos culturalmente desarrollados e históricamente acumulados y destrezas esenciales para el funcionamiento y el bienestar familiar o individual» (Moll, 1997, p. 47). Es decir, como resultado de la participación en prácticas lingüísticas, laborales, económicas, religiosas, las familias acumulan saberes, habilidades y destrezas necesarios para su funcionamiento y bienestar, como, por ejemplo, habilidades vinculadas con la agricultura y la cría de animales, la construcción (carpintería, diseño, arquitectura), la música, la religión, la medicina, la reparación de vehículos o la economía. Sin embargo, normalmente los recursos, destrezas y saberes de las familias infrarrepresentadas en el espacio social permanecen invisibles en la práctica docente, que reproduce, explícita o implícitamente, las normas, códigos y pautas del grupo dominante. Ello genera discontinuidades entre la cultura escolar y la cultura de algunas familias, que no se sienten reconocidas y perciben incluso el entorno escolar como una amenaza a sus tradiciones, lenguas o costumbres. El programa intenta conciliar las relaciones entre docentes y familias a través de distintas visitas que los primeros hacen a las

segundas (Moll, Amanti, Neff y González, 1992). El objetivo de las mismas es establecer puentes de comunión, diálogo, reconocimiento y confianza mutua a través de una visión y tarea positiva: todas las familias —más allá de su condición social, política y económica— disponen de recursos, habilidades y conocimientos, el reto consiste en documentar dichos saberes con el objetivo de vincularlos con la práctica educativa (Moll, 2011). Por ejemplo, tras descubrir que en muchas de las familias de sus alumnos y alumnas de primaria (donde un 50% era minoría hispánica, un 40% indígenas norteamericanos y un 10% norteamericanos) había gran cantidad de conocimientos vinculados a la construcción, la maestra Sandoval-Taylor (2005) decidió desarrollar e implementar una unidad didáctica sobre la construcción. El tema era «¿cómo construir una casa?». A partir de esta pregunta se realizaron varias actividades, como, por ejemplo, leer el cuento de los tres cerditos, hacer que los estudiantes dibujasen su casa, elaborar un diccionario bilingüe (español-inglés) vinculado a la construcción, construir una casa a escala para una muñeca, analizar distintas fotografías de casas o construir casas con distintas figuras geométricas.

Se ha demostrado que este tipo de experiencias tienen repercusiones en la práctica educativa y, sobre todo, en las relaciones entre familia y escuela. Los docentes modifican sus percepciones del alumnado, muchas veces llenas de prejuicios y estereotipos de origen social. Además, se establecen relaciones entre los docentes y las familias de los alumnos basadas en la confianza mutua, el reconocimiento, el intercambio de conocimientos y la valoración recíproca. Al incorporar los fondos de conocimiento en la práctica del aula se consigue, también, vincular los contenidos científicos escolares con las formas de vida de las comunidades, con lo que se producen innovaciones curriculares que permiten vincular la escuela con la vida de los alumnos, lo que garantiza la materialización de aprendizajes significativos, así como la mejora de la implicación y el desempeño escolar (González, Moll y Amanti, 2005; McIntyre, Rosebery y González, 2001).

En realidad, tradicionalmente se ha supuesto que la alfabetización es el resultado exclusivo de la práctica escolar. Sin embargo, un buen número de investigaciones están estudiando los procesos de aprendizaje informal y de alfabetización que se producen en las casas y las comunidades (véase Reyes y Esteban-Guitart, en prensa, para una revisión). Estas alfabetizaciones son, además, múltiples, dado que abarcan distintos medios (por ejemplo la alfabetización digital) y contextos de actividad (con los amigos, con la familia, en eventos religiosos, etc.). Es más, se ha sugerido que en estos contextos informales de vida los niños

y niñas adquieren destrezas y habilidades susceptibles de vincularse —aprovecharse— a la educación formal característica de la escuela (Reyes y Esteban-Guitart, en prensa).

En este sentido, el estudio que aquí se presenta es una experiencia llevada a cabo en una escuela de la comarca del Gironés que se incluye en un proyecto más amplio que tiene como objetivo implementar el proyecto Fondos de Conocimiento en Cataluña a través de la detección de los fondos de conocimiento de las familias de origen extranjero (Esteban-Guitart, 2011; Esteban-Guitart y Vila, 2012; Hinojal, Masó, Turon y Esteban-Guitart, 2011; Saubich y Esteban-Guitart, 2011).

Los objetivos específicos del trabajo son tres: 1) ilustrar algunos fondos de conocimiento de una familia procedente de Gambia y que reside en Cataluña; 2) ilustrar la utilización de alguno de los fondos de conocimiento detectados a partir de la creación de actividades educativas (unidad didáctica) vinculadas a los saberes y destrezas de la familia analizada, y 3) describir los aspectos positivos (fortalezas) y negativos (limitaciones) del programa a partir de las voces de las dos maestras que han participado en su implementación.

2. Metodología

2.1. Participantes

Participan en la experiencia, por un lado, un equipo de trabajo formado por dos estudiantes de psicopedagogía, maestras de educación infantil (de P5) de dos centros públicos de educación de las comarcas de Girona (Cataluña, España), y por otro, una familia formada por un padre, una madre y cinco hijos (una niña que en el año 2011 tenía doce años y cuatro niños de diez, ocho, cinco y dos años, respectivamente). El estudio se lleva a cabo en una de las escuelas de las dos maestras, que realizan juntas el trabajo de campo. En este sentido, una de las maestras del equipo de investigación es docente del niño de cinco años. La entrevista, que posteriormente describiremos, se realiza al padre de familia. Se elige esta familia dado que hay relación previa con la maestra y el padre habla perfectamente, además de sus lenguas de origen, el catalán y el castellano. A pesar de que la relación de la familia con el centro educativo es buena, es escasa, ya que son los hermanos mayores quiénes vienen a buscar a los hermanos pequeños, por lo que los docentes ven poco a los

padres, más allá de las tutorías que se realizan. Cabe decir que el nivel socioeconómico de la familia es medio-bajo.

El centro educativo en el que se lleva a cabo la experiencia es de una ciudad cercana a Girona que en el año 2011 tenía un índice de inmigración del 19,5%, procedente principalmente de Gambia, Marruecos, Rumania, Argentina y Colombia. Del total de 471 alumnos de segundo ciclo de educación infantil y primaria, 203 provienen del extranjero, lo que representa un 43% del total, la mayoría de ellos son subsaharianos y marroquíes. En este sentido, se elige una familia procedente de Gambia porque es el colectivo más presente en la escuela. La lengua que se utiliza en todas las actividades académicas es el catalán, lo que hace que todos los alumnos del centro conozcan, como mínimo, el catalán y el castellano.

En relación con las características sociodemográficas del aula donde se lleva a cabo el proyecto, hay un total de veintidós alumnos, nueve de los cuales son de origen extranjero (cinco subsaharianos, concretamente de Gambia; dos marroquíes; un sudamericano, y otro procede de la China). Específicamente, la familia elegida procede de Gambia, a pesar de que los hijos han nacido en Cataluña (el padre vino en el año 1985).

2.2. Instrumentos utilizados

Con el objetivo de detectar los fondos de conocimiento de la familia elegida, se diseña una entrevista basada en el modelo original del programa Funds of Knowledge (González, Moll y Amanti, 2005), la entrevista desarrollada por Durand (2011), a la que se incluyen algunas preguntas sobre el proyecto migratorio. El guion de la entrevista en profundidad tiene la siguiente estructura (añadimos una pregunta de ejemplo en cada sección):

- a) Estructura familiar (¿Quiénes viven en vuestra casa?)
- b) Historia laboral (¿Podrías describirme las obligaciones y responsabilidades que tienes en tu trabajo?)
- c) Actividades diarias (¿Podrías decirme cuál es tu horario, tus rutinas, en un día cualquiera?)

- d) Distribución de las tareas domésticas (¿Quién se ocupa de la crianza de los niños?)
- e) Lenguaje (¿Qué lenguas hablas?)
- f) Paternidad (¿Qué es lo más estresante y lo más gratificante de ser padre?)
- g) Economía (¿Has hablado alguna vez con tus hijos de economía?)
- h) Religión (¿Cómo influye la religión en el modo de educar a tus hijos?)
- i) Educación (¿En qué consiste para ti la escuela?)
- j) Identidad étnica, situación del país de origen y proyecto migratorio (¿Cómo es la vida en Cataluña en comparación con la vida en tu país de origen?)

Además de la entrevista en profundidad, se utiliza el «genograma» (McColdrick y Gerson, 1985) como instrumento para representar la estructura de la familia, así como el «sistema de representación geográfica del entorno social», una tarea propuesta por López-Torrecilla (2008) que tiene como objetivo realizar un mapa de la representación cognitiva del barrio y ciudad, por parte del entrevistado, en relación con aquellos sitios que recuerda. En particular, se describen las zonas del barrio, la comunidad, el entorno social y la ciudad más importantes para la persona, así como aquello que cambiaría, si pudiese, y la utilización que hace de los recursos educativos de la comunidad («¿Utilizas recursos educativos de tu comunidad? Por ejemplo bibliotecas, centros de cursos de formación, centros cívicos u otros sitios que ofrecen actividades educativas. Si es así, ¿cuándo los utilizas?, ¿con quién?, ¿te gustan?»).

2.3. Procedimiento

En una primera fase del proyecto, las maestras realizan dos lecturas sobre la experiencia inicial de «fondos de conocimiento» llevada a cabo en los Estados Unidos de América, especialmente en Arizona (McIntyre, Rosebery y González, 2001; Moll, 1997) para familiarizarse con los objetivos y el procedimiento del proyecto, así como para observar distintos ejemplos de experiencias similares hechas en otros contextos (McIntyre,

Rosebery y González, 2001). En un segundo momento, se discute la metodología que se utilizará. Posteriormente, y después de elegir a la familia objeto de estudio, se la visita con el objetivo de detectar sus fondos de conocimiento (en este caso, la visita se realiza el sábado 19 de marzo de 2011 por la tarde). Los motivos por los que se elige esta familia son, como se ha dicho anteriormente, la competencia en catalán y castellano del padre de familia, así como la representatividad que tiene la población procedente de Gambia en el contexto escolar, en particular, y en la ciudad donde se lleva a cabo la intervención, en general. Después del consentimiento de la familia para participar en la experiencia, se realiza la entrevista, que tiene una duración aproximada de dos horas. El contacto se hace con el padre de uno de los alumnos de una de las maestras que participan en la experiencia. Se le explica el objetivo de la visita (conocer las experiencias, saberes y habilidades de la familia para poderlos incorporar en la práctica educativa) y el padre acepta desde el primer momento. Finalmente, se discute la información hallada y se diseña una unidad didáctica con el objetivo de incorporar alguno de los fondos de conocimiento detectados al currículum escolar.

3. Resultados

Dividimos los resultados en tres secciones. En un primer momento, presentamos las informaciones más importantes extraídas de la entrevista que permiten documentar algunas de las habilidades, saberes y conocimientos del padre derivados de sus experiencias sociales (básicamente laborales) y culturales (principalmente la religión) (véase la tabla 1). A continuación, introducimos el diseño de una serie de actividades educativas que tienen el objetivo de partir de alguno de los fondos de conocimiento hallados, en concreto los conocimientos alrededor de la profesión del padre: la construcción. Finalmente, incluimos la valoración (aspectos positivos y negativos) que hacen las dos maestras de la participación en el programa.

3.1. Fondos de conocimiento detectados

El padre, de origen rural (hacía de payés en su país de origen, Gambia) y educado en una escuela musulmana hasta los quince años, vino a España en la década de los ochenta con el objetivo de mejorar sus condiciones de vida.

«Decidí venir aquí para ganar dinero, porque la economía de allí no daba para todos. Mi madre no me dejó venir hasta que cumplí los veintiún años. Tenía primos y un amigo que ya habían salido de mi país y me enviaban cartas. Ya sabía lo que me encontraría al llegar aquí y ellos me decían que viniera porque había buena vida.»

Con la ayuda de sus primos y un amigo encontró distintos trabajos y vivió en dos lugares distintos antes de acabar en la ciudad donde actualmente reside. En el año que se realiza la entrevista (2011) trabajaba de albañil en una empresa de construcción de la ciudad donde reside, en la que empezó a trabajar hace veintitrés años.

«Estuve tres años en “x⁵” trabajando en el campo de payés, los cuatro años que estuve en “x” también trabajé en el campo. Y cuando vine a “x” (residencia actual) estuve trabajando los dos primeros años en el bosque, cortando leña sin estar asegurado. Y luego me propusieron trabajar de albañil, y ahora ya hace veintitrés años que estoy en esta empresa.»

Según cuenta el entrevistado, a sus hijos también les gustaría trabajar en la construcción, a excepción de la niña, que quiere ser administrativa. Estos deseos coinciden con las expectativas educativas del padre.

«»(Maestra): *¿Qué trabajo te gustaría que hicieran tus hijos en un futuro?, ¿cuál crees que escogerán ellos?*

(Padre): Quiero que mis hijos sean albañiles, porque es un oficio que si lo sabes hacer llevas una buena vida y tienes buen sueldo. Mis hijos también quieren ser albañiles. La niña quiero que esté en una oficina y ella también quiere ser administrativa.»

Además de su trabajo actual, el entrevistado destaca la importancia de la religión en distintos momentos de la entrevista. En este sentido, cada día va a la mezquita y reza cinco veces al día.

«»(Maestra): *¿Podrías decirnos cuál es tu horario, tus rutinas, en un día cualquiera?*

5. Con el objetivo de garantizar el anonimato y preservar la confidencialidad del participante, se expresa mediante una «x» las poblaciones que menciona en respuesta a las distintas preguntas.

(Padre): Trabajo de siete y media de la mañana a siete de la tarde, luego voy a la mezquita a rezar y a estudiar, y después ya me voy a casa a cenar y estar con la familia, y a dormir temprano para estar bien el día siguiente.

(Maestra): *¿Hay algún tipo de actividad que hagas el fin de semana y no durante la semana?*

(Padre): Sí, el fin semana siempre salgo, voy a visitar a primos que viven en “x” (localidad próxima a la residencia del participante), “x”, un matrimonio de “x”... y otras veces vienen ellos a mi casa. El fin de semana mi hermano y su hija hacen la compra en el supermercado para toda la semana.

(...)

(Maestra): *¿Cómo influencia la religión la manera de educar a tus hijos?*

(Padre): Educo a mis hijos y sobrinos igual como manda nuestra religión. Des de pequeños ya se les enseña musulmán. Les educamos para que sepan lo que tienen que hacer en el futuro, no pueden ir por libre. En mi casa no entra nada de alcohol ni carne de cerdo. Para mi esa religión no es muy fuerte, a pesar de lo que piensan otros. Para mi es normal, pero nosotros aún lo hacemos mejor porque no pegamos ni castigamos a nuestros hijos. Los hijos ahora quieren hacer como los de aquí, pero aún no están bien educados. Todos los padres, sean blancos o negros, educan en función de sus ideales, hasta lograr cierto punto. Todos quieren que cojan un buen camino. Hemos de discutir con los hijos sobre si las cosas están bien o mal y darles nuestra opinión. No hemos de obligarles a hacer las cosas a la fuerza porque vivir así con la familia sería muy complicado.»

En el hogar, además del padre, la madre (que se ocupa de las tareas domésticas) y sus cinco hijos, viven un hermano del padre (que también trabaja en la construcción, en la misma empresa, e imparte clases a los niños en la mezquita) y su hija, que ayuda en las tareas domésticas y la crianza de los hijos e hijas más pequeños del padre entrevistado.

El padre habla seis lenguas: el sarahule (sarakole, serahuli, marka o soninké, su lengua materna), el mandinga, el fula, el catalán, el castellano y un poco de inglés. En casa

hablan sarahule y los hijos entre ellos hablan catalán. Para él es muy importante que sus hijos sepan sarahule y sigan la religión musulmana, como medios para mantener el contacto con su país de origen. En este sentido, los fines de semana, los hijos van a la mezquita, donde estudian, leen y rezan en sarahule y, en caso de que alguno no pueda ir, el hermano del entrevistado les enseña en casa. En realidad, el entrevistado mantiene sus vínculos con la sociedad de origen, que visita cada año, y donde tiene gran parte de su familia, además de una casa que ha comprado, ya que le gustaría regresar algún día allí.

«(Maestra): *¿Te consideras catalán o de tu país?*

(Padre): Ahora mi cabeza está mucho más en mi país. Cada año voy a visitar a mi familia y mi país, antes no lo hacía tan frecuentemente. Cada vez tengo más ganas de irme allí, me voy haciendo mayor y mis ganas aumentan. Tengo una casa nueva que me he hecho en la capital y me gusta mucho.

(Maestra): *¿Te preocupa que tus hijos pierdan algunas costumbres de tu país?*

(Padre): Sí, pero los educamos en las costumbres y la cultura de allá.

(Maestra): *¿Qué actividades hacéis en familia para que ellos conozcan cosas de su país de origen?*

(Padre): Todo lo que se hace en casa es como manda la religión y como se hace en mi país. Cada día vamos a la mezquita y les cuento cosas de mi país. Los niños mayores han ido a mi país, pero los más pequeños aún no.»

En la tabla 1 aparecen algunos fondos de conocimiento detectados en la familia a través de la entrevista efectuada al padre. En este sentido, nos centramos en la construcción, la profesión del padre, ya que sus hijos muestran también interés en ello y es la profesión de albañil la que les gustaría tener de mayores. Así, se considera oportuno tomar los conocimientos vinculados a la albañilería como «fondo familiar de conocimiento», ya que parece ser una actividad de interés por parte de los hijos, además de uno de los conocimientos del padre.

Tabla 1. Fondos de conocimiento detectados del padre entrevistado

Conocimientos lingüísticos	El padre habla seis lenguas y los hijos hablan sarahule, lengua vehicular en el hogar, y catalán y castellano, lenguas que utilizan en la escuela y el entorno social.
Religión	La religión tiene una gran importancia en la cotidianidad de la familia entrevistada, hasta el punto que es un importante contexto de vida y actividad para todos los miembros de la familia.
Construcción	Derivado de la profesión de albañil, ocupación del padre y el hermano del padre, así como profesión que les gustaría realizar a los hijos en el futuro.
Agricultura	Vinculado al pasado profesional del padre, conocimientos y habilidades vinculadas al campo.

