



Pràctiques dialògiques a l'Educació Secundària

Cristina Petreñas Caballero

ADVERTIMENT. La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX (www.tdx.cat) i a través del Dipòsit Digital de la UB (diposit.ub.edu) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX ni al Dipòsit Digital de la UB. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX o al Dipòsit Digital de la UB (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

ADVERTENCIA. La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR (www.tdx.cat) y a través del Repositorio Digital de la UB (diposit.ub.edu) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR o al Repositorio Digital de la UB. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR o al Repositorio Digital de la UB (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

WARNING. On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX (www.tdx.cat) service and by the UB Digital Repository (diposit.ub.edu) has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized nor its spreading and availability from a site foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository is not authorized (framing). Those rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.



Universitat de Barcelona

Programa de doctorat

EDUCACIÓ I SOCIETAT

Pràctiques dialògiques a l'Educació Secundària

Tesi doctoral presentada per:

Cristina Petreñas Caballero

Dirigida per:

Dra. Maria Padrós Cuxart

Dra. Rosa Valls i Carol

2014

A la meva família, i a totes aquelles persones que caminen amb nosaltres; pel seu suport i amor incondicional, per creure sempre en mi i actuar com a mirall on poder veure la llum.
Gràcies.

Agraïments

Qui em coneix sap que m'apassiona la muntanya, així com puc trobar-hi a la meua vida diària símil il·lustrats a través de l'experiència que aquesta ens brinda. L'elaboració d'aquesta tesi doctoral ha estat una muntanya més que aporta la vida. I com a bona muntanya, ha vingut acompanyada de diferents processos i estats emocionals, pedres que s'interposen, allaus que cauen, moments de gaudir de la bellesa del camí, oportunitats per aprendre noves dimensions de mi mateixa i de les altres persones... I al cap i a la fi, com a qualsevol bona muntanya, aquest camí ha estat possible gràcies a les persones que m'hi han acompanyat. Les persones que m'han ajudat a arribar a aquest punt de presentar la tesi, però també que han contribuït a ser qui sóc.

M'agradaria agrair a les persones participants a la tesi per la seva implicació voluntària i entregada, perquè sense els seus relats i aportacions no hagués pogut escriure aquestes pàgines. I agrair-los la creació de sentit que varen donar un dia a aquest procés, i que va esdevenir una de les motivacions més grans per no abandonar-lo.

Dono les gràcies al CREA, i a les persones que en formen part, pels moments viscuts i per haver-me aportat grans aprenentatges tant a nivell professional com personal. En especial vull agrair la dedicació i esforç en aquest procés de les meves directores, la Maria Padrós i la Rosa Valls. Al Ramon pel seu compromís social amb les persones que més ho necessiten. I als meus companys com en Gregor i la Tonyi, amb qui vaig gaudir de llargues tardes de treball i converses inoblidables.

També em sento agraïda amb la professora Núria Llevot que sempre m'ha transmès altes expectatives cap a mi i a les meves possibilitats, perquè gràcies a ella vaig conèixer les Comunitats d'Aprenentatge, i part d'aquest procés comença en una

de les seves classes. Així com, agraeixo l'oportunitat que em va oferir el professor Jordi Garreta de col·laborar amb la Universitat, i que va despertar en mi la inquietud que algun dia arribés aquest moment.

Agraeixo l'acollida del Departament del DOE de la Universitat de Barcelona, i en especial, a les meves companyes de despatx pel seu suport, rialles i sentit de l'humor durant tot aquest temps.

Em sento molt agraïda amb la meva família, biològica i política, sense la qual aquesta tesi no hagués estat possible. Per acompanyar-me en el camí de la vida de forma incondicional, i donar-me sempre la possibilitat de ser qui sóc. En especial, a la meva mare per ensenyar-me el que significa entregar-se a aquelles persones qui més ho necessiten; al meu germà per demostrar-me la importància de la constància i el sacrifici per aconseguir allò que un vol; i al meu pare per creure sempre en mi i entregar-se de forma incondicional als nostres somnis.