3.2. Unidad curricular desarrollada

A partir de los fondos de conocimiento detectados, se focaliza la experiencia en el ámbito de la construcción y se considera oportuno diseñar un proyecto alrededor de la profesión de albañil, ya que de esta forma se podrían vincular los conocimientos de la familia entrevistada con el trabajo realizado en el aula. En este sentido, uno de los objetivos podría ser que los alumnos conozcan el oficio de albañil (véase la tabla 2). Esto permite ilustrar un modo de utilizar los fondos de conocimiento de la familia por parte de los docentes, en este caso las dos maestras que participan en la experiencia.

Tabla 2. Objetivos y capacidades implicadas en la unidad didáctica elaborada

Objetivos	<p>Conocer el oficio de albañil</p> <p>Adquirir conocimientos vinculados a las casas (partes de una casa, distintos tipos de casa, casas en otros países)</p> <p>Observar las características del entorno cercano</p> <p>Fomentar la creatividad</p> <p>Incrementar (optimizar) la relación familia-escuela</p> <p>Aplicar el conocimiento familiar al trabajo que se realiza en la escuela para poder apoyar y extender los aprendizajes escolares</p>
Capacidades	<p>Aprender a ser y a actuar de forma cada vez más autónoma</p> <p>Aprender a pensar y a comunicar</p> <p>Aprender a descubrir y tener iniciativa</p> <p>Aprender a convivir y habitar en el mundo</p>

Tabla 3. Actividades educativas propuestas en las distintas sesiones

Primera sesión	Explicación de los conocimientos previos de los alumnos alrededor de las casas (quién las construye, qué materiales utiliza, cómo lo hace, cómo son las casas).
Segunda sesión	Salida para observar cómo son las casas del entorno social próximo a la escuela (sus formas, sus colores, sus similitudes y diferencias) y realizar fotografías a casas que se están construyendo y otras que ya están construidas.
Tercera sesión	Visión y discusión alrededor de las fotografías realizadas.
Cuarta sesión	Cuento <i>Cases del món</i> de Clémentine Sourdais (2010), en el que se recogen distintos tipos de casas de distintos lugares del mundo, tanto por fuera como por dentro.
Quinta sesión	Se trabaja las partes de la casa incidiendo en el vocabulario vinculado a las distintas partes de una casa visionado a través de láminas. Los alumnos comparan dichas partes y casas con las suyas propias, así como realizan, con la ayuda de los padres, un diccionario trilingüe lengua materna (por ejemplo sarahule) – catalán – inglés.
Sexta sesión	Preparación de preguntas entre todo el grupo clase para hacer al padre entrevistado alrededor del oficio de albañil.
Séptima sesión	Visita del padre que habla sobre cómo se construye una casa, los materiales que se utilizan, así como contesta las preguntas que los niños y niñas han preparado. El padre hace una demostración simulando la construcción de una pared pequeña al patio de la escuela.
Octava sesión	Se canta y representa gestualmente una canción: «con ladrillos y cemento él construye una casita, la va haciendo todo el día, las paredes y los techos, el albañil, el albañil».
Novena sesión	Se elabora un Jclic sobre las casas.
Décima sesión	Los niños y niñas aprenden una adivinanza sobre las casas: «Hago paredes, hago cimientos y sobre los andamios subo contento».
Undécima sesión	En una sesión de psicomotricidad se construyen casas con telas, aros, ladrillos de plástico, picas, conos, cuerdas y colchonetas.
Duodécima sesión	Los alumnos traen material desechable de sus casas y construyen casas pequeñas.
Decimotercera sesión	Finalmente se hace un mural que recapitula lo trabajado en las otras sesiones a partir de las siguientes preguntas: ¿quién construye las casas?, ¿cómo son por fuera? (aquí se incluyen las fotografías y las casas del mundo trabajadas en el cuento), ¿cómo son por dentro? y ¿qué materiales se necesitan para construir una casa? Al finalizar la actividad, los padres podrán ver el mural, las casas construidas por los alumnos y las fotografías realizadas.

La propuesta es una unidad didáctica transversal y globalizadora a partir del concepto de *casa* y de su construcción. En este sentido, se trabaja la lengua (expresión oral, escuchar un cuento, aprender una poesía, aprender vocabulario bilingüe), la exploración del medio (salidas para observar la geografía urbana del entorno), la música, la plástica, la psicomotricidad y las nuevas tecnologías de la comunicación y la información a través de fotografías y del Jclíc (una herramienta que permite al profesorado crear recursos educativos digitales con facilidad).

La concreción de la unidad curricular se desglosa en una serie de actividades que tienen el propósito de alcanzar los objetivos propuestos que aparecen en la tabla 2. Se trata de un total de trece sesiones, resumidas en la tabla 3, que giran alrededor de la actividad de construir una casa.

La participación del padre entrevistado, en particular, y de las familias, en general, se materializa en la sesión de presentación del oficio de albañil, la visita de las familias a la exposición final y la comparación con las casas propias y el diccionario trilingüe desarrollado alrededor de las casas (partes de una casa, tipos de material...).

3.3. Valoración de la experiencia

Al finalizar el diseño de la unidad curricular, se solicitó a las dos docentes que participaron en el programa que lo evaluaran en función de la experiencia directa tras realizar las lecturas, visitar a la familia y diseñar las actividades educativas.

Una maestra (docente 1) destaca que es una experiencia enriquecedora a escala personal (conocer más de cerca una cultura desconocida) y profesional (conocer mejor la realidad de los alumnos así como mejorar las relaciones con las familias).

«En general, creo que la experiencia que hemos llevado a cabo es muy interesante, tanto a escala personal como profesional. En el ámbito personal permite acercarte a una cultura nueva y desconocida, y romper con algunos prejuicios que todos podemos tener. Y en el profesional permite conocer mejor la realidad de los alumnos y, de este modo, poder hacer una mejor intervención en el aula y crear una continuidad entre la cultura familiar y la de la escuela.

(...)

Es muy importante que conozcamos a las familias y su forma de ser, porque hay niños a los que desde la escuela se les dice y se les pide una cosa, y desde casa, otra totalmente opuesta. En realidad, todos buscamos lo mejor para el niño, por eso deberíamos encontrar puntos comunes.» (Docente 1)

La misma maestra destaca que le ha impactado el hecho que la familia no tiene, aparentemente, una buena situación (por ejemplo, hay mucha gente en la misma casa), a pesar de que se han hecho una casa en su país de origen, lo que indica que disponen de recursos materiales para ello. Además, le sorprende el hecho que la familia se encuentra dividida (con el «corazón dividido entre lo de aquí y lo de su país» —según dice la docente 1 textualmente—). Estrictamente, en relación con el programa, destaca la oportunidad de conocer el contexto real de vida de la familia de uno de sus alumnos («de esta manera pudimos hacernos una idea más afinada de la realidad en que viven»), así como la predisposición del padre a contestar todas las preguntas. Sin embargo, la situación no era la más adecuada («me hubiera gustado poder grabar la entrevista y de este modo no perder ningún detalle de lo que nos decía el padre, pero no fue posible debido al ruido que había con los niños y la televisión»). También le hubiera gustado ver las otras partes de la vivienda. Finalmente, la docente 1 destaca la dificultad de generalizar el proyecto, así como el tiempo que requiere.

«Pienso que es difícil llevar a cabo el proyecto Funds of Knowledge porque en las escuelas cada vez hay más diversidad, tanto de procedencia como de niveles. Esto hace más difícil aplicar el proyecto, porque un solo maestro no puede entrevistar a todas las familias de los alumnos, y es muy difícil generalizar, ya que la procedencia y los fondos de conocimiento de las familias son distintos. Además, entrevistar a una familia para extraer los fondos de conocimiento requiere mucho tiempo, que es lo que falta en la sociedad actual.» (Docente 1)

La otra maestra (docente 2) también destaca el efecto positivo que se deriva de la visita a la familia.

«Considero muy positiva la experiencia que hemos vivido porque nos acerca a otra cultura y nos permite ver y valorar las cosas desde otra perspectiva. Personalmente, debo admitir que el contacto que he mantenido con familias procedentes de otro país es escasa o nula.» (Docente 2)

Al igual que hacía la docente 1, la maestra destaca las ventajas de conocer empíricamente a la familia y los efectos que ello tiene en los prejuicios y estereotipos que reconoce que tenía inicialmente.

«Todos tenemos ciertos prejuicios y creencias sobre los demás, pero este trabajo me ha permitido romper con los estereotipos y conocer de cerca cómo son y cómo viven estas personas.» (Docente 2)

Un efecto positivo que la otra maestra no comenta es la «repercusión positiva en la manera de enseñar», es decir, la modificación de la práctica docente al incorporar los fondos de conocimiento detectados que aproximan la cultura familiar a la cultura escolar, y viceversa.

«Desde mi punto de vista, es muy positivo vincular la escuela con el territorio. Por eso valoro mucho conocer a las familias de los alumnos y sus conocimientos, opiniones e inquietudes, para garantizar la continuidad entre el trabajo que se hace en la familia y el que se hace en la escuela. Siempre debemos partir de la idea que los padres son agentes educativos, lo que implica que, como docentes, podemos aprender mucho de ellos.» (Docente 2)

Sin embargo, constata —al igual que hacía su compañera— la dificultad de generalizar el resultado.

«No obstante, pienso que en nuestra sociedad hay mucha heterogeneidad, y ello creo que dificulta la elección de un tema concreto para trabajar con todo el alumnado. Es decir, desde mi punto de vista, creo que la aplicación de esas entrevistas en nuestro contexto no tiene tanta validez como puede tener en otros países, porque en nuestras aulas hay mucha diversidad, ya sea cultural o personal. Además, también debemos valorar el esfuerzo que supone ir a casa de las familias a realizar las entrevistas y extraer los fondos de conocimiento que poseen.» (Docente 2)

Al problema de la dificultad de generalizar los resultados hallados en una familia, dada la heterogeneidad de familias que hay en el aula, se añade —como en la valoración de la primera maestra— la dificultad de implementarlo debido a las restricciones de tiempo y

el trabajo que supone. Sin embargo, la docente recomienda generalizar la experiencia y que otros docentes la lleven a cabo en otros escenarios educativos utilizando la misma fórmula de equipo de trabajo de dos personas.

«Debo dejar constancia que el hecho de ser dos componentes en el grupo facilitó la realización de la entrevista, ya que ambas podíamos preguntar, anotar a la vez las respuestas, participar activamente y ayudarnos mutuamente. El hecho de ser dos resultó una ventaja para darnos apoyo mutuo, y ha facilitado ponernos de acuerdo con mucha facilidad a la hora de hacer las preguntas y elaborar la unidad didáctica. Considero que si el grupo hubiera estado formado por muchos más componentes no hubiera funcionado igual de bien, ya que hubiera sido mucho más intrusivo e incómodo para la familia y hubiera dificultado la participación de todos durante la entrevista.» (docente 2)

4. Discusión

El modelo de las continuidades-discontinuidades familia-escuela o desajuste familia-escuela (Ogbu, 1982; Poveda, 2001) sostiene que el rendimiento escolar no debe explicarse por causas biológicas, personales o supuestos déficits lingüísticos e intelectuales, sino por la distancia que hay entre la práctica y los códigos escolares en relación con la cultura familiar en situaciones de alta diversidad social (económica) y cultural (lingüística, religiosa). En este sentido, se considera que la enseñanza-aprendizaje es básicamente un proceso comunicativo que implica ser competente en los lenguajes y códigos que se utilizan: tanto los contenidos conceptuales como los formatos de interacción-comunicación. Por razones históricas, políticas e ideológicas, la distancia entre los conocimientos previos del alumnado y las exigencias de la escuela pueden ser sustancialmente diferentes en función del grupo sociocultural (Ogbu, 1982), de modo que los miembros de grupos mayoritarios y de clase socioeconómica media-alta realizan una transición menor y menos problemática que los alumnos de clase trabajadora y grupos minoritarios: los alumnos infrarrepresentados o subrepresentados. Éstos pueden sufrir más fácilmente discontinuidades entre su contexto familiar y la práctica escolar que entorpecen las continuidades entre microsistemas («mesosistema») planteadas por Bronfenbrenner (1987), es decir: «El potencial evolutivo de los entornos de un mesosistema se ve incrementado si los roles, actividades y díadas en las que

participa la persona vinculante con otros entornos estimula la aparición de confianza mutua, una orientación positiva, el consenso de metas entre entornos, y un equilibrio de poderes progresivo que responda a la acción en nombre de la persona en desarrollo» (p. 58).

Los grupos infrarrepresentados y subrepresentados pueden internalizar percepciones negativas históricamente mantenidas por el grupo mayoritario, con lo que pueden sufrir discriminación y barreras estructurales que les impiden el logro académico y el ascenso social: discriminación instrumental (en el empleo, por ejemplo), relacional (segregación residencial) y simbólica (denigración de su lengua y cultura) (Ogbu, 1982; Ogbu y Simons, 1998; Prieto-Flores y Sordé-Martí, 2011).

En este contexto, el programa Fondos de Conocimiento permite combatir la perspectiva del déficit (asociando la diversidad lingüística, social y cultural a limitaciones y carencias) a través de una visión positiva de las familias que, más allá de su condición social, lingüística o religiosa, disponen de saberes, habilidades y recursos, acumulados y desarrollados a través de sus experiencias sociales, laborales y culturales.

El estudio presentado en este artículo ilustra algunos fondos de conocimiento de una familia que procede de Gambia y que en la actualidad vive y reside en Cataluña (España), así como el desarrollo de una unidad didáctica a partir de dichos conocimientos, en concreto aquellos vinculados a la profesión actual del padre: albañil. Se trata de una propuesta de política activa de reconocimiento a las familias de origen extranjero con el objetivo de modificar las relaciones familia-escuela (creando puentes de confianza y comunicación en ambos sentidos) a partir de la incorporación en el aula de las formas de vida y los fondos de conocimiento de los alumnos. En este sentido, el «Early Childhood Longitudinal Study Kindergarten», realizado en los Estados Unidos de América, muestra un beneficio en competencias lectoras en primaria cuando existe, previamente, participación familia-escuela (acercamiento de los docentes en relación con los padres y madres) y simetría familia-escuela (en la que padres y docentes contribuyen paralelamente a la creación de ambientes de aprendizaje) (Crosnoe, 2012).

A pesar de las limitaciones del programa —según los docentes entrevistados, dificultades en la generalización y el tiempo que supone—, se sugiere como propuesta para generar situaciones de confianza, intercambio, participación y simetría entre los docentes

y las familias. El objetivo último no consiste en modificar la práctica escolar, que también, sino sobre todo en combatir prejuicios y estereotipos que entorpecen el empoderamiento y reconocimiento de los fondos de conocimiento de que disponen todas las personas, más allá de su condición étnica, lingüística, religiosa, económica o nacional.

En este sentido, pensamos que la principal contribución del programa Fondos de Conocimiento consiste en ofrecer una manera de gestionar la diversidad cultural que hay en las aulas. Los beneficios giran alrededor del establecimiento de nuevas relaciones familia-escuela basadas en el reconocimiento y la confianza mutuos. Una manera diferente de gestionar las relaciones familia-escuela que va más allá de las tradicionales tutorías en las que un experto (el docente) informa a un usuario (el padre/madre) alrededor del rendimiento académico de un alumno/a. Las relaciones de poder se transforman, bajo esta perspectiva, y el docente *visita* a la familia (convertida en experta) con el objetivo de aprender de ella y poder incorporar sus habilidades, saberes y destrezas en la práctica escolar. De esta manera, se espera crear lazos (continuidades) entre aquello que el niño o niña observa en su casa (intereses, destrezas, saberes y habilidades de los miembros de la familia) y lo que hace en la escuela. El objetivo es que la escuela se inserte en una red de relaciones educativas a partir de poder apoyar, extender y contextualizar los aprendizajes escolares con las prácticas y formas de vida familiares. Una perspectiva que reabre el debate alrededor del sentido de la institución escolar, de la crisis de identidad de la escuela tradicional y de las relaciones entre escuela y entorno social (Esteban-Guitart y Vila, 2012; Vila, 1998; Vila y Casares, 2009).

Sin embargo, se requieren estudios empíricos que avalen dicha propuesta en el caso de Catalunya, donde hay una mayor diversidad y heterogeneidad, en comparación con escuelas de Arizona, por ejemplo, donde el mayor porcentaje de inmigración es población escolar proveniente de México. En este sentido, una de las principales limitaciones del proyecto consiste en la dificultad de generalizar los saberes, conocimientos y habilidades de una familia a otras familias presentes en clase. Dicho con otras palabras, vincular la práctica y aprendizajes escolares con las formas de vida de los alumnos y alumnas requiere un conocimiento empírico de sus familias y destrezas para poder hallar fondos de conocimiento e identidad (Esteban-Guitart, en prensa) que puedan ajustarse a los intereses y repertorios de la mayor parte de alumnos y alumnas.

5. Bibliografía

- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Canto, J. M., Perles, F. y San Martín, J. (2012). «Racismo, dominancia social y atribuciones causales de la pobreza de los inmigrantes magrebíes», *Boletín de Psicología*, 104, 73-86.
- Castells, M. (1997). *The information age. The power of identity*. Londres: Blackwell.
- Crosnoe, R. (2012). «Family-school connections, early learning, and socioeconomic inequality in the US», *REMIE. Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 2, 1-36.
- Durand, T. M. (2011). «Latina mothers cultural beliefs about their children, parental roles, and education: implications for effective and empowering home-school partnerships», *The Urban Review. Issues and Ideas in Public Education*, 43, 255-278.
- Esteban-Guitart, M. (2011). «Fons de coneixement. Un programa educatiu per millorar les relacions família-escola en situacions de discontinuïtat social i cultural», *Àmbits de Psicopedagogia. Revista Catalana de Psicopedagogia i educació*, 33, 6-10.
- Esteban-Guitart, M. (en prensa). «Funds of identity». En T. Teo (Ed.), *The Encyclopedia of Critical Psychology*. Nueva York: Springer.
- Esteban-Guitart, M. y Bastiani, J. (2010). «¿Puede un modelo educativo intercultural combatir la discriminación y la xenofobia?», *Athenea Digital*, 17, 3-16.
- Esteban-Guitart, M. y Vila, I. (2012). *Experiencias en educación inclusiva*. Barcelona: Horsori.
- González, N., Moll, L. C. y Amanti, K. (2005). *Funds of knowledge: Theorizing practices in households, communities, and classrooms*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hinojal, L., Masó, S., Turon, E. y Esteban-Guitart, M. (2011). «Identidad, fondos de conocimiento y formas de vida de la familia Cardona Rodríguez. Un estudio psicogeográfico», *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 7, 1-28.
- López-Torrecilla, J. (2008). «Relación niños-espacio público: sistemas de información geográfica como herramienta de análisis», *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 4, 1-26.
- McColdrick, M. y Gerson, R. (1985). *Genograms in family assessment*. Nueva York: Norton.
- McIntyre, E., Rosebery, A. y González, N. (2001). *Classroom diversity. Connecting curriculum to students' lives*. Porstmouth, NH: Heinemann.
- Moll, L. C. (1997). «Vygotsky, la educación y la cultura en acción». En: A. Álvarez (Ed.). *Hacia un currículum cultural. La vigencia de Vygotski en la educación*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, 39-53.

- Moll, L. C. (2005). «Concluding commentary. Reflections and possibilities». En: N. González, L. Moll y C. Amanti (Eds.). *Funds of knowledge. Theorizing practices in households, communities, and classrooms*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 275-287.
- Moll, L. C. (2011). «Only Life Educates: Immigrant Families, the Cultivation of Biliteracy, and the Mobility of Knowledge». En: P. Portes y Salas (Eds.), *Vygotsky in 21st-Century Society: Advances in Cultural Historical Theory and Praxis with Non-Dominant Communities*. Nueva York: Peter Lang, p. 151-161.
- Moll, L. C., Amanti, C., Neff, D. y González, N. (1992). «Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms», *Theory into Practice*, 31, 132-141.
- Ogbu, J. (1982). «Cultural discontinuities and schooling», *Anthropology and Education Quarterly*, 13, 290-307.
- Ogbu, J. y Simons, H. (1998). «Voluntary and involuntary minorities: A cultural-ecological theory of school performance with some implications for education», *Anthropology & Education Quarterly*, 29, 155-188.
- Poveda, D. (2001). «La educación de las minorías étnicas desde el marco de las continuidades-discontinuidades familia-escuela», *Gazeta de Antropología*, 17, 17-31.
- Prieto-Flores, O. y Sordé-Martí, T. (2011). «The institutionalization of panethnicity from the grassroots standpoint in a European context: The case of Gitanos and Roma immigrants in Barcelona», *Ethnicities*, 11, 202-217.
- Reyes, I. y Esteban-Guitart, M. (en prensa). «Exploring multiple literacies from homes and communities: A cross-cultural comparative analysis». En: K. Hall, T. Cremin, B. Comber y L. Moll (Eds.), *International Handbook of Research on Children's Literacy, Learning and Culture*. Maiden, Mass: Wiley-Blackwell.
- Sandoval-Taylor, P. (2005). «Home is Where the Heart Is: Planning a Funds of Knowledge Based Curriculum Module». En: N. González, L. Moll y C. Amanti (Eds.). *Funds of knowledge. Theorizing practices in households, communities, and classrooms*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 153-165.
- Saubich, X. y Esteban-Guitart, M. (2011). «Bringing funds of family knowledge to school. The living Morocco project», *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 1, 79-103.
- Sourdais, C. (2010). *Cases del món*. Barcelona: Cruïlla.
- Stephan, W. (2008). «Viewing intergroup relations in Europe through Allport's lens model of prejudice», *Journal of Social Issues*, 64, 417-428.

Vila, I. (1998). *Familia, escuela y comunidad*. Barcelona: Horsori.

Vila, I. y Casares, R. (2009). *Educación y sociedad. Una perspectiva sobre las relaciones entre la escuela y el entorno social*. Barcelona: Horsori.



Pedagogia i Treball Social

Revista de Ciències Socials Aplicades

Edita: Universitat de Girona

Disseny i maquetació: info@clam.cat · 647 42 77 32

Dipòsit Legal: GI.904-2010

ISSN: 2013-9063



Pedagogia i Treball Social

Revista de Ciències Socials Aplicades

Dipòsit Legal: GI.904-2010
ISSN: 2013-9063

Vila, I.; Siqués, C.
"Pràctica educativa i desenvolupament de la llengua escolar"

Pedagogia i Treball Social. Revista de Ciències Socials Aplicades
Núm. 3: 30-45

Article Artículo Paper **Pràctica educativa
i desenvolupament
de la llengua escolar³**

2

Ignasi Vila¹

Departament de Psicologia
Universitat de Girona
ignasi.vila@udg.edu

Carina Siqués²

Departament de Didàctiques
Específiques
Universitat de Girona
carina.siques@udg.edu

Resum

La diversitat lingüística i cultural té una presència cada vegada més gran en el món occidental. Catalunya no és diferent i, al llarg de l'última dècada, l'heterogeneïtat identitària, lingüística, cultural i ètnica ha crescut de manera important (Departament d'Educació, 2009). El que ha estat anomenat com el «fenomen migratori» està present a totes les contrades i s'ha estès per les aules del sistema educatiu català. Des d'una perspectiva lingüística, aquesta realitat presenta problemes fins ara desconeguts entre nosaltres, tots ells relacionats amb l'augment de la diversitat de l'alumnat respecte al coneixement de la llengua de l'escola. De fet, no és gens estrany que en una mateixa aula trobem alumnat escolaritzat des del començament de parvulari juntament amb alumnat que ho ha fet al llarg d'aquesta etapa o de la primària, i això provoca

1. Natxo Vila. Catedràtic de Psicologia Evolutiva i de l'Educació. Professor del Departament de Psicologia de la Universitat de Girona.

2. Carina Siqués. Professora del Departament de Didàctiques Específiques de la Universitat de Girona. Professora de la Facultat d'Educació i Psicologia de la UdG. Ha participat en diversos projectes de recerca i publicacions sobre la pràctica educativa en contextos escolars lingüísticament diversos.

3. Una primera versió va ser presentada com a ponència invitada al Séminaire international Vygotski. Une science du développement est-elle possible? Universitat de Ginebra. Ginebra (Suïssa), 17 d'octubre de 2008. Aquesta recerca ha estat subvencionada per una ajuda del Ministeri de Ciència i Innovació, amb referència EDU2009-12875.

que en una mateixa aula la diversitat lingüística, pel que fa al coneixement de la llengua escolar, sigui enorme. Certament, les qüestions implicades en l'escolarització de la infància i l'adolescència d'origen estranger no són exclusivament lingüístiques i, fins i tot, en molts casos els «problemes» lingüístics amaguen altres realitats molt més importants per comprendre el desenvolupament d'aquestes criatures. No obstant això, també és cert que els aspectes específicament lingüístics relacionats amb el domini de la llengua de l'escola per part de l'alumnat d'origen estranger han de tenir un espai per a la reflexió, per comprendre'n millor els processos d'escolarització. Aquest article aborda aquesta qüestió des de la convicció dels que l'escrivim que les qüestions escolars que afecten l'escolarització de l'alumnat d'origen estranger no es resolen exclusivament amb la reflexió sobre el procés d'adquisició de la llengua de l'escola, però que certament hi pot ajudar.

La recerca ha mostrat l'existència d'un important decalatge entre el temps que l'alumnat d'origen estranger triga a desenvolupar habilitats conversacionals en la nova llengua i l'adquisició de les habilitats lingüístiques implicades en els processos d'ensenyament i aprenentatge (Collier, 1987; Cummins, 1981; Hakuta, Buttler i Witt, 2000; Maruny i Molina, 2000; Navarro i Huguet, 2005; Ramírez, 1992; Siqués i Vila, 2007; Thomas i Collier, 1997). Tots els treballs esmentats afirmen que aquest decalatge pot ser d'entre tres i quatre anys. Això no significa que ambdues habilitats siguin independents, sinó que estan estretament relacionades, però les dades empíriques afirmen que, en el cas de l'alumnat estranger, el desenvolupament d'aquestes habilitats pot tenir ritmes molt diferents que es relacionen, entre altres coses, amb la participació activa en les tasques d'ensenyament i aprenentatge escolar mitjançant la llengua de l'escola.

Paraules clau: llengua i immigració, diversitat lingüística, inclusió, adquisició segona llengua.

Resumen

La diversidad lingüística y cultural tiene una presencia cada vez mayor en el mundo occidental. Cataluña no es diferente y, a lo largo de la última década, la heterogeneidad identitaria, lingüística, cultural y étnica ha crecido de manera importante (Departamento de Educación, 2009). Lo que se ha dado en llamar el «fenómeno migratorio» está presente en

todas las regiones y se ha extendido por las aulas del sistema educativo catalán. Desde una perspectiva lingüística, esta realidad presenta problemas hasta ahora desconocidos entre nosotros, relacionados todos ellos con el aumento de la diversidad del alumnado con respecto al conocimiento de la lengua de la escuela. De hecho, no es de extrañar que en una misma aula se encuentre alumnado escolarizado desde el principio del parvulario junto con alumnado que lo ha hecho a lo largo de esta etapa o de la primaria, lo que provoca que en una misma aula la diversidad lingüística, por lo que respecta al conocimiento de la lengua escolar, sea enorme. Ciertamente, las cuestiones implicadas en la escolarización de la infancia y la adolescencia de origen extranjero no son exclusivamente lingüísticas y en muchos casos, incluso, los «problemas» lingüísticos esconden otras realidades mucho más importantes para comprender el desarrollo de estas criaturas. Sin embargo, también es cierto que los aspectos específicamente lingüísticos relacionados con el dominio de la lengua de la escuela por parte del alumnado de origen extranjero deben tener un espacio para la reflexión, a fin de comprender mejor los procesos de escolarización. Este artículo aborda esta cuestión desde la convicción, por parte de quienes lo escribimos, de que las cuestiones escolares que afectan a la escolarización del alumnado de origen extranjero no se resuelven exclusivamente con la reflexión sobre el proceso de adquisición de la lengua de la escuela, pero que ciertamente puede ayudar.

La investigación ha mostrado la existencia de un importante desfase entre el tiempo que el alumnado de origen extranjero tarda en desarrollar habilidades conversacionales en la nueva lengua y la adquisición de las habilidades lingüísticas implicadas en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Collier, 1987; Cummins, 1981; Hakuta, Buttler y Witt, 2000; Maruny y Molina, 2000; Navarro y Huguet, 2005; Ramírez, 1992; Siqués y Vila, 2007; Thomas y Collier, 1997). Todos los trabajos mencionados afirman que este desfase puede ser de entre tres y cuatro años. Eso no significa que ambas habilidades sean independientes, sino que están estrechamente relacionadas, pero los datos empíricos afirman que, en el caso del alumnado extranjero, el desarrollo de estas habilidades puede tener ritmos muy diferentes que se relacionan, entre otras cosas, con la participación activa en las tareas de enseñanza y aprendizaje escolar mediante la lengua de la escuela.

Palabras clave: lengua e inmigración, diversidad lingüística, inclusión, adquisición segunda lengua.

Abstract

Linguistic and cultural diversity is more and more common in the western world, and Catalonia is no exception. Identity and linguistic, cultural and ethnic heterogeneity have grown significantly during the last ten years (Ministry of Education, 2009). Widespread repercussions of the so-called “migration phenomenon” have been felt in Catalan classrooms. This increased linguistic diversity among students has created previously unknown problems related to the knowledge of the school language. Students who have been schooled in it since the beginning of nursery school are commonly found in the same classrooms with students who only began to use it later, in nursery school or even during primary school. This has led to enormous differences in knowledge of the school language. In addition, the issues involved in schooling foreign children and adolescents are not only linguistic. In many cases linguistic “problems” cover up other circumstances that are more critical to their development. However, to better understand the schooling process we must reflect on those specifically linguistic aspects that influence foreign-born students’ mastery of the school language. The authors of this article are convinced that issues affecting the schooling of foreign-born students cannot be resolved simply by reflecting on the process of acquiring the school language, but it can certainly help.

Research has shown the existence of an important lapse of time between when foreign-born students develop conversational skills in the new language and when they acquire the linguistic skills needed to benefit from teaching and learning processes (Collier, 1987; Cummins, 1981; Hakuta, Buttler and Witt, 2000; Maruny and Molina, 2000; Navarro and Huguet, 2005; Ramírez, 1992; Siqués and Vila, 2007; Thomas and Collier, 1997). These studies all conclude that this gap may last three or four years. The two skills are not independent; in fact they are closely related. However, empirical evidence demonstrates that, in the case of foreign-born students, these skills can develop at various rates, and that these differences are related to, among other things, students actively participating in teaching and learning tasks in the school language.

Key words: language and immigration, linguistic diversity, inclusion, second language acquisition.

1. La situació lingüística a Catalunya

La situació lingüística a Catalunya, pel que fa a la nostra discussió, té dues característiques notables. La primera és la manca de continuïtat lingüística entre el medi social i familiar i el context escolar, per a una gran part dels infants i adolescents d'origen estranger. La segona és la gran diversitat a les aules respecte al coneixement de la llengua de l'escola, deguda en molts casos a l'augment espectacular de la mobilitat geogràfica de les famílies.

La primera característica diferencia notablement Catalunya de la gran majoria dels països receptors d'alumnat estranger. Aquí, una gran part dels infants i adolescents d'origen estranger ha de desenvolupar les habilitats conversacionals en català des del context escolar ja que, en altres contextos, no té contacte amb la llengua catalana. Aquest fet retarda notablement el temps que aquest alumnat triga a «atrapar» lingüísticament els seus companys autòctons. Aquest fet ja estava present en els programes d'immersió lingüística dirigits a l'alumnat de llengua familiar castellana (Vila, 1995), però, a diferència d'ara, l'alumnat castellanoparlant s'escolaritzava des del començament del parvulari i en situacions lingüísticament homogènies⁴ i, per tant, amb els límits implícits en la diversitat de tot grup humà, progressava a l'uníson en el domini de la llengua de l'escola. Al mateix temps, la pràctica educativa s'adequava en general a aquests progressos. La situació actual és molt diferent, i una gran part de l'alumnat d'origen estranger ha de fer en poc temps, i únicament amb el suport de l'escola, el que abans feia l'alumnat castellanoparlant en bastant més temps.

La segona característica fa inviable en nombroses aules una pràctica educativa basada en la parla del professorat dirigida al grup classe, l'escolta de l'alumnat i el seu treball individual posterior. Una pràctica concebuda d'aquesta manera deixa fora la part de l'alumnat que no disposa de les eines lingüístiques bàsiques per dotar de sentit el flux lingüístic lineal que sent. Aquest alumnat no pot construir sistemes de significats al voltant del continguts compartits amb el professorat, amb les conseqüències tràgiques que això comporta. En la immersió lingüística aquesta qüestió tenia una importància relativa ja que, gràcies a l'homogeneïtat lingüística de l'alumnat de les aules⁵, la parla del professorat s'adaptava al coneixement lin-

4. Al començament de la immersió lingüística, atesa la situació sociolingüística de Catalunya, les aules d'immersió escolaritzaven fonamentalment alumnat de llengua inicial castellana que anava progressant sense massa canvis a les aules al llarg de l'educació infantil i l'educació primària.

5. La immensa majoria eren castellanoparlants.

güístic del seu alumnat, amb les consegüents intervencions individualitzades d'acord amb el tractament de la diversitat que fa la major part del professorat.

2. Alumnat estranger a Catalunya i domini de la llengua escolar

Durant el curs 2006-2007, Oller (2008) va avaluar el coneixement de català i de castellà a sisè de primària en 50 escoles de Catalunya. Aquestes 50 escoles van ser seleccionades entre 570 escoles de tot Catalunya que escolaritzaven més d'un 15 % d'alumnat estranger. Els participants van ser 1.141 alumnes (515 d'origen estranger i 626 autòctons) en diverses situacions sociolingüístiques (de menys a més català a l'entorn social) i en diferents situacions respecte a la composició lingüística de l'alumnat a les aules (de menys a més català).

La taula 1 presenta els resultats de coneixement de català i castellà escrit de tot l'alumnat.

Taula 1. Coneixement de català i castellà escrit. Alumnat d'origen estranger i autòcton. Catalunya. Sisè de primària. Curs 2006-2007

	Castellà escrit (PG1CAST)		Català escrit (PG1CAT)	
	X	Dt	X	Dt
Alumnat d'origen estranger	45,94%	19,97%	46,96%	18,66%
Alumnat d'origen nacional	62,90%	15,73%	66,00%	16,79%

X: mitjana; Dt: desviació típica.

Les diferències són significatives {PG1CAST ($F = 250,948$; $p < 0,0001$); PG1CAT ($F = 318,906$; $p < 0,0001$)}. És a dir, l'alumnat d'origen estranger coneix significativament pitjor el català i el castellà que els seus companys autòctons. No obstant això, es van trobar diferències importants en funció del temps d'estada a Catalunya, de la llengua familiar de l'alumnat, del nivell socioprofessional de les famílies i de les característiques sociolingüístiques de l'entorn i de l'aula. En un treball posterior, Oller i Vila (2011) van avaluar les habilitats lingüístiques orals i escrites en castellà i català de 97 alumnes d'origen estranger. Els resultats, obtinguts mitjançant una regressió lineal multivariable, van evidenciar que la

variable que té més pes en el coneixement de català escrit de l'alumnat d'origen estranger és la major o menor presència de la llengua catalana en el seu medi social. Així, a més presència del català els resultats són significativament superiors. Amb menys pes, apareixen altres variables com la capacitat expressiva oral en català i el nivell educatiu de la mare. I, a una certa distància, la seva capacitat expressiva oral en llengua castellana. En cap cas la llengua familiar de l'alumnat no es va mostrar significativa. En canvi, el pes de les variables en l'explicació dels resultats de coneixement escrit de castellà és diferent. Així, a les variables «presència del català a l'entorn social» i «nivell educatiu de la mare» s'hi afegeix, amb un pes semblant, «el castellà com a llengua familiar». A una certa distància se situen les competències orals en llengua catalana i castellana. En les dues equacions, el temps d'estada únicament es mostra significatiu en relació amb l'alumnat que porta dos anys o menys a Catalunya.