Als meus amics escoltes: a la Maria per les seves paraules d'alè i suport en els moments més difícils d'aquest procés; al Matu per ser-hi sempre, en totes les muntanyes que la vida ens posa davant; i a l'Òscar pel seu somriure i positivitat, mostrant sempre una gran confiança en mi.

A l'Elena, la Natàlia, el Jordi, el Joan, la Noemi, la M. José, l'Emili, el Bernat, el Loren... i de segur em deixo noms, perquè la vostra amistat és un dels regals més bonics que m'ha ofert la vida.

Al Dani, l'Anna, el Dani M., en Manuel, la Inés, en Jiwan Mukh i la Susana, entre molts altres companys i companyes, per haver-se creuat a la meva vida amb tanta llum i felicitat, perquè cada dia al seu costat m'ajuden a ser més conscient, i del compromís i responsabilitat que implica.

A qui m'ha dedicat el seu temps de forma desinteressada, per la seva qualitat humana en tot allò que fa, perquè sense el seu suport no hauria arribat a escriure aquestes pàgines. Gràcies.

Gràcies a la poeta que hi ha a la meva vida, perquè m'ensenyava cada dia el que vol dir estimar i donar-se als altres, i a qui agraeixo el seu acompanyament incondicional en tot aquest procés.

A qui un dia va ser-hi i no em va deixar abandonar el meu projecte personal, traient forces per donar-me la mà i que continués avançant; perquè va esdevenir un dels pilars imprescindibles per tirar endavant.

Al Julio pel seu suport, per acompanyar-me i acollir-me, per la seva valentia i constància.

A l'Ornella, per ser-hi, perquè admiro la seva fortalesa, la dona que és. Perquè quan avanço em segueix, quan decaic m'anima.

A en Kike a qui sento el meu mestre. Qui em va despertar a través de llargues converses la meva vocació per l'educació; per haver estat en molts moments difícils; i perquè part d'aquesta tesi forma part del que he après de tu.

Les meves darreres paraules d'agraïment són per la Mariu. Ella forma part d'aquest procés, d'aquesta tesi. És un somni compartit en el qual hem cregut sempre des que se'ns il·luminaren els ulls plegades. Per totes les converses reveladores, pels moments de silenci, pels somriures insaciabls, per les paraules d'alè; senzillament per ser, estar i estimar de forma autèntica.

I agraïda a la vida que m'ha permès gaudir d'una de les coses que més m'apassionen: l'educació amb persones tan especials.

Notes:

Per al desenvolupament de la recerca s'han utilitzat moltes fonts de referència que no estan escrites en llengua catalana. Quan s'han fet servir cites literals de fragments de text procedents d'aquestes fonts, s'ha optat per traduir-les al català, per tal de mantenir la coherència en el redactat del text. Malgrat això, s'han afegit (en forma d'anotacions a peu de pàgina) els textos sense traduir, per evitar biaixos derivats d'una traducció que pugui no ser absolutament acurada i/o per mostrar els matisos de la versió en la llengua original. Agraïm el suport del Ramon Grañó en la revisió lingüística de la tesi.

Els annexos es troben adjuntats en format digital a través d'un CD rom.

Amb el suport del Programa de Formació del Professorat Universitari (FPU) del Ministeri d'Educació.