Aquests resultats mostren la complexitat de Catalunya pel que fa a l'adquisició de la llengua escolar per part de l'alumnat d'origen estranger. Les dades semblen mostrar que el desenvolupament d'habilitats lingüístiques escolars en l'alumnat d'origen estranger, tant en català com en castellà, és molt lent perquè, entre altres raons, una gran majoria d'aquest alumnat únicament té contacte amb el català dins el context escolar.

2.1. Una possible explicació

L'educació bilingüe distingeix entre habilitats lingüístiques conversacionals i habilitats lingüístiques cognitivoacadèmiques. Aquesta distinció es refereix a les diferents habilitats implicades en l'ús del llenguatge d'acord amb les tasques que desenvolupen les persones. Evidentment, com ja hem assenyalat abans, aquesta distinció no és radical, sinó que implica un continu en el qual, d'acord amb les exigències cognitives de les tasques, l'ús del llenguatge requereix una implicació més o menys exigent de les habilitats lingüístiques individuals desenvolupades per les persones. Així, per exemple, hi ha tasques en les quals la negociació de les intencions formulades pels parlants comporten la utilització d'habilitats com, per exemple, les que estan implicades en l'activitat gestual, mentre que hi ha altres tasques (per exemple, la comprensió lectora) en què el context gestual (de «l'altre») és irrellevant per completar els buits lingüístics i es requereix en canvi un ús més exigent d'altres habilitats.

Les recerques desenvolupades des d'aquesta perspectiva (entre elles, les que formen part de l'estudi de l'adquisició del llenguatge) mostren que el progrés en el domini dels as-

pectes formals d'una llengua forma una unitat amb el progrés en el domini de les habilitats relacionades amb la negociació de les intencions implicades en els actes conversacionals, hi sigui o no hi sigui present l'interlocutor. És a dir, no existeix el tot o res, sinó un llarg camí en el qual s'entrellacen els dos aspectes. Inicialment, amb el domini de determinades habilitats comunicatives es fa possible l'establiment de l'arbitrarietat lingüística que permet la implicació (i de diferent manera) en noves situacions comunicatives que reverteixen en l'adquisició de noves habilitats, i així successivament.

Aquesta concepció unitària del desenvolupament dels aspectes formals de la llengua i de les habilitats implicades en el seu ús pot indicar un camí per comprendre millor tant els processos d'escolarització dels infants i adolescents d'origen estranger com el seu aprenentatge de la llengua escolar. De fet, com ja hem assenyalat, la recerca mostra que, pel que fa a aquest alumnat, hi ha un important decalatge lingüístic entre participar individualment amb èxit en situacions socials en les quals els interlocutors estan físicament presents i entre participar individualment amb èxit en tasques acadèmiques vertebrades per la lectura i l'escriptura, en què la resta de participants no formen part físicament de l'activitat social. I, d'acord amb la concepció que postula el progrés unitari del coneixement formal de la llengua i de les habilitats lingüístiques, podem formular la hipòtesi que aquest decalatge expressa, almenys en part, mancances en l'adquisició d'aspectes formals de la nova llengua. Si fos així, aquesta «mancança» explicaria per què l'alumnat estranger amb un bon desenvolupament de la seva llengua té serioses dificultats per transferir a la nova llengua les habilitats cognitivoacadèmiques desenvolupades prèviament en contextos escolars al seu país d'origen i, contràriament, no tindria les mateixes dificultats per participar activament en situacions socials cara a cara, ja que aquestes «mancances» formals serien cobertes mitjançant procediments comunicatius que no impliquen el domini de determinats aspectes formals de la nova llengua.

I, pel que fa a Catalunya, atès que el context social i familiar d'aquest alumnat no facilita els processos d'adquisició de la llengua de l'escola i que aquesta s'ha de desenvolupar exclusivament en el context escolar, el procés resulta molt lent i costós. Des d'aquesta perspectiva, vam iniciar una recerca en el cicle inicial de primària en una escola en la qual prop del 90 % de l'alumnat era d'origen estranger i on hi havia parlants de 16 llengües diferents. L'escola està situada en una població de 20.000 habitants, i el nivell educatiu de les famílies és molt baix. La recerca es va iniciar fruit de la desesperació del professorat

respecte als resultats acadèmics i lingüístics del seu alumnat. Es va modificar radicalment l'organització escolar, de manera que el professorat treballés a partir de la llengua oral amb petits grups d'alumnes i, a la vegada, es fomentés el treball cooperatiu com a manera de diversificar i augmentar les ajudes lingüístiques entre l'alumnat.

2.2. Un exemple d'una nova manera de fer

Quan la mestra treballava amb un grup petit d'alumnes, es van començar a produir dins de l'aula situacions comunicatives, a partir de l'ús de la llengua oral, que destacaven pel tipus i la diversitat d'ajudes lingüístiques. Vegem el següent exemple:

La mestra contempla, conjuntament amb un petit grup d'alumnes (quatre nenes i tres nens), una imatge en la qual apareixen cinc personatges i un gos. L'escena mostra una persona jove asseguda a terra amb cara de dolor que s'agafa el genoll amb les dues mans. Dues persones adultes miren al jove. Una senyora aixeca els braços des d'una finestra i porta cotó i una ampolla d'aigua oxigenada a les mans. També hi apareix un senyor que s'està menjant unes pastes que ha agafat de terra. A la imatge també es veu una pela de plàtan, una safata que ha caigut a terra i un gos que s'acosta a les pastes.

La tasca inicial que vol fer la mestra és que l'alumnat se centri en la definició de la situació. Primer de tot vol aconseguir que hi hagi una definició global compartida amb el petit grup d'alumnes per després poder parlar d'allò que fa cada personatge. En aquest cas, centra l'activitat en la senyora que està a la finestra i el jove que ha caigut. Després d'intentar diverses vegades que l'alumnat expliqui què passa, es produeix aquest intercanvi:

(1) Ab: Senyoreta! Això és un aigua. (Assenyala l'ampolla que porta a la mà la senyora de la finestra).

(2) M⁶: ...i per què serveix aquesta cosa que sembla una aigua, que dius tu? (3) Ab: que pica!

(4) Ab: que és alcohol.

(5) M: Ah! És alcohol, o aigua oxigenada, no?

(6) Ab: Sí, pica molt!

(7) M: I quan ens posem aigua oxigenada?

(8) Ab: Si tenim sang al peu!

(9) M: Si ens fem mal, no? Molt bé. Doncs Sehaam, a tu per què et sembla que aquesta senyora porta cotó a la mà?

(10) S: Perquè aquest senyor s'ha fet mal.

(11) M: Perquè aquest senyor s'ha fet mal. Ha caigut, no?

(12) S: S'ha caigut a les (...) i s'ha fet sang i li vol tirar el cotó del balcó (13) M: Ah! I li vol tirar el cotó des de la finestra. Molt bé. ...I la Mariana què ens pot explicar més? Què més veiem?

En aquesta observació, la mestra aconsegueix el seu objectiu i defineix la situació a partir del jove que ha caigut i s'ha fet mal i la senyora que des d'una finestra el crida per oferir-li cotó i aigua oxigenada. Així, ha negociat el que porta a la mà i els seus usos. A la vegada, reformula el tema compartit en diverses ocasions. Per exemple, l'ús que Ab fa referit a l'aigua oxigenada («si tenim sang al peu») es converteix en «si ens fem mal» o «eixampla» la percepció de S sobre el jove en el sentit d'afirmar que s'ha fet mal perquè «ha caigut».

Aquesta forma de treball reverteix directament en el desenvolupament de la llengua de l'escola en l'alumnat d'origen estranger, mesurat mitjançant el seu coneixement formal. Les dades d'una avaluació feta al començament i al final del curs escolar a partir d'una tasca narrativa van mostrar un increment notable de l'ús d'aspectes formals de la llengua de l'escola per part de l'alumnat.

La comparació entre dues narracions orals a partir d'unes mateixes làmines per una alumna de vuit anys fetes al final i a l'inici del curs escolar n'és un exemple.

A la finalització del curs escolar l'alumna fa la narració oral següent:

F: Quan en Lluís agafava el dofí tothom va sortir de casa i van anar a veure en Lluís amb el dofí. I li van ajudar a n'en Lluís a agafar el dofí .Tothom del poble. I aquí el dofí ja està bo i en Lluís està jugant amb el dofí i el dofí ha saltat i ha sortit com un arc de Sant Martí i van anar jugar i van fer un altre Sant Martí i el dofí va fer un salt molt gran i tothom els va anar a veure; van agafar això, no sé com es diu.

E: Uns prismàtics.

F: I tothom va anar a veure el dofí amb uns prismàtics. I la seva mare li va regalar a n'en Lluís una estàtua d'un dofí i en Lluís, quan passaven per la barca, està cridant al dofí. I era de nit i havia ocells. Hi havia molts dofins que venien cap en Lluís i eren molt petits i després tothom va venir i tothom va agafar un dofí petit.

Al començament del curs, el seu relat havia estat el següent:

F: Després, quan li ha cridat, ha vingut saltant i després el dofí es va convertir amb un arc de Sant Martí, tot de colorins i la seva pell de color blau.

L'anàlisi de totes les narratives de l'alumnat va mostrar una important disminució de l'ús de termes dítctics (*aquí, aquest, això, etc.*) que van ser substituïts per termes lexicals. A la vegada, les seves produccions es van modificar notablement tant en el nivell morfològic com en el sintàctic.

2.3 La modificació de les competències bàsiques

L'augment del coneixement lingüístic va repercutir en totes les àrees de coneixement. La taula 2 presenta l'assoliment per part de l'alumnat de les competències bàsiques en matemàtiques i en expressió oral en català (L13) al finalitzar el cicle inicial.

Taula 2. Percentatge d'alumnat del primer cicle d'educació primària que va assolir les competències bàsiques en matemàtiques.

	Mitjana de l'aula	Mitjana de Catalunya	Mitjana de centres en poblacions de 10.000 a 100.000 habitants (nivell socioeconòmic baix)	Mitjana de centres en poblacions de 10.000 a 100.000 habitants (nivell socioeconòmic mitjà)	Mitjana de centres en poblacions de 10.000 a 100.000 habitants (nivell socioeconòmic alt)
M1a	87 %	74 %	60 %	77 %	78 %
M1b	61 %	78 %	64 %	80 %	82 %
M2	83 %	87 %	72 %	90 %	90 %
M5	70 %	63 %	47 %	64 %	67 %
M7	78 %	73 %	61 %	77 %	76 %
L13	91 %	88 %	84 %	92 %	85 %

M1a. Aplicar el coneixement del sistema de numeració decimal i de les operacions per a comparar, relacionar nombres i operar amb rapidesa, buscant segons la situació un resultat exacte o aproximat. Càlcul exacte amb temps controlat.

M1b. Aplicar el coneixement del sistema de numeració decimal i de les operacions per a comparar, relacionar nombres i operar amb rapidesa, buscant segons la situació un resultat exacte o aproximat. Càlcul exacte.

M2. Utilitzar tècniques de representació geomètrica per a descriure, raonar i projectar canvis en les formes i en els espais.

M5. Planificar i seguir alguna estratègia per a resoldre un problema i modificar-la, si no és suficientment eficaç.

M7. Interpretar la funció que fan els nombres quan apareixen en un context real (expressar quantitat, identificació, temps, mesura, intervals) i utilitzar-los d'acord amb les seves característiques.

L13. Expressar-se oralment adequat-se a la situació comunicativa i al receptor amb ordre i claredat (component discursiu).

Font: Vila, Siqués i Roig (2008).

Dos anys després de començar l'experiència, les competències lingüístiques de l'alumnat de cicle mitjà (10 anys) també van millorar considerablement en comparar-les amb les de l'alumnat del mateix nivell educatiu que no hi havia participat en anys anteriors. El percentatge d'assoliment de la L16⁷ català i L17⁸ català va passar d'un 14 % a un 50 % (L16)

7. Produir un text escrit, adequat a la necessitat comunicativa i al receptor, amb ordre i claredat.

8. Produir un text escrit aplicant correctament els coneixements lingüístics respecte al lèxic, ortografia i estructures morfosintàctiques

9. Comprendre la informació explicitada en un text oral per poder extreure'n allò que interessa en funció dels objectius de la situació comunicativa (comprensió oral literal)

10. Comprendre la informació explicitada en un text escrit per poder extreure'n allò que interessa en funció dels objectius de la lectura (comprensió textual literal).

i un 45 % (L17). A les competències L9⁹ català i L11¹⁰ català, el percentatge d'assoliment va ser respectivament del 60 % i el 75 %. Aquests resultats es poden estendre a totes les competències lingüístiques excepte a la L12 català i la L12¹¹ castellà, que van ser assolides únicament per un 35 % i un 28 % de l'alumnat, si bé la primera va passar del 7 % al 35 %.

3. Conclusions

L'èxit de l'alumnat es relaciona amb dues coses. D'una banda, la modificació de l'organització escolar modifica a la vegada la pràctica educativa. Al mateix temps, aquesta pràctica s'individualitza i, alhora, es diversifiquen les ajudes lingüístiques utilitzades pel professorat, però també per l'alumnat mateix durant el treball cooperatiu. De l'altra, es creen situacions i escenaris simètrics alumnat-professorat que, des del diàleg, permeten la construcció progressiva de sistemes de significats compartits entre el professorat i l'alumnat al voltant dels continguts, la qual cosa possibilita la progressió acadèmica de la immensa majoria de l'alumnat, independentment del seu coneixement de la llengua de l'escola. Finalment, a partir de l'ús de la llengua oral en situacions comunicatives, l'alumnat progressa en el desenvolupament de la llengua i n'incorpora progressivament els aspectes formals, la qual cosa redunda en canvis lingüístics evolutius importants.

Per concloure, només volem recordar que el canvi educatiu i el canvi evolutiu formen, d'acord amb les propostes de Vigotski, una unitat, si bé els mecanismes psicològics implicats en un i en l'altre són probablement diferents i, per tant, requereixen també metodologies d'estudi diferents.

4. Bibliografia

- Collier, V. P. (1987). «Age and rate of acquisition of second language for academic purposes», *TESOL Quarterly*, 21, 617-641.
- Cummins, J. (1981). «Age on arrival and immigrant second language learning in Canada: A reassessment», *Applied Linguistics*, 1, 132-149.

11. Comprendre un text escrit interpretant el missatge a partir de la informació que conté i els coneixements propis.

- Departament d'Educació (2009). *Pla per a la Llengua i la Cohesió Social. Educació i Convivència Intercultural*. [document en línia: http://www20.gencat.cat/docs/Educacio/Home/Arees_actuacio/innovacio_educativa/Pla%20de%20convivencia/pla_lic_nov_09.pdf. [Data de consulta: 10 de març de 2012]
- Hakuta, K., Butler, Y. G. i Witt, D. (2000). *How Long Does It Take English Learners to Attain Proficiency?* Santa Barbara, CA: University of California, Linguistic Minority Research Institute.
- Maruny, L. i Molina, M. (2000). *Adquisició del català i competència comunicativa en alumnes d'origen marroquí a l'ensenyament obligatori. Memòria de recerca. Vol. I i II*. [Document no publicat. La Bisbal d'Empordà].
- Navarro, J. L. i Huguet, A. (2005). *El conocimiento de la lengua castellana en alumnado inmigrante escolarizado en Primero de ESO. Un estudio empírico*. Madrid: CIDE.
- Oller, J. (2008). *El coneixement de la llengua catalana i la llengua castellana per part de l'alumnat estranger escolaritzat a l'educació primària de Catalunya: factors explicatius i relacions d'interdependència lingüística*. Tesi doctoral. Departament de Psicologia. Universitat de Barcelona.
- Oller, J. i Vila, I. (2011). «Variables asociadas al conocimiento de catalán y castellano escrito del alumnado extranjero. Un estudio empírico en sexto de primaria en Cataluña». *Infancia y Aprendizaje*, 34 (4), 427-447.
- Ramírez, J. D. (1992). «Executive summary», *Bilingual Research Journal*, 16, 1-62.
- Siqués, C. i Vila, I. (2007). «Linguistic plurality and the learning of the school language». A: Cuvelier, P; Du Plessis, T; Meewis, M i Teck, L. (Eds.). *Multilingualism and exclusion. Policy, practice and prospects*, 181-196. Pretoria: Van Schaik.
- Thomas, W. P. i Collier, V. (1997). *School effectiveness for language minority students*. Washington, DC: National Clearinghouse for Bilingual Education.
- Vila, I. (1995). *El català i el castellà en el sistema educatiu de Catalunya*. Barcelona: Horsori.
- Vila, I., Siqués, C. i Roig, T. (2008). «La pràctica educativa: un factor cabdal per a l'adquisició de la llengua de l'escola». A ICE Josep Pallach (Ed.), *Nouvinguts, fins quan? La incorporació de l'alumnat estranger nouvingut al currículum ordinari*, 247-257. Girona: Documenta Universitaria.



Pedagogia i Treball Social

Revista de Ciències Socials Aplicades

Edita: Universitat de Girona

Disseny i maquetació: info@clam.cat · 647 42 77 32

Dipòsit Legal: GI.904-2010

ISSN: 2013-9063



Pedagogia i Treball Social

Revista de Ciències Socials Aplicades

Dipòsit Legal: GI.904-2010
ISSN: 2013-9063

Valls, R.; Siles, G.

**"L'ampliació del temps d'aprenentatge, una pràctica inclusiva
que millora el rendiment acadèmic de tot l'alumnat"**

Pedagogia i Treball Social. Revista de Ciències Socials Aplicades
Núm. 3: 46-62

L'ampliació del temps d'aprenentatge, una pràctica inclusiva que millora el rendiment acadèmic de tot l'alumnat

Rosa Valls i Carol¹

Departament de Teoria
i Història de l'Educació
de la Universitat de Barcelona
rosavalls@ub.edu

Gregor Siles Molina²

Departament de Teoria
i Història de l'Educació
de la Universitat de Barcelona
gsilesm@ub.edu

Resum

La recerca R+D «Formas de agrupación del alumnado y su relación con el éxito escolar: 'mixture', 'streaming' e inclusión (2009-2011)» ha realitzat una anàlisi quantitativa i una de qualitativa sobre la presència d'aquestes modalitats d'agrupació en els centres d'educació primària i secundària de l'Estat espanyol. Els resultats quantitius reflecteixen que l'ampliació del temps d'aprenentatge és la pràctica inclusiva més implementada en els centres educatius. Una pràctica que pot suposar una alternativa a la separació per nivells de l'alumnat, que es dona dins de la modalitat de *streaming*, i que ajuda a millorar aquells alumnes que tenen un nivell més baix. L'estudi qualitatiu mostra diferents formes de com s'aplica aquesta pràctica i com els centres que les vinculen més directament als

1. Rosa Valls. Doctora en Pedagogia. Professora del Departament de Teoria i Història de l'Educació de la Universitat de Barcelona

2. Gregor Siles. Doctorand en Pedagogia. Beca FI- Generalitat de Catalunya. Professor del Departament de Teoria i Història de l'Educació de la Universitat de Barcelona

continguts instrumentals, a la vegada que aprofiten per al seu desenvolupament els recursos disponibles, tant de l'administració com de la comunitat, aconseguixen una incidència més gran en la millora acadèmica de l'alumnat.

Paraules clau: ampliació del temps d'aprenentatge, rendiment escolar, èxit escolar.

Resumen

La investigación I+D «Formas de agrupación del alumnado y su relación con el éxito escolar: 'mixture', 'streaming' e inclusión (2009-2011)» ha realizado un análisis cuantitativo y cualitativo sobre la presencia de estas modalidades de agrupación en los centros de educación primaria y secundaria de España. Los resultados cuantitativos reflejan que la ampliación del tiempo de aprendizaje es la práctica inclusiva más implementada en los centros educativos, una práctica que puede suponer una alternativa a la separación por niveles del alumnado, que se da dentro de la modalidad de *streaming*, y que ayuda a mejorar a aquellos alumnos que tienen un nivel más bajo. El estudio cualitativo muestra diferentes formas de cómo se aplica esta práctica y como aquellos centros que las vinculan más directamente a los contenidos instrumentales, a la vez que aprovechan para su desarrollo los recursos disponibles, tanto de la administración como de la comunidad, consiguen una mayor incidencia en la mejora académica del alumnado.

Palabras clave: ampliación del tiempo de aprendizaje, rendimiento escolar, éxito escolar.

Abstract

The research and innovation project "Student grouping and its relationship with academic success: Mixture, streaming and inclusion (2009–2011)" consisted of a quantitative and qualitative analysis of the presence of these groupings in elementary and secondary schools in Spain. Quantitative outcomes demonstrate that lengthening learning time is the most successful inclusive practice carried out in the schools. This is an alternative to tracking students into different classrooms as done in schools that use streaming and it

helps to improve learning among students who struggle most. The qualitative study data shows the different ways these practices are implemented. At the same time, it highlights how schools that link them to major instrumental learning and efficiently allocate the resources available from the Government and from the community to improve students' academic learning.

Key words: Lengthening learning time, academic achievement, school success.

1. Introducció

El projecte INCLUD-ED: *Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education* (2006 - 2011)³, la recerca europea de major nivell científic i dotació de recursos realitzada sobre el sistema escolar fins ara, ha definit les activitats d'ampliació del temps d'aprenentatge com una pràctica inclusiva, que ajuda a superar el fracàs escolar. En el marc d'aquest projecte, es van identificar tres modalitats d'agrupació, *mixture*, *streaming* i *inclusion*, que comporten un ús diferent dels recursos i una distribució diferent de l'alumnat, amb un potencial impacte de cadascuna en el rendiment acadèmic. A partir d'aquests resultats, la recerca MIXSTRIN, «Formas de agrupación del alumnado y su relación con el éxito escolar: 'mixture', 'streaming' e inclusión» (Plan Nacional I+D, Ministerio de Educación y Ciencia 2008-2011),⁴ ha analitzat com es desenvolupen les tres modalitats d'agrupació en els centres educatius de l'Estat espanyol. A partir d'una àmplia enquesta s'ha identificat quins models d'agrupació s'estan desenvolupant, i com, en els centres educatius de primària i secundària. En els resultats, l'única pràctica inclusiva que es va identificar de manera significativa, tant en els centres de primària com en els de secundària, és l'ampliació del temps d'aprenentatge. Així mateix, en els centres de secundària també es va identificar una altra pràctica, «l'optativitat inclusiva». En una segona fase de la recerca, es va realitzar un estudi qualitatiu en cinc centres educatius per analitzar els models d'agrupació i la seva relació amb els resultats acadèmics.

En aquest article expliquem els resultats del projecte MIXSTRIN, en relació amb la pràctica d'ampliació del temps d'aprenentatge. En un primer apartat, descrivim les diferents modalitats d'agrupació identificades en el projecte INCLUD-ED. En un segon punt, mostrarem la metodologia que s'ha seguit en la recerca MISXTRIN. Tot seguit detallarem els resultats del projecte MIXSTRIN referents a l'ampliació del temps d'aprenentatge; en el primer apartat, els resultats de l'enquesta, i en el segon, els de l'estudi qualitatiu. Finalitzarem l'article amb unes breus conclusions.

3. <http://www.ub.edu/includ-ed/>

4. <http://mixstrin.wordpress.com/about/>

2. Formes d'agrupació de l'alumnat definides per la comunitat científica internacional

El projecte INCLUD-ED (2011) va identificar tres modalitats d'agrupació d'alumnat, *mixture*, *streaming* i *inclusion*, i la seva relació amb el rendiment acadèmic, a partir de l'anàlisi dels sistemes educatius de la Unió Europea, així com de les teories que els sustenten, i dels resultats educatius obtinguts pels diferents països en estudis quantitius de gran escala.⁵

El *mixture* ha estat definit com el model tradicional, una classe amb alumnat divers, tant en nivells de rendiment com de context sociocultural, i un únic professor. Una modalitat que, davant la diversitat que es dona actualment en els centres educatius, té dificultats per aconseguir un alt rendiment acadèmic per a tot l'alumnat. Una alternativa al *mixture* és l'adaptació dels continguts i el currículum en funció del rendiment acadèmic de l'alumnat, pràctica que la Comissió Europea (2006) ha denominat *streaming*, i que els sistemes i centres educatius estan aplicant per afrontar la diversitat sociocultural i de nivells de rendiment de l'alumnat. Aquestes adaptacions, que poden anar dirigides a un alumne o grup d'alumnes, s'estan aplicant de diferents formes: separant l'alumnat per nivells de rendiment; separant de l'aula de referència un/a alumne/a o un grup d'alumnes per rebre reforç, i mitjançant adaptacions curriculars que rebaixen el nivell de continguts. Una altra pràctica de *streaming* és l'optativitat exclusiva, aquella elecció d'assignatures que limita a l'alumnat les possibilitats d'accedir a estudis universitaris.

La bibliografia científica ha evidenciat l'impacte negatiu que té l'*streaming* sobre l'alumnat que va a parar als grups de menor nivell. Posar un/una alumne/a en un grup de menor nivell, manifesta d'entrada les baixes expectatives que es tenen respecte a aquest alumnat, i és una decisió que es pren sovint des del centre educatiu unilateralment, sense consultar-ho a les famílies i als mateixos alumnes (Oliver i Gatt, 2010). En els grups de més baix nivell es donen habitualment uns continguts rebaixats i s'estimula menys el pensament crític (Chorzempa i Graham, 2006), a la vegada que es perden les interaccions amb l'alumnat més preparat (Zimmer, 2003; Puigdemívol i Krastina, 2010). Tots aquests aspectes

5. En concret: PISA (Programme for International Student Assessment, dut a terme per l'Organització per a la Cooperació i el Desenvolupament Econòmic), TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) i PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study, realitzats per la International Association for the Evaluation of Educational Assessment).

influeixen en l'autoestima d'aquest alumnat i poden provocar un gran desencant respecte a la institució escolar per part d'aquest alumant i de les seves famílies (Braddock i Slavin, 1992; Oliver i Gatt, 2010). Així mateix, l'alumnat que pateix les adaptacions curriculars i va a parar als grups de menor nivell és sovint el més vulnerable de caure en l'exclusió social i educativa, perquè prové de contextos socioeconòmics baixos o de minories culturals, és d'origen immigrant, i/o procedeix d'educació especial (Youdell, 2003; De Haan i Elbers, 2005)..

La tercera modalitat identificada en el projecte INCLUD-ED és la *inclusion*, que recull les pràctiques que mantenen l'heterogeneïtat de l'alumnat, en nivells de rendiment i de context sociocultural, incorporant recursos per donar suport dins de l'aula, sense necessitat de separar per nivells, per tal que tot l'alumnat segueixi el currículum ordinari. Un d'aquests recursos és l'entrada de més professorat dins de l'aula, així com d'altres professionals i/o persones voluntàries que poden ser familiars de l'alumnat, veïns del barri, estudiants universitaris, etc. Altres pràctiques dins d'aquesta modalitat són: els desdoblaments en grups heterogenis, que permeten treballar les matèries instrumentals reduint la ràtio; les adaptacions curriculars individuals inclusives, en les quals no es redueix el contingut sinó que es modifiquen els mètodes per facilitar l'aprenentatge; l'optativitat inclusiva, o sigui, l'elecció d'assignatures que no limita l'accés a la realització d'estudis superiors; i l'ampliació del temps d'aprenentatge, és a dir, les activitats acadèmiques addicionals, en horari extraescolar. Aquesta darrera pràctica pot anar orientada a l'alumnat que té dificultats per seguir el nivell de classe, però també pot estar oberta a tot tipus d'alumnat, per ajudar a fer els deures o reforçar continguts, per a l'aprenentatge d'idiomes, etc. Els resultats del projecte MIXSTRIN ens han mostrat que aquestes activitats poden tenir diferents orientacions i organització.

3. Metodologia

L'estudi quantitatiu del projecte I+D MIXSTRIN, que ha permès identificar les modalitats d'agrupació de l'alumnat que s'estan desenvolupant en els centres educatius de primària i secundària de l'Estat espanyol, es va implementar mitjançant dos qüestionaris, un per a educació primària i un altre per a educació secundària, seguint els criteris definits en el projecte INCLUD-ED (2009), en relació amb les tres modalitats d'agrupació. Els dos qüestionaris anaven precedits per unes preguntes de caràcter sociodemogràfic (situació, professorat i perfil de l'alumnat) i sobre l'organització de les escoles (nombre de classes

per cada curs). El qüestionari de primària estava format per un total de 39 preguntes, distribuïdes en cinc blocs temàtics: escoles que estableixen més d'un grup classe per curs, agrupacions i recursos humans dins de l'aula, alumnat fora de l'aula ordinària, adaptació curricular i extensió del temps d'aprenentatge. El qüestionari de secundària contenia 43 preguntes, organitzades en els mateixos blocs i amb un sisè bloc addicional sobre optativitat d'assignatures i relació amb els estudis futurs.

En el bloc referent a l'extensió del temps d'aprenentatge, i que analitzem aquí, es formulaven sis preguntes: si es realitzen activitats d'extensió de l'aprenentatge, quina orientació tenen, si implica l'absència a classes ordinàries, qui hi participa, qui les organitza, i qui decideix quin alumnat hi assisteix.

La població objecte de l'estudi han estat els centres educatius públics de primària i secundària de l'Estat espanyol. El volum de les dues submostres ha estat de 366 centres de primària i 316 centres de secundària, extrets de manera aleatòria simple. En la mostra de primària l'error acceptat se situa en el 5,1 % (per a un 95 % d'interval de confiança), i el de la mostra de secundària se situa en un error acceptat del 5,3 % (amb el mateix marge de confiança). La implementació dels qüestionaris es va realitzar en el curs 2009-2010 i l'abast de l'estudi ha estat un total de 265.231 estudiants (37,5 % de primària i 62,5 % de secundària) i 26.689 docents (el 31 % de primària davant del 69 % de secundària).

L'estudi qualitatiu del projecte, dirigit a identificar les relacions entre les modalitats d'agrupació de l'alumnat i els resultats acadèmics, es va desenvolupar amb un enfocament metodològic comunicatiu crític (Gómez *et al.*, 2006; Gómez, Puigvert i Flecha, 2011), perspectiva que parteix de diferents bases teòriques i interdisciplinàries, d'autors com Habermas, Freire, Mead, Shütz o Garfinkel. Aquesta metodologia es basa en les persones com a agents socials, amb una capacitat de llenguatge i acció que els permet contribuir a la creació de coneixement. Per a la seva consecució, es van realitzar cinc estudis de cas en centres educatius de l'Estat espanyol, dos en escoles d'educació primària i tres en instituts d'educació secundària; dos eren representatius de la modalitat de *streaming* (una escola i un institut) i tres, de la modalitat d'*inclusion* (una escola i dos instituts). Els criteris de selecció van ser: centres educatius que disposessin d'avaluacions externes del nivell de competències de l'alumnat i centres educatius similars –nivell socioeconòmic mitjà-baix i diversitat cultural de la població, com a factors que poden condicionar els resultats acadè-

mics de l'alumnat i que aporten informació sobre l'alumnat més vulnerable, que necessita més actuacions educatives d'èxit per superar el risc de caure en l'exclusió social i educativa.

4. L'ampliació del temps d'aprenentatge, resultats de l'enquesta estatal sobre formes d'agrupació de l'alumnat

En els resultats de l'enquesta estatal del projecte MIXSTRIN, la *mixture* no apareix de forma significativa a les escoles de primària i ho fa en una tercera part dels centres de secundària. Les pràctiques de *streaming* són les més habituals: un 40 % dels centres de primària i més del 60 % dels centres de secundària adapten els objectius i continguts d'aprenentatge als diferents grups classe segons el nivell previ de coneixements. Un 80 % de les escoles de primària i més del 40 % dels centres de secundària organitzen activitats de reforç fora de l'aula ordinària dins de l'horari lectiu, principalment d'assignatures instrumentals.

Les pràctiques d'*inclusion*, que es donen de forma representativa tant en els centres de primària com de secundària, es fan en horari extraescolar, amb activitats d'ampliació del temps d'aprenentatge. Un 45 % d'escoles de primària i un 44 % dels centres de secundària ofereixen activitats d'aquest tipus, principalment orientades a millorar els nivells d'aprenentatge i dirigides a l'alumnat que té algun tipus de dificultat per diferents motius: socioeconòmics, per algun tipus de discapacitat, pel nivell educatiu més baix, perquè es tracta d'alumnat d'incorporació recent, immigrant o que pertany a minories ètniques. Són activitats dirigides a l'alumnat més vulnerable, aquell que, com assenyala la bibliografia científica, és el que sovint pateix les pràctiques de *streaming*. No obstant això, l'enquesta també mostra que molts centres obren aquestes activitats a tot l'alumnat.

L'organització d'aquestes activitats, assenyala l'enquesta, recau principalment en la direcció dels centres i en els equips d'orientació i en el professorat, i l'alumnat i les seves famílies hi tenen molt poca incidència. Així mateix, en la decisió sobre quin alumnat ha d'assistir a aquestes activitats, a primària hi tenen més pes les famílies de l'alumnat (un 12,3 %), que a secundària, on trobem un percentatge només d'un 6,01 % de les famílies.

El resultat ens mostren que l'ampliació del temps d'aprenentatge és una activitat inclusiva que s'està desenvolupant en molts centres educatius de l'Estat espanyol, amb una

clara orientació de reforç de l'aprenentatge per a aquells que més ho necessiten, per posar-los al nivell de la resta de l'alumnat. Però els mateixos resultats evidencien que no està destinada a superar la pràctica de l'*streaming*, per l'alt percentatge de centres que fan separació per nivells de rendiment o que realitzen activitats de reforç fora de l'aula ordinària, dins de l'horari lectiu.

5. L'ampliació del temps d'aprenentatge i l'impacte en el rendiment acadèmic

En els cinc centres analitzats en l'estudi qualitatiu del projecte MIXSTRIN, es desenvolupen activitats d'ampliació del temps d'aprenentatge, cosa que corrobora els resultats quantitatius, que reflectien que aquesta pràctica inclusiva és la d'implementació més gran, tant a primària com a secundària. Aquestes activitats es poden desenvolupar de diferents maneres, tant en l'orientació de l'aprenentatge com en la seva organització. En un dels centres estudiats (de secundària i modalitat *streaming*), aquestes activitats es limiten a l'alumnat que té alguna assignatura pendent de l'any anterior, i s'ofereixen de forma no obligatòria, tal com ens explicava una professora.

«Solamente en el caso de los alumnos que han suspendido el curso anterior hay unas clases de recuperación los miércoles por la tarde, que son voluntarias. Entonces va el alumnado que quiere, que sus padres le envían y... es el único caso que yo conozco. Las organiza el propio centro. Entonces hay profesorado que están con clases el miércoles por la tarde, que no van nada más que estos grupos de alumnos para recuperar la asignatura que tienen pendiente.»

En un altre dels centres (de primària i modalitat *streaming*), veiem que les activitats d'ampliació del temps d'aprenentatge són tallers de caràcter més lúdic que instrumental, amb una escassa oferta de reforç en l'horari extraescolar.

(A) «Hay inglés, pero bueno, prácticamente son más... más lúdicas que otra cosa.»

(B) «Para los más mayores, inglés, talleres de inglés, talleres de informática... talleres... este año hay un taller musical que también les está gustando. Para los más pequeños hay un taller de cocina, talleres de teatro también tienen, un taller de psi-

comotricidad... y luego del APA pues hay talleres de inglés, más para... ya esos sí que los veo más de apoyo para niños a lo mejor que... que les cuesta más trabajo; hay un taller de pintura... el Ayuntamiento también organiza actividades deportivas.»