Índex de continguts

INTRODUCCIÓ	17
CAPÍTOL 1. ALGUNES CONSIDERACIONS SOBRE LA SITUACIÓ DE L'EDUCACIÓ SECUNDÀRIA	29
1.1. <i>Controvèrsies entre les dades reals i el discurs per la millora de la inclusió social des de l'educació</i>	29
1.2. <i>Reflexions sobre dades del rendiment acadèmic a l'educació secundària</i>	36
1.2.1. Les dades aportades per PISA	37
1.2.2. Les avaluacions a Espanya.....	38
1.3. <i>L'educació per la superació de les desigualtats socials</i>	40
1.3.1. L'educació i la reproducció de desigualtats	41
1.3.2. Els grups socials vulnerables a l'educació	45
1.3.3. L'educació i la inclusió.....	46
1.4. <i>Investigacions que han fet aportacions a l'educació des d'una perspectiva inclusiva</i>	48
1.5. <i>L'organització de l'etapa d'educació secundària al sistema educatiu espanyol</i>	51
1.6. <i>Resum</i>	56
CAPÍTOL 2. REFLEXIONS RESPECTE A LA INTERACCIÓ I EL DIÀLEG EN L'APRENTATGE	57
2.1. <i>Reflexions en relació als canvis en els posicionaments teòrics sobre l'aprenentatge</i>	58
2.2. <i>L'aprenentatge des del punt de vista de la interacció</i>	63
2.2.1. El focus: la interacció	64
2.2.2. El paper de la cultura i els processos d'internalització.....	66
2.2.3. La Zona de Desenvolupament Pròxim en la generació d'aprenentatge.....	70
2.2.4. Els suports i les comunitats d'aprenents.....	74
2.3. <i>L'aprenentatge a través del diàleg</i>	76
2.3.1. El llenguatge: eina de la interacció.....	77
2.3.2. Construint la realitat des de la intersubjectivitat	81
2.3.3. El paper del diàleg.....	84
2.4. <i>Resum</i>	87
CAPÍTOL 3. ALGUNES APORTACIONS DE LA COMUNITAT CIENTÍFICA PER TRANSFORMAR L'EDUCACIÓ	89
3.1. <i>El paper dels altres en els processos d'ensenyança i aprenentatge</i>	90
3.1.1. La relació educativa entre docent- discent	94
3.1.2. El paper dels i de les iguals en la relació educativa	102
3.1.3. La influència de la comunitat i les famílies en l'aprenentatge de l'alumnat	107
3.2. <i>Reflexions i posicionament cap a una educació capaç de transformar</i>	112
3.3. <i>La teoria de l'Aprenentatge Dialògic</i>	114
3.3.1. Els principis de l'Aprenentatge dialògic	115
3.4. <i>Resum</i>	121
CAPÍTOL 4. CONSTRUINT EL JO DES D'UNA PERSPECTIVA DIALÒGICA	123
4.1. <i>Reflexions quant al sentit del Jo en el procés educatiu</i>	125
4.2. <i>Aportació a les concepcions del Jo des de la Literatura científica</i>	129
4.2.1. Consideracions sobre el Jo des de diferents disciplines.....	129
4.2.2. L'interaccionisme simbòlic: una aproximació al Jo des de la perspectiva de Mead.....	135
4.3. <i>Consideracions en la construcció de les nostres creences i el seu impacte en el Jo</i>	141
4.3.1. Aportacions de la Teoria Sociocognitiva a la construcció de creences	142
4.3.2. Variables del Jo a ser considerades.....	148
4.4. <i>Construint el Jo col·lectivament a l'aula des d'una perspectiva dialògica</i>	154
4.4.1. Reflexions del Jo dialògic en el procés d'ensenyança i aprenentatge	154
4.4.2. Consideracions sobre l'impacte de l'auconcepte docent en la relació educativa	157
4.4.3. Aportacions sobre l'impacte de les creences en la motivació acadèmica de l'alumnat.....	159