En els centres analitzats dins de la modalitat d'*inclusion*, s'observa com les activitats d'ampliació van directament dirigides a l'aprenentatge instrumental. Un exemple és la biblioteca tutoritzada (Aguilar *et al.*, 2010), que trobem en els centres que formen part del projecte educatiu de les comunitats d'aprenentatge (Elboj *et al.*, 2002) i que obre un espai en el temps extraescolar per oferir activitats d'aprenentatge instrumental, com per exemple reforç de continguts i/o tertúlies literàries dialògiques. Les persones que donen suport a aquestes activitats van des del professorat a monitors d'entitats o persones voluntàries de la comunitat, i a famílies de l'alumnat que també passen a rebre formació i a participar en tertúlies dialògiques (Aguilar *et al.*, 2010). La participació de l'alumnat en tertúlies dialògiques, per a les quals han d'haver llegit prèviament un capítol o capítols d'un llibre –d'un clàssic universal–, i en les quals dialoguen igualitàriament entorn la lectura, és una activitat que alguns centres apliquen dins de l'horari lectiu i altres, com a ampliació del temps d'aprenentatge. És una pràctica d'èxit, avalada per la comunitat científica internacional, que millora la competència lectora i desenvolupa el pensament crític dels que hi participen (Flecha, 1997; Aubert *et al.*, 2008; Flecha, Soler i Valls, 2008; INCLUD-ED, 2011). Un professor d'un institut de secundària de la modalitat d'*inclusion* ens explicava com l'alumnat millora en el nivell de lectura participant en les tertúlies dialògiques, que es realitzen a la biblioteca tutoritzada.

«Según lo que entiendo yo por biblioteca tutorizada, también queriendo hacer tertulias el nivel de mi alumnado era tan bajo tan bajo que al final me di cuenta de que, o sea si eran de tercero y cuarto, pues tuve que bajar a un nivel lector de seis años. Entonces claro, lo que pasa es que ya cuando alcanzamos el seis el nivel lector fue hacia arriba, pero me costó mucho tiempo, mucho tiempo. Y elegí, pues eso, un autor y los pocos recursos que había aquí en la biblioteca y con la tutora... coordinarme un poco (...) y sacarlos del barrio, llevármelos por ahí muchas veces a otras bibliotecas, siempre en el tema instrumental. (...) Siempre en el tema instrumental, potenciar la lectura.»

La gestió de les comunitats d'aprenentatge, mitjançant assemblees i comissions en les quals participen i prenen decisions el professorat, l'alumnat, els familiars, les entitats

i altres membres de la comunitat, permet aprofitar els recursos disponibles en l'entorn de l'escola i destinar-los a l'aprenentatge. Un professor de secundària ens explicava com, en col·laboració amb una entitat, organitzen activitats d'ampliació d'aprenentatge: «Pero las otras actividades de las Hijas de la Caridad, que verdaderamente ahora están viniendo a las asambleas y hay bastante coordinación. Los niños vienen, meriendan y hacen una actividad lúdica, y les ayudan a hacer deberes.» Així mateix, en un altre centre de secundària i de la modalitat d'*inclusion*, vam veure com l'organització de les activitats d'ampliació del temps d'aprenentatge es duia a terme en el marc dels programes PROA (Programas de Refuerzo, Orientación y Apoyo), del Ministeri d'Educació i Ciència, en els quals s'ofereixen activitats de reforç en horari extraescolar o dins de l'horari escolar. En aquest centre es va decidir implementar-les només en horari extraescolar, per evitar fer *streaming* i separar del grup classe l'alumnat que ho necessités. Aquest programa permet al centre comptar amb dues monitores de reforç, a les quals s'afegeix una educadora de l'associació gitana que hi participa com a voluntària, i se sumen així esforços, amb recursos de l'administració i de la comunitat. D'altra banda, es garanteix la gratuïtat d'aquestes activitats, i això contribueix a superar les desigualtats, no només de nivell d'aprenentatge, sinó també les econòmiques, que sovint van associades i que poden limitar l'accés a aquests recursos. Una professora del centre ens va explicar com s'ofereix aquest reforç de l'aprenentatge i com cada vegada hi participa més alumnat.

«Entonces lo que hacemos es... pues hay dos monitoras que les ayudan en lo que necesiten, dudas, estudio, deberes, lo que necesiten. Hemos ido comprobando, pues, que cada día se quedan más, pues es un recurso que está ahí y que pues de hora y media, al final se suelen quedar dos horas... o pues eso, y que está funcionando muy bien. Entonces una de las monitoras que tenemos, incluso, es educadora de la Asociación Gitana, colaboradora aquí como voluntaria y bueno, trabaja con nosotros en las tutorías individualizadas y demás.»

Un altre dels centres estudiats, de secundària i de la modalitat d'*inclusion*, desenvolupa les activitats d'ampliació del temps d'aprenentatge dintre del pla d'acompanyament que ofereix la Junta d'Andalusia. Aquest pla consisteix en activitats de reforç extraescolar dirigides principalment a alumnes amb dificultats d'aprenentatge i/o que les famílies no els poden donar suport en l'estudi, que compensen les mancances en què sovint es trobem moltes llars d'un context socioeconòmic baix, de minories ètniques o d'immigrants.

«Ese plan está dirigido al alumnado que tienen, por diversas causas, dificultad, si bien algo personal o por la familia, pues se le incluye en ese programa, y va por las tardes a revisión de sus tareas o supervisión de monitores, e incluye la ayuda, que a lo mejor no la encuentran en casa, y la pueden tener en el centro.»

L'experiència de l'alumnat mostra que, gràcies a l'assistència a aquestes activitats d'ampliació, estan millorant en el seu aprenentatge: «A mi un mes me falta alguna cosa de inglés y ahí voy y me ayuda mogollón. (...) Yo he aprobado dos asignaturas por PROA, y me han ayudado mucho a hacer redacciones.» Així mateix, tant el professorat com el mateix alumnat han pogut comprovar que el rendiment també baixa quan l'alumnat deixa d'assistir a aquestes sessions:

«Pero nosotros le aconsejamos, le sugerimos y hablamos con los padres e incluso con los chavales. Hace poco una chica empezó a no ir a PROA y en seguida lo notamos, que estaba bajando un poco el rendimiento, la motivación, si vas a clase sin hacer los deberes es como te abandonas más. Hablamos con la chica (...) y reconoció que no ir a PROA le estaba perjudicando, que no estaba participando igual en clase y ahora ha vuelto a empezar a ir y... mejor, mucho mejor. Se nota quien va a PROA, quien hace los deberes.»

Les activitats d'ampliació de l'aprenentatge obertes a tot l'alumnat, quant a nivells de rendiment i cursos, i en les quals es fomenta la cooperació en grups heterogenis, generen dinàmiques positives per potenciar l'aprenentatge també en aquests espais: «Van de todos, es bonito de entrar a veces, porque son chavales de todos los cursos que van con sus deberes, se ayudan entre ellos.» D'acord amb el professorat, aquestes activitats tenen efecte i ajuden a superar el desavantatge en el nivell d'aprenentatge de l'alumnat que hi acudeix: «Entendemos que sí, que al final eso repercute en la nota y suelen ser alumnos que luego, al final, se reenganchan.» No obstant això, també es detecten dificultats en els centres per aconseguir ampliar l'assistència a aquestes activitats de tot l'alumnat que necessita ajuda.

6. Conclusiones

Els resultats de l'enquesta estatal sobre formes d'agrupació de l'alumnat del projecte MIX-TRIN mostren que les pràctiques inclusives als centres educatius es donen de manera

limitada i molt concreta, i que l'ampliació del temps d'aprenentatge és l'única que s'aplica de manera significativa als centres de primària i secundària, juntament amb l'optativitat inclusiva a secundària. Així mateix, les pràctiques de *streaming*, que separen l'alumnat per grups de nivell, realitzen adaptacions curriculars que disminueixen el nivell dels continguts i/o separen l'alumnat en grups de reforç fora de l'aula en l'horari lectiu, són les majoritàries en els centres educatius de l'Estat espanyol, malgrat que la bibliografia científica assenyalava l'impacte negatiu que tenen sobre l'alumnat amb més dificultats.

Les activitats d'ampliació del temps d'aprenentatge, tant a primària com a secundària, posen un èmfasi especial en els grups d'alumnat amb més dificultats i que té més risc de patir exclusió social i educativa, com ara l'alumnat d'un context socioeconòmic baix, el que té algun tipus de discapacitat, el de nivell educatiu més baix, el d'origen immigrant o/i el que pertany a minories ètniques. El mateix alumnat que habitualment, en les pràctiques de *streaming*, va destinat als grups de menor nivell, surt fora de l'aula a rebre reforç instrumental, o se li rebaixen els continguts. L'orientació de les activitats és ajudar l'alumnat en el seu aprenentatge, i compensar les mancances que pugui tenir per seguir el currículum ordinari, però no sempre s'apliquen com a alternativa a les pràctiques de *streaming*.

Els resultats de l'estudi qualitatiu ens mostren diverses formes de com s'apliquen les activitats d'ampliació de l'aprenentatge, i hem trobat diferències importants entre els centres que apliquen pràctiques de *streaming* i els que apliquen pràctiques d'*inclusion*. En els primers, es tracta d'activitats molt concretes i limitades a l'alumnat que ho necessita, obertes a tot l'alumnat quan no són estrictament instrumentals, i en què de vegades predomina el caràcter lúdic. En els segons, estan orientades a activitats instrumentals, principalment dirigides a l'alumnat que ho necessita però obertes a tothom, fet que possibilita la cooperació entre l'alumnat de diferent nivell. En aquests centres també veiem com per a l'organització d'aquestes activitats s'aprofiten els recursos de la comunitat educativa i de l'administració.

Tots els centres, valoren positivament la realització d'aquestes activitats per a la millora del rendiment acadèmic de l'alumnat. No obstant això, el fet que aquesta actuació inclusiva es doni en horari extraescolar la converteix en no obligatòria i, per tant, fa que sigui més difícil assegurar que tot l'alumnat que necessita aquest suport addicional el rebi i, per tant, assegurar la igualtat de resultats per a tots. Una millor resposta a les necessitats de l'alumnat passaria per incorporar les actuacions inclusives a l'horari lectiu i a les activitats habituals a l'aula.

7. Bibliografia

- Aguilar, C., Alonso, M. J., Padrós, M. i Pulido, M. A. (2010). «Lectura dialògica y transformación en las Comunidades de Aprendizaje». *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, (24) 1, 31-44.
- Aubert, A.; Flecha, A.; García, C.; Flecha, R. i Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia.
- Braddock, J. H. i Slavin, R. E. (1992). *Why Ability Grouping Must End: Achieving Excellence and Equity in American Education*. Baltimore, MD: Center for Research on Effective Schooling for Disadvantaged Students.
- Chorzempa, B. F. i Graham, S. (2006). «Primary-Grade Teachers' Use of Within-Class Ability Grouping in Reading». *Journal of Educational Psychology*, 98 (3), 529-541.
- Comisión Europea (2006). *Eficiencia y equidad en los sistemas europeos de educación y formación*. Brussel·les, 8/9/2006, COM(2006) 481 final. SEC (2006) 1096.
- De Haan, M. i Elbers, E. (2005). «Peer Tutoring in a Multiethnic Classroom in the Netherlands: A Multiperspective Analysis of Diversity». *Comparative Education Review*, 49 (3), 365-388.
- Elboj, C., Puigdel·lívol, I., Soler, M. i Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- Flecha, R., Soler, M. i Valls, R. (2008). «Lectura dialògica: interacciones que mejoran y aceleran la lectura». *Revista Iberoamericana de Educación*, (46), 71-87.
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras: el aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.
- Gatt, S., Ojala, M. i Soler, M. (2011). «Promoting Social Inclusion Counting with Everyone: Learning Communities and INCLUD-ED». *International Studies in Sociology of Education*, 21 (1), 33-47.
- Gomez, J., Latorre, A., Sánchez, M. i Flecha, R. (2006). *Metodología comunicativa crítica*. Barcelona: El Roure.
- Gómez, A., Puigvert, L. i Flecha, R. (2011). «Critical Communicative Methodology: Informing Real Social Transformation Through Research». *Qualitative Inquiry*, 17 (3), 235-245.
- MIXSTRIN, Formas de agrupación del alumnado y su relación con el éxito escolar: 'mixture', 'streaming' e inclusión. Plan Nacional I+D+I. Ministerio de Educación y Ciencia (2009-2011).

- INCLUD-ED Project. *Strategies for Inclusion and Social Cohesion in Europe from Education*. 2006-2011. 6th Framework Programme. Citizens and Governance in a Knowledge-based Society. Directorate-General for Research, European Commission.
- INCLUD-ED (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Ministerio de Educación: Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa (IFIIE).
- Oliver, E., i Gatt, S. (2010). «De los actos comunicativos de poder a los actos comunicativos dialógicos en las aulas organizadas en grupos interactivos». *Signos*, 2010, 43 (2): 279-294.
- Puigdemívol, I. i Krastina, L. (2010). «Inclusió i segregació a l'escola: pràctiques inclusives i excloents amb l'alumnat vulnerable». *Temps d'Educació*, (38), 95-113.
- Youdell, D. (2003). «Identity Traps or How Black Students Fail: The Interactions between Biographical, Sub-cultural and Learner Identities». *British Journal of Sociology of Education*, 24 (1), 3-20.
- Zimmer, R. (2003). «A New Twist in the Educational Tracking Debate». *Economics of Education Review*, 22 (3), 307.



Pedagogia i Treball Social

Revista de Ciències Socials Aplicades

Edita: Universitat de Girona

Disseny i maquetació: info@clam.cat · 647 42 77 32

Dipòsit Legal: GI.904-2010

ISSN: 2013-9063



Pedagogia i Treball Social

Revista de Ciències Socials Aplicades

Dipòsit Legal: GI.904-2010
ISSN: 2013-9063

Tort, A.

"Innovar o conservar a l'escola: una anàlisi en tres nivells"

Pedagogia i Treball Social. Revista de Ciències Socials Aplicades
Núm. 3: 63-82

Innovar o conservar a l'escola: una anàlisi en tres nivells

Antoni Tort i Bardolet¹

Departament de Pedagogia.

Universitat de Vic

antoni.tort@uvic.cat

Resum

Aquest article vol contribuir a l'anàlisi dels canvis en els centres educatius i a la valoració de què entenem per innovació educativa, a partir de tres processos que incideixen notablement en l'evolució de les nostres escoles i de l'educació en general. El text descriu, en primer lloc, els *processos de reinstitucionalització*, de com el mateix centre educatiu s'organitza per millorar la seva capacitat d'innovar pedagògicament. En segon lloc, s'aborden els *processos de regulació*, que tracten de la relació de l'escola amb el seu territori, de quins són els marges possibles d'actuació en el seu context local, social i polític. En tercer lloc, s'analitzen alguns dels *processos de recontextualització*, en què diferents agents socials (dels mitjans de comunicació de massa a les administracions) modifiquen i defineixen els discursos sobre allò que cal fer a l'escola.

Paraules clau: cultura escolar, centre educatiu, innovació, agents i camps recontextualitzadors, processos de reinstitucionalització, mecanismes de regulació, escolarització

1. Antoni Tort. Doctor i llicenciat en pedagogia; professor del departament de pedagogia de la Universitat de Vic.

Resumen

El presente artículo quiere contribuir al análisis de los cambios en los centros educativos y a la valoración de qué entendemos por innovación educativa, a partir de tres procesos que inciden notablemente en la evolución de nuestras escuelas y de la educación en general. El texto describe, en primer lugar, los *procesos de reinstitucionalización*, de cómo el propio centro educativo se organiza para mejorar su capacidad de innovar pedagógicamente. En segundo lugar, se abordan los *procesos de regulación*, que tratan de la relación de la escuela con su territorio, de cuáles son los márgenes posibles de actuación en su contexto local, social y político. En tercer lugar, se analizan algunos de los *procesos de recontextualización* mediante los cuales los diferentes agentes sociales (de los medios de comunicación de masa a las administraciones) modifican y definen los discursos sobre lo que hay que hacer en la escuela.

Palabras clave: cultura escolar, centro educativo, innovación, agentes y campos recontextualizadores, procesos de reinstitucionalización, mecanismos de regulación, escolarización

Abstract

The article aims to contribute to the analysis of changes in schools and the assessment of what we mean by educational innovation from three processes that significantly affect the evolution of our schools and of education in general. The text first describes reinstitutionalization processes, how the school itself is organized to improve its ability to innovate pedagogically. Second, it addresses regulatory processes, which deal with the relationship between the school and its territory, and with the possible ranges of action in their local social and political context. Third, it analyzes some of the processes of recontextualisation through which the different social agents (from the mass media to the government) change and define their discourses about what to do at school.

Key words: School culture, school, innovation, agents and recontextualizing fields and agents, re-institutionalization processes, regulatory mechanisms, schooling

1. Introducció

Les anàlisis públiques en relació amb el funcionament del sistema educatiu, amb la seva incapacitat per assolir l'èxit per a una majoria més gran d'alumnat i amb les estratègies que convé dur a terme per millorar-ne l'eficiència solen fer-se, encara i sovint, amb discursos d'una gran simplicitat. Entre altres coses perquè en educació no es valora prou la distància que hi ha entre allò que cal fer, allò que es prescriu culturalment i científicament i allò que és possible fer en les condicions efectives del treball docent. Massa sovint es planteja la qüestió dels canvis a les escoles des de fora, considerant-ho només en termes morals, o en funció de voluntats, sense aprofundir en les característiques i condicions inherents a les institucions educatives. L'esquematisme amb el qual es considera que unes determinades lleis o alguns paradigmes, algunes creences, o algunes experiències singulars, canvien de manera instantània, immediata i precisa les aules dels centres és insostenible, però es fa servir reiteradament.