4.5.	<i>Resum</i>	160
CAPÍTOL 5. ACTUACIONS EDUCATIVES A L'EDUCACIÓ SECUNDÀRIA DES D'UNA PERSPECTIVA DIALÒGICA.....		163
5.1.	<i>Contribucions de la comunitat científica internacional a les pràctiques dialògiques a l'educació secundària</i>	165
5.1.1.	L'Organització de l'aula sota la premissa de la inclusió.....	166
5.1.2.	Formes de participació de la comunitat.....	169
5.1.3.	La dimensió curricular des d'una perspectiva inclusiva	171
5.1.4.	L'extensió del temps d'aprenentatge: un suport addicional efectiu.....	173
5.1.5.	Reflexions sobre els principis bàsics de les pràctiques educatives dialògiques	174
5.2.	<i>El professorat de secundària i l'impacte de la seva formació en la praxi</i>	175
5.3.	<i>Resum</i>	178
CAPÍTOL 6. DISSENY DE LA RECERCA.....		181
6.1.	<i>Fonamentació metodològica</i>	182
6.1.1.	L'orientació comunicativa de l'estudi	182
6.1.2.	La Metodologia Comunicativa Crítica	186
6.2.	<i>La finalitat de la recerca</i>	188
6.2.1.	Reflexions prèvies en relació a l'estudi	188
6.2.2.	Hipòtesi i objectius de la tesi	192
6.3.	<i>Context i criteris de selecció de les persones participants</i>	194
6.3.1.	La selecció de l'institut	194
6.3.2.	Criteris establerts per la selecció de les persones participants.....	195
6.4.	<i>Disseny i tècniques de recollida de dades</i>	196
6.4.1.	Naturalesa de les dades	196
6.4.2.	Tècniques de recollida d'informació	197
6.4.3.	La construcció d'instruments	201
6.5.	<i>Participants seleccionats al nostre estudi</i>	203
6.6.	<i>L'anàlisi de dades</i>	206
6.6.1.	El procés d'inducció- deducció.....	206
6.6.2.	La proposta de la matriu d'anàlisi	208
6.6.3.	Proposta i definició del sistema categorial.....	210
6.7.	<i>Rigor científic i ètica de la recerca</i>	213
CAPÍTOL 7. LA TRANSFORMACIÓ DE L'INSTITUT SANSOMENDI: DEL GRADUAT A UN FUTUR POSSIBLE		219
7.1.	<i>El context de l'institut analitzat</i>	219
7.2.	<i>L'Institut Sansomendi i el seu procés de transformació</i>	220
7.2.1.	Una mica d'història sobre la trajectòria prèvia del centre	221
7.2.2.	El procés de transformació en Comunitats d'Aprenentatge	223
7.2.3.	Constituint el Col·legi Públic Integrat	226
7.3.	<i>L'Institut Sansomendi en el seu dia a dia</i>	230
7.3.1.	La filosofia amb la qual es posiciona el centre	231
7.3.2.	La democratització de l'organització del centre.....	232
7.3.3.	Les actuacions educatives desenvolupades per l'IPI Sansomendi	232
7.4.	<i>La transformació en Comunitats d'Aprenentatge i els resultats obtinguts</i>	237
7.5.	<i>Resum</i>	242
CAPÍTOL 8. TRAJECTÒRIES ESCOLARS EN UNA COMUNITAT D'APRENENTATGE		243
8.1.	<i>La Zahara. El graduat, una fita col·lectiva.</i>	244
8.2.	<i>La Jacqueline. Els altres significatius imprescindibles en la superació de l'abandonament</i>	254
8.3.	<i>L'Aitana. El context sociocultural, una veu més dins del diàleg intern.</i>	261
8.4.	<i>La Samara. L'acceptació dels i de les iguals, influència en l'autoconfiança</i>	270
8.5.	<i>L'Elena. Les expectatives, punt d'inflexió en la creació de sentit cap a l'escola</i>	277
8.6.	<i>L'Omar. Donar ajuda, forma de reforçar l'autoeficàcia percebuda</i>	283
8.7.	<i>Resum</i>	290
CAPÍTOL 9. CONSTRUIR EL JO A TRAVÉS D'UN CONTEXT EDUCATIU BASAT EN EL DIÀLEG IGUALITARI		293
9.1.	<i>Pràctiques educatives dialògiques i l'impacte en la construcció del Jo</i>	294
9.1.1.	Construint el Jo des de la solidaritat entre iguals als Grups Interactius.....	294
9.1.2.	Les Tertúlies Literàries Dialògiques, un espai per ser	301
9.1.3.	El posicionament igualitari com a impuls a la participació de la comunitat.....	309
9.1.4.	"La meva millor versió", l'impacte del voluntariat a l'aula.....	319
9.1.5.	L'extensió del temps d'aprenentatge, imprescindible en contextos vulnerables	324
9.1.6.	L'increment de la transferibilitat i l'autoeficàcia percebuda a través de l'apadrinament.....	328
9.1.7.	Altres pràctiques educatives rellevants	332

9.2.	<i>Mecanismes d'ajuda mútua a través d'interaccions dialògiques</i>	336
9.2.1.	L'accessibilitat en la relació docent-discent-comunitat des del diàleg	337
9.2.2.	El discurs basat en el feedback	341
9.2.3.	La dimensió instrumental del suport	345
9.2.4.	Les expectatives, imprescindibles en la relació educativa	346
9.2.5.	La transmissió de sentit en la interacció	357
9.3.	<i>La construcció de creences en diàleg amb els altres significatius</i>	359
9.3.1.	Les creences d'autoeficàcia del professorat	359
9.3.2.	La construcció de creences en relació al futur	361
9.4.	<i>Resum</i>	368
CAPÍTOL 10.	<i>L'ANÀLISI DELS RESULTATS</i>	371
10.1.	<i>El procés d'aprenentatge mediat pel diàleg igualitari</i>	373
10.1.1.	Creació d'un sistema de suport per a l'aprenentatge amb tota la comunitat	373
10.1.2.	Tipus de suports efectius en l'aprenentatge basats en el diàleg igualitari	375
10.1.3.	Dicotomia entre la dimensió instrumental i la dimensió afectiva i emocional del suport	377
10.1.4.	El discurs com a mediador de l'aprenentatge i el seu impacte en la dimensió del Jo	383
10.2.	<i>La solidaritat com a principi dels mecanismes d'ajuda per l'aprenentatge</i>	390
10.2.1.	L'altre significatiu: els i les iguals	390
10.2.2.	Impacte de la solidaritat en la construcció d'un espai segur per ser	392
10.2.3.	Transferibilitat de l'aprenentatge a través dels i de les iguals	395
10.3.	<i>L'autoregulació</i>	396
10.3.1.	La demanda d'ajuda, mecanisme d'autoregulació	397
10.3.2.	El diàleg intern i el sistema de creences davant la resolució d'una tasca	401
10.4.	<i>Múltiples oportunitats d'exposar el Jo a l'institut</i>	404
10.5.	<i>Múltiples veus al nostre sistema de creences</i>	407
10.5.1.	Concreció de les veus que formen part del Mi	408
10.5.2.	L'impacte de les múltiples veus en l'alumne	410
10.5.3.	L'impacte de la interacció en els altres significatius	412
10.6.	<i>L'escolarització secundària</i>	414
10.6.1.	Etapa terminal: el Graduat	414
10.6.2.	El repte, el batxillerat	416
10.6.3.	Sentit de la formació	417
CAPÍTOL 11.	<i>CONCLUSIONS I ORIENTACIONS</i>	419
11.1.	<i>Contribucions de la tesi</i>	422
11.2.	<i>Orientacions per a la millora de l'Educació Secundària</i>	430
11.3.	<i>Límits de l'estudi i prospectiva</i>	432
	REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES	435
	ANNEXOS	453