Al mateix temps, s'utilitza el recurs de confrontar pols oposats, sense marge per als matisos. Vivim, com explica François Dubet, sota el «regnat de les antinòmies» (Dubet, 2010:14). I així, els grans noms i les grans oposicions es mantenen i reforcen: escola tradicional i escola activa, equitat i competitivitat, pedagogies dures i pedagogies toves, paidocentrisme i logocentrisme, llibertat i autoritat. No és fàcil escapar-se'n, perquè necessitem sistemes i categories de codificació per a la descripció, però també perquè els canvis ocorreguts en el si de la societat i que afecten el conjunt del sistema educatiu han provocat l'aparició d'un conjunt de pressions contràries per a l'escola (Tort, 1996). Una sèrie de contradiccions més difícils de resoldre pel fet que els diversos termes d'aquestes contradiccions són igual de valorats (Dubet, 2002) per un sistema que ha d'afinar alguns dels seus instruments per continuar donant resposta, paradoxalment, al previsible fracàs de les reformes educatives (Sarason, 2003). I de fet, si portem a l'extrem o al seu nivell màxim els termes que volem per a l'escola d'avui, les contradiccions seran, efectivament i previsiblement, irresolubles. Estem davant de demandes complexes com ho són les nostres societats, que canvien «en les seves expressions multiformes: institucions, símbols i univers simbòlic i consciència» (Wuthnow *et al.*, 1984:73). La institució escolar no en queda al marge: el santuari somniat d'una escola salvaguardada dels avatars de la intempèrie, per molt desitjat que sigui per alguns, no és possible.

Per tal d'orientar alguns dels plantejaments que desplegaré al llarg d'aquest text, proposo d'imaginar per un moment alguns exemples escolars:

Escola A. Un centre públic de nova creació que es construeix sobre la base d'un projecte pedagògic molt treballat i amb una forta implicació del professorat. Al cap de pocs anys, canvia la meitat de la plantilla perquè el centre deixa de ser de «nova creació» i passa a ser de règim comú, amb la seva plena incorporació al sistema.

Escola B. El nou document que explicita el projecte educatiu del centre s'ha acabat d'aprovar. Inclou tot allò que cal dir: escola inclusiva, escola verda, el compromís ètic, etc. La pràctica a l'aula, en termes generals, els espais i els temps, el material i els llibres de text segueixen sense canvis, i l'equip directiu és l'habitual.

Escola C. De fet, legalment no és una escola. Un grup de famílies organitza una escola lliure al marge del sistema, en un entorn rural, a l'interior del país. Algunes famílies canvien de lloc de residència i de feina per estar prop d'aquest centre.

Escola D. És una escola que apareix molt amunt en els rànquings d'un diari estatal. Famílies d'alt nivell adquisitiu. Uniformes i vestuari comuns. Tractament de vostè. Conflictes disciplinaris.

Escola E. És una escola considerada gueto per qui no la coneix o per qui només en sap, de referències, que hi ha molts fills i filles de famílies immigrades. És l'escola més premiada del país, per la convivència, però també pels resultats acadèmics. Objectivament, doncs, una de les millors.

Escola F. No sembla una escola tot i ser un centre públic; els alumnes no ho semblen perquè no tenen una aula assignada per edat; actuen amb una aparent llibertat per temps i espais. Les mestres han assumit un projecte pedagògic per al qual s'han format durament i amb elevats costos personals.

Podríem seguir posant exemples o casos concrets. I per acabar-ho de complicar, podríem formular la hipòtesi que totes aquestes escoles estan en la mitjana o per sobre en els resultats de les competències bàsiques de sisè de primària (cal un esforç d'imaginació

més gran en el cas de l'escola C, perquè està fora del sistema). És una situació perfectament possible: els requeriments del sistema pel que fa a resultats poden ser assolits per diferents tipologies escolars. Una altra cosa són les qualitats i característiques dels aprenentatges. En qualsevol cas, totes complirien els mínims que la societat els reclama.

Òbviament, aquest és un joc inicial i un punt capciós (i demano excuses pel poc academicisme del plantejament) que vol posar en relleu els límits de determinades valoracions sobre les nostres escoles. L'escola A, és més «institució» quan construeix el projecte o quan està integrada en el sistema? Pot definir-se com a «pedagogia tova» un procés com el de l'escola F que s'ha construït sobre la base d'un fort compromís col·lectiu? Les definicions programàtiques en el camp educatiu defineixen efectivament la pràctica? Quin grau de determinació tenen els contextos i les formes en allò que acaba succeint a les aules? Una escola que deixa entrar la comunitat a les aules (una comunitat d'aprenentatge) és més escola o ho és menys?

Així doncs, en aquestes pàgines voldria destacar la rellevància de tres tipus de dinàmiques o processos que incideixen notablement en les nostres escoles. Són els *processos de reinstitucionalització*, que tenen a veure amb aspectes organitzatius del centre educatiu, els *processos de regulació*, que tenen a veure amb la relació de l'escola amb el seu territori i els *processos de recontextualització*, que posen en relleu la relació entre escola i societat. Són, evidentment, processos interdependents i inseparables però que, per raons expositives, presentem un darrere l'altre.

2. Processos de (re)institucionalització a l'escola: cap a on anem?

La qualitat dels centres educatius passa per la seva capacitat de reinstitucionalitzar-se davant dels canvis culturals i les exigències pròpies del sistema educatiu. Sovint la pèrdua de múscul pedagògic de moltes escoles s'ha degut menys a la influència de determinats principis, teories o paradigmes i més a la desestructuració i a l'atomització de la institució concreta, fins al punt que la coherència del centre ha deixat de ser perceptible per a l'alumnat, per als pares i per als mestres mateixos (Meirieu, 2010). La desaparició d'estructures jerarquizades verticalment d'un sistema que, tanmateix, es resisteix a perdre-les, necessita contrarestar-se des d'unes institucions reforçades des de la seva horitzontalitat, reinstitu-

cionalitzades sobre la base d'allò que és central per a l'escola: l'aprenentatge de l'alumnat i el projecte pedagògic que l'orienta.

En aquest punt, no podem obviar el pes de la cultura escolar; l'escola és també un entorn social «que té les seves característiques de vida pròpies, els seus ritmes, el seu llenguatge, el seu imaginari, els seus modes propis de regulació i de transgressió, el seu règim propi de producció i de gestió de símbols. I aquesta “cultura de l'escola” no s'ha de confondre amb el que s'entén per “cultura social”» (Forquin, 1989:186). Efectivament, la cultura escolar —o també «gramàtica escolar»² (Tyack i Tobin, 1994; Tyack i Cuban, 1995)— implica el conjunt de regles, estructures, pràctiques, codis i formes organitzatives de govern que defineixen com es concep l'espai, el temps, les transmissions, les qualificacions, la docència... Un «nucli dur» que l'escola ha conservat al llarg del temps i que tant la societat en general com alguns dels seus actors encara avui perceben com el motlle del que és l'escola verdadera o autèntica. Cal valorar que la cultura escolar actua i ha actuat com a filtre de les innovacions, es constitueix en una barrera protectora de la identitat de l'organització que dificulta o fins i tot impedeix els canvis que es jutgen aliens o incompatibles amb aquesta identitat. Això té un sentit negatiu, si coarta les iniciatives de canvi. No obstant això, cal reconèixer també un sentit positiu a aquesta funció conservadora de la cultura: impedir que l'organització estigui contínuament sotmesa a vaivens i preservar el coneixement institucional (Resnick *et al.*, 2010). Així doncs, l'escola es fonamenta en una cultura feta de rutines més o menys interconnectades que esdevenen estabilitzadors institucionals i inhibidors d'innovacions. Però també es poden generar noves rutines, nuclears, gèrmens del canvi organitzatiu. En síntesi, els processos de reinstitucionalització estan en funció d'una cultura escolar *general* assentada en l'imaginari i en les pràctiques socials, però també poden moure's a partir d'una cultura escolar *local* que determinats centres estan en condicions de reformular, modular i aplicar.

La reinstitucionalització, des d'aquest punt de vista, no vol dir burocratització, tot i que és una temptació permanent del sistema que, en nom de la transparència i l'accountability, s'acabi mantenint o augmentant l'opacitat respecte del que passa a l'aula justament amb l'objectiu de fer-ho més evident; perquè allò que és rellevant ha d'ajustar-se a una

2. Altres conceptes propers al de «gramàtica escolar» són «cultura escolar», «cultura organitzativa», «estructures escolars bàsiques», «programa institucional», «forma escolar», etc.

estandardització que desemboca en artefactes (aplicatius o graelles) que no donen compte de la vida escolar i que, lluny d'animar a l'heterogeneïtat i l'autonomia, les refreda davant dels requeriments administratius. La reinstitucionalització l'entendem més aviat com un procés local d'empoderament col·lectiu, construït des del centre mateix, que té a veure amb projectes singulars i autònoms que connecten col·lectivitat i institució focalitzant l'organització escolar en l'aprenentatge de l'alumnat, i que solen ser projectes incòmodes per a les rigideses administratives i corporatives.

Això és així perquè una innovació implica sempre la desarticulació d'una determinada noció dels paràmetres escolars (espais, temps...) per anar cap a un mosaic mòbil que posa en qüestió moltes disposicions administratives i moltes tradicions docents. No és casual que un bon grapat d'experiències escolars de relleu, avui, estiguin vinculades a escoles o instituts de nova creació en què el projecte pedagògic és global i sense tantes constriccions estructurals inicials (que arriben més tard).

Però també pot donar-se el cas que la reinstitucionalització no sigui un procés de projectació pedagògica, en què els equips creen i inventen, sinó que també poden ser processos que reforcen una determinada estructura escolar, en què el mestre actua com a mer executor o aplicador de productes estàndard ja preparats, codis tancats, però confortables per a un determinat professorat. En funció de la cultura escolar, la reinstitucionalització anirà en una direcció o una altra.

La reinstitucionalització vol fer referència a una dinàmica col·lectiva en el conjunt del centre que fa que els canvis siguin sostenibles i profunds. Però sabem que això no sempre és fàcil. I que «els vincles entre les prescripcions fonamentades en la investigació i allò que fa realment el professorat en el seu dia a dia són ben tènues» (Resnick *et al.*, 2010). Efectivament, en el camp educatiu, la innovació resulta frenada pel «desajustament» tradicional que hi ha entre l'àmbit més tècnic o específic (és a dir, l'aula), i el marc institucional i el context polític. Així, les organitzacions poden semblar progressistes tot mantenint, al mateix temps, pràctiques institucionalitzades que impedeixen als nous projectes de penetrar en el nucli dur (l'aula), excepte en alguns contextos molt experimentals. Per Resnick, Spillane, Goldman i Rangel (2010), aquesta distància («dissociació» o «acoblament feble», en la seva terminologia) és el factor crític que explica la dificultat freqüent a canviar observada en el camp de l'educació i la manca de sostenibilitat de les innovacions i les reformes.

Dos apunts per acabar aquest apartat. Al costat de la reinstitucionalització, hi ha la desinstitucionalització. Si ho entenem com a *desinstitucionalització passiva*, vol dir que parlem d'un centre amb problemes de falta d'organització, de manca de recursos, de la implementació de reformes o projectes amb menys mitjans que la resta, de pobresa pedagògica... Una escola abandonada i precaritzada en les seves condicions i suports és una escola desinstitucionalitzada. Les dures polítiques educatives de l'època thatcheriana ens van oferir mostres febaents de processos de desinstitucionalització escolars en centres de zones desfavorides. Com ha escrit recentment Jack Lang, «amputar el sistema educatiu d'una part del seu personal, en un moment de la història en què es necessiten més forces per afrontar desafiaments cada vegada més nombrosos, és exposar-lo al perill d'un fracàs irreparable» (Lang, 2011:28). Esperem que no siguin premonitòries del nou context socioeconòmic en què ens trobem ara i ací.

Hi ha, en canvi, uns possibles processos de *desinstitucionalització activa* que van en la direcció de la creació de nous contextos d'actuació, amb la creació de comunitats escolars alternatives (escoles?) fonamentades en diferents tipus de relacions i de recursos com ara l'amistat, el coneixement i les trajectòries compartides, que es construeixen als límits de l'ordenament jurídic i al marge (no necessàriament en contra) de les administracions. Advoquen per la convivència entre edats, per la no linealitat de l'aprenentatge i del creixement, per unes dimensions petites, per formes pròpies d'articular llibertat i responsabilitat, per un aprenentatge orgànic o holístic i per un respecte bàsic envers la infància i la joventut (Contreras, 2004). És a dir, centres que es creen o es reinventen basant-se en altres formes de cultura escolar. Com assenyala Contreras, «si bé històricament ens hem trobat amb un model escolar consolidat que ha copat sempre tot el significat de la paraula escola, la veritat és que en moltes èpoques i llocs s'han donat formes diferents d'educació i espais diferents per al creixement i l'aprenentatge de la infància. El que passa és que la història convencional de l'educació i l'escola sol ser la història de l'educació i l'escola convencionals» (Contreras, 2004:13).

Així doncs, estem davant de centres a la recerca de noves sensibilitats que podrien fer seva aquella apel·lació de «busqueu-vos amics amb qui pugueu escapar de l'ombra del saber administrat» (Illich, 1999:17). El perill d'un sistema més burocratitzat, amb una estandardització excessiva, que creï climes inhòspits per a determinats plantejaments, està fent créixer la inquietud positiva envers projectes educatius alternatius. En tot cas, ens podríem plantejar si estem parlant de processos de desinstitucionalització activa o de processos de reinstitucionalització igualment forts però basats en altres dinàmiques insti-

tucionals i en altres gramàtiques. Finalment, tampoc hem de perdre de vista que al voltant, a dins i a fora dels centres hi ha els mercats i les xarxes, de tota mena. Una reinstitucionalització per a l'enfortiment dels projectes pedagògics d'alguns centres educatius haurà de confrontar-se dialècticament amb formats d'ensenyament-aprenentatge que obren directament cap a processos d'extitucionalització; és a dir, noves formes d'organització i d'activitat social que acullen i duen a terme, de forma virtual, líquida, variable i discontinua una part important de les funcions fins ara encarregades a les institucions tal com les coneixem. Noves instàncies que trenquen la dualitat dintre-fora de l'espai institucional, que s'assenten en un nou tipus de materialitat i actuen a distància amb fluxos d'informació i superfícies canviants (Domènech i Tirado, 2001).

3. Contextos i xarxes escolars: els processos de regulació i desregulació

Ja fa més de trenta anys, el pedagog Joaquim Franch va escriure que l'escola «no serà un mur, sinó un temps, una modalitat de treball. Les escoles ja no seran un redós, no podran ser-ho. Hauran d'ésser un lloc de pas per a promoure síntesis provisionals i emprendre accions amb un valor socialment reconegut» (Franch, 1979). La perspectiva de Joaquim Franch que, procedent del món del lleure i de l'escoltisme, ens obria camins del que avui és el treball en xarxa i l'aprenentatge-servei, ens permet comentar el segon tipus de processos. Aquests tenen a veure amb el lloc on s'ubica l'escola. Un lloc que avui és dual, com la nostra ciutadania, que té un territori concret, físic, però que, a la vegada, es mou en el món virtual i en les xarxes. Tanmateix, la ubicació geogràfica i la implantació territorial han estat i són encara avui elements destacats de la configuració i de les condicions de possibilitat de les escoles; entre altres coses, per la funció de custòdia de la infància que mai ha deixat de fer la institució escolar. Ja veurem com avancem cap al futur per la puixança o possibilitat, ja citada, de les extitucions.

En qualsevol cas, i justament per tots els canvis socials ocorreguts, les institucions educatives ja no funcionen gràcies al tancament i la reclusió. Són institucions que han de gestionar canviants formes d'influència. La irrupció descarnada de la societat de consum obre interrogants respecte de qui són els referents d'autoritat per a les joves generacions. Les normes explícites de les institucions es barregen amb controls difusos que provenen de la societat de la informació; les relacions no s'articulen des d'un ordre establert per jerarquies i contextos, pauses i alternances, sinó que es reformulen per la comunicació con-

tinuada i pletòrica. Els mecanismes de persuasió i suggestió es perfeccionen amb subtils artefactes o s'amplien amb potents altaveus.

La porositat és un fet, i segurament una part de la feina dels mestres, avui, rau en la modulació selectiva de la relació entre allò que es fa dins de l'escola i allò que passa a fora. Cal comptar amb mecanismes d'obertures i tancaments. I, en conseqüència, abaixem les cortines quan l'exterior ens enlluerna o ens aclapara, i obrim les finestres justament perquè passi l'aire i ens renovi l'ambient interior (Trilla, 1999; Tort, 2012). D'alguna manera, la generalització de l'ensenyament, seguint Dubet, «ha enderrocant definitivament els murs del santuari i ha deixat entrar els "desordres socials" en el si de l'escola» (Dubet 2010:10).

Si, al mateix temps, s'espera que cada centre escolar trobi la seva manera de fer, que marqui quines són les seves prioritats, és clar que cal analitzar quin és l'entorn de cada centre, si estem en una situació de quasi mercat, o quines són les competències implícites o explícites entre centres propers. No és el mateix un sistema educatiu amb una doble xarxa d'escoles que un sistema únic. No és el mateix una escola pública en un municipi on hi ha una altra escola que una que és l'única escola del poble. I canvia si l'altra escola és pública o concertada. Canvia si una escola es troba al costat d'una altra escola amb poblacions diferents des del punt de vista social i cultural, etc.

L'escola, com a institució, es troba en l'encreuament de diferents agents, artífexs d'una regulació de l'escolarització difícil i canviant. Una regulació entesa, segons Maroy, «com un procés múltiple no només per les seves fonts, els seus mecanismes i els seus objectius, sinó també per la pluralitat dels actors que la construeixen. Sempre és una multiregulació que produeix ordre i ajust, i alhora desordre i contradiccions» (Maroy, 2006:2). D'una banda, hi ha les regulacions de l'administració autonòmica, de l'altra, hi ha les d'institucions de regulació «intermediàries»: els serveis d'inspecció, els ajuntaments. I finalment, hi ha les interdependències competitives importants entre els centres, en un determinat territori. Així doncs, l'explicació d'allò que passa a l'educació escolar té a veure amb els processos de regulació que permeten construir una determinada xarxa sostenible, equilibrada i plural en un determinat territori. El debat que es reproduïx, des de fa un cert temps, a cada període de preinscripció, sobre els criteris per a l'escolarització i la tria d'escola, és un exemple d'aquests processos de regulació que determinen parcialment la vida d'un centre escolar.