Índex de figures

FIGURA 1: EL CONTEXT DE L'ACTIVITAT MEDIADA: ÚS D'EINES PSICOLÒGIQUES I FÍSQUES A LA ZDP. ADAPTACIÓ PRÒPIA.	92
FIGURA 2: PRINCIPIS DE L'APRENTATGE DIALÒGIC.....	116
FIGURA 3: INTERRELACIÓ DE CONCEPTES EN LA CONSTRUCCIÓ DEL JO	126
FIGURA 4: EL CONTEXT DE L'ACTIVITAT MEDIADA: ÚS D'EINES PSICOLÒGIQUES I FÍSQUES A LA ZDP. ADAPTACIÓ PRÒPIA. ...	127
FIGURA 5: EL CONTEXT DE L'ACTIVITAT MEDIADA: ÚS D'EINES PSICOLÒGIQUES I FÍSQUES A LA ZDP. ADAPTACIÓ PRÒPIA. ...	164
FIGURA 6: TIPUS DE PARTICIPACIÓ DE LA COMUNITAT. INCLUD-ED.	170
FIGURA 7: RESUM OBJECTIUS I PROCÉS INVESTIGADOR.....	194
FIGURA 8: TRIANGULACIÓ DE LES DADES	201
FIGURA 9: INTERRELACIÓ DE CONCEPTES EN LA CONSTRUCCIÓ DEL JO	207

Introducció

L'instant màgic és aquell moment en què un sí o un no, poden canviar tota l'existència.
(Paulo Coelho)¹

Mirar enrere i veure què és allò que m'ha portat a escriure avui aquesta tesi esdevé una tasca difícil. Té a veure amb la meva trajectòria vital, amb les meves experiències escolars, amb els meus neguits i anhels, amb la meva vida com a monitora de temps de lleure als escoltes, amb la meva trajectòria acadèmica, amb les persones que m'han acompanyat en tot aquest procés, etc. Així és com avui es construeix un nou episodi del meu relat de vida. Aquesta experiència que he tingut oportunitat de viure, ha estat principalment motivada per les interaccions que he tingut des de ben petita. Aquelles que m'han projectat que era capaç de fer una trajectòria acadèmica, el fet de poder aconseguir allò que em proposés. Aquestes interaccions han estat acompanyades d'una educació de qualitat que m'ha permès desenvolupar les competències necessàries per arribar fins aquí, tenir l'oportunitat d'escollir aquest camí. Un camí que quan tries és molt més gratificant, tot i l'esforç que suposa.

Aquelles paraules que un dia ens vam escriure, ell des de la presó, jo des de la meva màxima ignorància, van ser paraules reveladores pel despertar de la meva vocació en l'àmbit educatiu. Paraules carregades de neguits, de somnis truncats, d'ignorància amagada en violència. En aquell moment vaig sentir com l'educació esdevenia un element clau en la vida de les persones, que ens fa lliures.

De sobte, amb quinze anys estava cada dissabte en aquelles places, jugant amb nens i nenes del casc antic. Ja llavors em preguntava, per què

¹ El instante mágico es aquel momento en el que un sí o un no, pueden cambiar toda la existencia. (Paulo Coelho).

aquells nens i nenes vivien en unes condicions de pobresa extrema, com incidia aquest context a les seves vides, qui arribarien a ser... Aquella experiència carregada de diàlegs amb amigues, companyes i del meu mestre, em va motivar a centrar el meu treball de recerca del batxillerat en l'educació en l'àmbit del temps de lleure que rebien aquells nens i nenes, i em preguntava si es corresponia amb allò que necessitaven per poder sortir-se'n d'aquella situació d'exclusió social.