En aquest sentit, la tendència a l'heterogeneïtat i a la singularitat dels centres educatius no és un horitzó desitjable perquè calgui oferir productes més particularitzats a determinats consumidors. La diversitat de centres és interessant sobretot des del punt de vista pedagògic, perquè incentiva projectes col·lectius que són construïts a partir dels contextos específics; la diversitat no és un objectiu desitjable només des de la perspectiva del mercat quasiescolar o paraescolar. És per això, tornant a Maroy, que cal actuar políticament en el que s'ha denominat la «coordinació dels coordinadors», que permeti actuar a escala interinstitucional, per tal d'actuar contra els efectes segregadors i desiguals que produeix ben sovint la competició entre centres (Maroy, 2006).

Si, per una banda, s'insisteix en les bondats de la singularització i l'autonomia dels centres (és simptomàtic tanmateix que, en els darrers mesos, el tema de l'autonomia hagi quedat molt en segon terme) i, a la vegada, es reclama la necessitat d'actuacions d'acompanyament a l'escolaritat per raons d'equitat, és inevitable que hi hagi processos de regulació que vagin més enllà de l'escola i que serveixin, a banda d'ajudar al reequilibri territorial i a la millora de la qualitat de vida, per mitigar el fracàs escolar i, en conseqüència, millorar els percentatges d'èxit (Soler *et al.*, 2010).

Una dualització progressiva dels establiments escolars a causa de processos de desregulació o per manca de regulació pot fer augmentar el nombre de centres que redueixin les seves expectatives pedagògiques cenyint la seva actuació a la custòdia, així com el nombre dels que procuren preservar la seva tasca docent dins d'un territori pretesament asèptic en què estableixen barreres discursives i fàctiques davant la comunitat o davant les famílies que, en comptes d'esdevenir la via per a una millora professional, es converteixen per a aquest professorat, resignat i atrinxerat, en un problema irresoluble (Collet i Tort, 2011).

Una manca de processos de regulació o una desregulació explícita en un determinat territori comporta l'establiment d'itineraris rígids explícits o implícits que segmenten socialment i ja defineixen el futur en funció del lloc on hom s'ha escolaritzat, situa les opcions educatives públiques com a opció per als que no tenen més opcions (l'escola pública com a garantia social), desmobilitza la comunitat educativa i situa les relacions en la línia proveïdors-usuaris (Subirats, 2012).

No té sentit confrontar aula i entorn, o escola i territori. Les millors institucions educatives, com ha escrit Michael Fullan, són les que aprenen del seu entorn (Fullan, 1994). Els processos de regulació han de permetre posar les condicions per tal que aquest fet sigui constant i sostenible en el temps i en un territori concret, districte, barri, poble, zona o comarca.

4. Els processos de recontextualització i descontextualització a l'escola: els marcs de l'educació

Una utilització lliure d'un concepte de Basil Bernstein, els *camp recontextualitzadors*, ens permet afrontar el tercer tipus de processos. Per a Bernstein, «la recontextualització cal entendre-la en el sentit que qualsevol discurs pedagògic és un principi per a apropiar-se d'altres discursos i posar-los en una relació especial mútua a efectes de la seva transmissió i adquisició selectives» (Bernstein, 1990:189). Ací volem explicar com els discursos i prescripcions sobre educació són elaborats i retraduïts segons diferents agents socials i com acaben tenint una poderosa influència en l'àmbit d'altres discursos, de les pràctiques i de l'organització educatives. Des d'aquest punt de vista, Bernstein planteja l'existència, d'una banda, d'un *camp recontextualitzador pedagògic oficial*, que abasta departaments especialitzats i agències subalternes de l'Estat i de les administracions educatives, juntament amb la seva investigació pròpia i el sistema d'inspectors. De l'altra, *el camp recontextualitzador pedagògic*, que inclou la universitat i llurs departaments i centres d'educació, amb la seva recerca corresponent, i fundacions privades. En aquest camp no oficial s'hi inclouen publicacions especialitzades, lectors i anunciants, i també altres camps no especialitzats en el discurs educatiu i les seves pràctiques, però capaços d'exercir influència, tant en l'Estat i els seus diversos organismes com sobre llocs, agents i pràctiques educatives.

Avui, els camps recontextualitzadors han augmentat en quantitat i també en potència de foc, en capacitat d'influir. Les proves PISA han esdevingut un agent de gran influència en la determinació de les polítiques educatives i en la concreció de mesures d'avaluació i de directrius curriculars. Empreses de tot tipus promouen productes educatius i paraeducatius. Grups multimèdia segueixen elaborant llibres de text, mentre temptegen i penetren en els nous territoris digitals. Així mateix, els mitjans de comunicació, en totes les seves modalitats i canals comunicatius, des dels diaris fins a Twitter, esdevenen altaveus

influent. Les autoritats polítiques accentuen els seus discursos, especialment en períodes electorals o en els primers temps d'haver assolit el poder, articulant missatges esquemàtics i concisos que, gràcies a aquestes característiques, els mitjans de comunicació poden re-elaborar i difondre amb comoditat, però que difícilment constitueixen un programa polític, perquè el que determina i millora els climes i les cultures escolars té un nivell de complexitat que no es pot reduir a etiquetes, llocs comuns i eslògans.

En qualsevol cas, la crisi de legitimitats sobre allò que cal fer en educació (teories, mètodes, polítiques, mesures) i els límits de les reformes educatives accentuen el paper d'un conjunt heterogeni i contradictori de discursos recontextualitzadors al voltant de l'educació i l'escola que, lluny de reduir-lo, augmenten el gran fossat que hi ha entre la recerca, la política i la pràctica educatives (Berliner, 2008).

Aprofundir en el paper dels diferents camps recontextualitzadors en els diferents àmbits educatius (discursos, pràctiques i organització) requeriria un treball molt més extens, però sí que voldria incidir en el paper de l'opinió publicada com a camp recontextualitzador i en la paradoxa que suposa el fet que el pensament pedagògic hegemònic en el terreny mediàtic sigui un pensament antipedagogista influent en les polítiques i en les descripcions del panorama educatiu (Carbonell i Tort, 2008a i 2008b; Tort, 1987 i 2009).

No és un fenomen nou ni singular, i té moltes coincidències amb situacions semblants en altres països, a partir dels anys vuitanta: un símptoma lligat als dèficits dels sistemes educatius però sobretot, i fonamentalment, al voltant del malestar cultural, als canvis en allò que entenem per tradició, transmissió, cultura general, etc. França n'és el principal exemple, amb un debat públic llarg i constant entre «republicans» i «pedagogs». En el nostre entorn, hi ha moltes reverberacions franceses i no només això, sinó que, en alguns casos, articulistes i assagistes utilitzen o copien directament alguns dels arguments que en el país veí ja tenen alguns anys, sobre les pedagogies actives o sobre les psicologies de l'aprenentatge.

Per exemple, es confonen, volgutament o no, concepcions que posen l'infant o l'alumne al centre de les accions pedagògiques (la qual cosa vol dir l'alumne que aprèn, que estudia i que s'esforça, que és l'aspiració de bona part de la pedagogia que prové dels moviments de l'escola activa), amb les concepcions que posen l'infant al centre del consum, l'infant-rei de la societat de l'espectacle, capriciós i sobirà, que decideix sobre els seus gustos

superficials, un infant convertit en segment del mercat de les empreses de l'entreteniment. Aquesta operació de barreja de dos paidocentrismes absolutament contraposats passa de puntetes sobre els contextos socials i culturals i evita d'aprofundir en la complexitat de la funció d'educar i en les característiques de la societat contemporània. Val la pena aprofitar per dir que allò que separa la bona i la mala pedagogia no és la presència o l'absència de feina feta, de dificultats, d'esforç... és la presència o l'absència d'un esforç més: l'esforç de triar els bons i els mals esforços (Maulini, 2006:58).

En altres casos l'opinió publicada, volent convertir-se en portaveu de la defensa del saber i de les humanitats, fa una gran ostentació, justament, de la ignorància, manifestant «un menyspreu absolut per les ciències humanes i socials» (Grup LIFE, 2006:10) i confon discursos, pràctiques concretes, disposicions administratives, reformes i coneixements científics. Per exemple, les crítiques i ironies superficials sobre el constructivisme (socioconstructivismes o neconstructivismes), un conjunt de coneixements que, avui, té un gran consens en el camp científic i acadèmic com a fonamentació que no s'oposa a la transmissió de la cultura, sinó que justament n'enuncia les condicions que la fan possible, i que ens aporta coneixements per aprofundir encara més en les claus del procés d'ensenyament-aprenentatge (Vellas, 2006: 27).

Així mateix, el debat públic es troba instal·lat en una còmoda i genèrica llei pendular que explica la situació actual basant-se en una seqüència que va d'una educació massa rígida a una altra de massa permissiva, sense cap correlat social i cultural que expliqui què ha passat a Europa i al món en aquests anys. (Podríem citar, com a petit homenatge, l'escriptor i pedagog recentment desaparegut Emili Teixidor, quan fa uns anys escrivia que «la societat, sobretot les societats amb mancances greus, tendeix a privilegiar aspiracions més o menys utòpiques que vol aconseguir. Avui, una societat mal educada i desvergonyida exigeix de l'escola una educació i unes formes que no troba al carrer. No podem demanar a les escoles actituds personals o col·lectives que no gosem exigir als ciutadans» (Teixidor, 1990:5).

I el polític de torn, quan assoleix el govern, s'erigeix presumptuosament en l'artífex de la renovació seriosa i definitiva que posarà les coses al seu lloc, que farà la síntesi perfecta entre els dos pols del pèndol, obviant i desconnectant l'educació dels marcs culturals del nostre temps. No convé matisar els discursos. Es viu d'evidències no qüestionades que s'assumeixen per la seva immediatesa i la seva comoditat, i que tenen el mèrit d'evitar preguntes.

5. Conclusions

Segurament hi ha alguna cosa més que ignorància sobre les ciències de l'educació. Potser és la necessitat de visualitzar, gràcies a elements de marcat caràcter simbòlic de la gramàtica escolar convencional (tarima, files, uniforme...), una reconstitucionalització —i tornem al primer tipus de processos— que és només també purament simbòlica. Com si l'aparició o reaparició d'aquests elements pogués tranquil·litzar, a manera d'efecte placebo, la inquietud existent. Així, els agents recontextualitzadors actuen, en un cert sentit, com a agents descontextualitzadors.

Val a dir que els camps recontextualitzadors actuen sovint com a vasos comunicants amb altres camps. Per exemple, l'articulisme de les elits intel·lectuals influeix discursos governamentals i, en conseqüència, condiciona les polítiques educatives. Però els camps recontextualitzadors també actuen independentment dels altres camps recontextualitzadors. És difícil, per exemple, per les característiques dels diferents agents, que determinats assagistes que escriuen sobre educació puguin o vulguin discutir amb agents recontextualitzadors de l'àmbit de les ciències de l'educació. És més còmode continuar sota el regne de les antinòmies i dels nominalismes.

Des de la pedagogia i des de col·lectius de mestres sovint es considera que aquell discurs mediàtic «tira .per terra anys i anys d'esforços i paciència per fer evolucionar les pràctiques pedagògiques, els programes, l'avaluació dels alumnes i les condicions i l'organització de la feina» (Grup LIFE, 2006). Segons altres, la incidència és relativa si ho comparem amb altres agents recontextualitzadors com el cos d'inspectors, mediador de forma verticalitzada entre les normatives legals i les pràctiques escolars. O com les editorials, que continuen assortint els centres de productes per facilitar o orientar la tasca docent. O empreses que ofereixen mètodes miraculosos per resoldre els conflictes a l'aula o per detectar intel·ligències desitjades de fills i alumnes.

No és fàcil, en aquest escenari, proposar innovacions en un centre per part d'un equip de mestres. Hi ha manca de visibilitat i discursos contradictoris sobre allò que cal fer. I quan les legitimitats trontollen, els símbols fortament arrelats en l'imaginari social sobre allò que configura la cultura escolar agafen més protagonisme; i així, si la innovació en molts camps de la societat és ben vista, la innovació en educació avui és sospitosa. També dins del mateix col·lectiu dels mestres i dels futurs mestres.

Cada camp recontextualitzador mereixeria un comentari més detallat. Si hem fet alguns apunts més concrets sobre els agents més vinculats a l'opinió pública és per la incidència que en els darrers anys han tingut en l'explicació de l'estat de l'educació escolar en el nostre context.

En definitiva, la intenció d'aquest text ha estat aprofundir en l'anàlisi dels tres processos esbossats en aquest article, els *processos de reinstitucionalització*, els *processos de regulació* i els *processos de recontextualització*, no com una maniobra acadèmica per insistir en la complexitat com una fase prèvia a la paràlisi o la inacció, sinó com una mesura necessària per actuar des d'una difícil autonomia de criteri per part dels centres i del seu professorat, en un context obert i heterogeni. I també per avançar, més enllà dels «llocs comuns», en la comprensió d'allò que passa a les aules, en la constatació de la dificultat del canvi en educació i en la necessitat d'evidenciar el conjunt de mecanismes mediadors que actuen entre els discursos i les pràctiques, que sempre haurien de tenir l'alumnat que aprèn com a finalitat central.

6. Bibliografia

- Berliner, D. C. (2008). «Research, policy, and practice: the great disconnect». A: Lapan, S. D. i Quartaroli, M. T. (eds.) *Research Essentials: An Introduction to Designs and Practices*. New Jersey: Jossey-Bass, Hoboken. 295-325.
- Bernstein, B. (1990). *La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control*, vol. IV. Madrid/La Coruña: Ediciones Morata / Fundación Paideia.
- Carbonell, J. i Tort, A. (2008a). «Discursos de la antipedagogía». *Cuadernos de Pedagogía*, 384, 82-86.
- Carbonell, J. i Tort, A. (2008b). *L'educació catalana a la premsa*. Barcelona: Fundació Bofill.
- Collet, J. i Tort, A. (coord.) (2011). *Famílies i escola: problema o solució? Millorar els vincles entre escola i famílies per millorar els resultats acadèmics*. Barcelona: Fundació Bofill.
- Contreras, J. (2004). «Una educación diferente». *Cuadernos de Pedagogía*, 341, 12-17.
- Domènech, M. i Tirado, F. J. (2001). «Extituciones del poder y sus anatomías». *Política y Sociedad*, 36, 91-204.
- Dubet, F. (2002). *Perché cambiare la scuola? I sociologi della scuola e la riforma in Francia*. Firenze: Libri Liberi.
- Dubet, F. (2010). *Declivi de la institució escolar i conflictes de principis*. Barcelona: Fundació Bofill.

- Forquin, J. C. (1989). *École et culture. Le point de vue des sociologues britanniques*. De Boeck: Brussel·les.
- Fullan, M. (1994). «La gestión basada en el centro; el olvido de lo fundamental». *Revista de Educación*, 304, 147-161.
- Grup LIFE (coord.) (2006). *L'escola entre l'autoritat i la zitzània*. Barcelona: Graó.
- Illich, I. (1999). «Contre l'apprentissage obligatoire de la vie». *Le Monde de l'Education*, 272, 16-17.
- Lang, J. (2011). *Pourquoi ce vandalisme d'état contre l'école? Lettre au Président de la République*. París: Éditions du Felin.
- Maroy, Ch. (2006). *Regulació dels sistemes educatius, mercat i desigualtats*. Ponència al Simposi sobre Desigualtats a l'Educació. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Maulini, O. (2006). «Laxisme». A: Grup LIFE (coord.) *L'escola entre l'autoritat i la zitzània*. Barcelona: Graó.
- Narodowski, M. i Brailovsky, D. (comp.) (2006). *Dolor de escuela*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Sarason, B. (2003). *El predecible fracaso de la reforma educativa*. Barcelona: Octaedro.
- Teixidor, E. (1990). «Els Segadors». *Avui*, 3 de setembre de 1990.
- Tort, A. (1997). *Opinions públiques sobre l'educació* Barcelona: Ed. CEAC.
- Tort, A. (2009). «Autoridades comprensibles». *Cuadernos de Pedagogía*, 395, 27-31.
- Trilla, J. (1999). *Ensayos sobre la escuela: el espacio social y material de la escuela*. Barcelona: Laertes.
- Tyack, D. i Tobin, W. (1994). «The Grammar of Schooling: Why Has it Been so Hard to Change?» *American Educational Research Journal*, 31(3), 453-479.
- Tyack, D. i Cuban, L. (1995). *Tinkering toward Utopia: A Century of Public School Reform*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vellas, E. (2006). «Constructivisme». A: Grup LIFE (coord.) *L'escola entre l'autoritat i la zitzània*. Barcelona: Graó.
- Wuthnow, R., et al. (1984). *Análisis cultural. La obra de Peter L. Berger, Mary Douglas, Michel Foucault y Jürgen Habermas*. Buenos Aires: Paidós.

Artícles en línia

- Meirieu, Ph. (2010). «Ré-institutionnaliser le collège» A: <http://www.cafepedagogique.net/lesdossiers/Pages/2010/MeirieuRe-institutionnaliseCollege.aspx> . [Data de consulta: 5 de juliol de 2012]
- Resnick, S. i Goldman, R. (2010). «L'innovation: des modèles visionnaires à la pratique quotidienne». A: OCDE (2010), *Comment apprend-on?: La recherche au service de la pratique*. París: Éditions OCDE.
<http://dx.doi.org/10.1787/9789264086944-fr> [Data de consulta: 5 de juliol de 2012]
- Soler, J.; Domingo, L.; Gonzalez, S. (2011). *Detecció i anàlisi de recursos i serveis d'acompanyament durant l'escolaritat obligatòria en petits municipis*. Barcelona: Diputació de Barcelona.
<http://www.diba.es/documentos/113226/7c0097a9-3e29-4a15-9f94-58a3a3624a14>
[Data de consulta: 5 de juliol de 2012]
- Subirats, J. (2006). *¿Quién educa? Fracaso escolar y responsabilidades compartidas: algunas notas para el debate sobre educación y entorno*. Mallorca: III Congrés anual sobre Fracàs Escolar, 2006.
<http://www.fracasoescolar.com/conclusiones2006/jsubirats.pdf> [Data de consulta: 5 de juliol de 2012]



Pedagogia i Treball Social

Revista de Ciències Socials Aplicades

Edita: Universitat de Girona

Disseny i maquetació: info@clam.cat · 647 42 77 32

Dipòsit Legal: GI.904-2010

ISSN: 2013-9063