Aquestes primeres experiències, després d'un breu trànsit pel món de la psicologia, em van portar a cursar la diplomatura d'Educació Social a la Universitat de Lleida, obtenint el premi extraordinari de carrera de la meva promoció. Tres anys intensos d'aprenentatge en diferents dimensions, però sobretot, on començà la meva vinculació amb aquesta tesi. Recordo la visita d'un educador i diverses persones participants de l'Escola d'Adults de la Verneda- Sant Martí a la classe de la Dra. Núria Llevot. Encara revisc amb emoció quan una de les dones explicava la transformació que havia viscut gràcies a la seva participació a l'escola; després de tota una vida, ara ja jubilada, havia après a llegir. Ara podia llegir els rètols de les parades del metro, sentint-se lliure i capaç al poder-ho fer. Després d'aquella classe va haver-hi un punt d'inflexió. Tres mesos havien passat des de l'inici de curs, però va ser després d'aquesta classe que la Maria i jo vàrem coincidir en un cafè amb més companyes. Vàrem comentar les inquietuds que aquella experiència ens havia suscitat, i vàrem imaginar sobre com les Comunitats d'Aprenentatge traslladades a l'escolarització obligatòria devien suposar un pas endavant en la participació de la comunitat als centres educatius. Llavors, ens vàrem preguntar quin seria el nostre paper com a educadores socials en un context des d'aquesta perspectiva educativa, i els ulls ens començaren a brillar mentre anàvem forjant els inicis d'una gran amistat, que a dia d'avui continua més viva que mai. Així doncs, aquesta tesi, aquest somni, comença, es construeix i s'acaba a través d'una amistat.

Les nostres inquietuds no es quedaren en aquell cafè. A segon de carrera ens engrescàrem a visitar la Dra. Rosa Valls, una de les directores d'aquesta tesi, per tal que ens orientés quant al tipus d'escola que podíem anar a visitar al País Basc. Així doncs, agafàrem la motxilla i iniciàrem un viatge en tren fins a Bilbao, i d'allí un autobús a la misteriosa població

costera d'Ondarroa. Allà vam poder viure l'acolliment que les persones d'una Comunitat d'Aprenentatge fan a qualsevol persona que vol conèixer i participar de l'experiència. Va ser una jornada intensa de diàleg amb professorat i participant de grups interactius; l'empenta que ens portà a la decisió de demanar fer els quatre mesos de pràctiques en una Comunitat d'Aprenentatge a l'escola Mare de Déu de Montserrat a Terrassa. Així vam tenir el privilegi de fer les nostres pràctiques en una escola coneguda per la comunitat científica internacional, a través d'articles JCR i de ser un dels casos estudiats per INCLUD-ED, el projecte integrat en educació del VI Programa Marc de Recerca Europea amb més finançament; com a escola d'èxit que aconsegueix superar les desigualtats socials i promoure una educació per tot el seu alumnat. En el dia a dia a l'escola vàrem ser observadores participants d'un professorat compromès amb la seva tasca docent. Vàrem poder intervenir a un alumnat capaç de transformar les dificultats en possibilitats, miratge d'un futur possible superant les barreres socioeconòmiques i culturals del context. I esdevenir coprotagonistes d'un procés de formació en llengua espanyola de mares marroquines, de qui ens vàrem emportar la seva força per tirar endavant i ser agents de canvi dins de la seva llar i de la seva comunitat.

Així que havia finalitzat la diplomatura, havia tingut l'oportunitat d'estar implicada en diferents activitats de caire científic gràcies a la Dra. Núria Llevot, el Dr. Jordi Garreta i el Dr. Fidel Molina; experiències que em permeteren fer un primer tast a l'àmbit de l'educació superior. Després d'acabar la carrera, el camí em va portar a viure l'experiència com a professional, acompanyant dia a dia a nois i noies que presentaven algun tipus de malaltia mental, però que en el fons estaven cridant que algú els acollís, no sentir-se sols en un món, en un context que els generava patiment. Molt d'aquest patiment venia d'una trajectòria personal i acadèmica de fracàs: fracàs en les seves relacions personals, fracàs en les seves relacions a l'institut amb companys i companyes, fracàs en les seves habilitats acadèmiques, un sentiment d'inferioritat i de soledat molt arrelat. Aquesta vivència em va demostrar la importància que tenien les interaccions amb les seves famílies, amb els seus professors i professores,

amb els seus companys i companyes, i així esdevenir el context escolar una de les claus del seu èxit i /o fracàs.

Mentre anava cursant la Llicenciatura de Psicopedagogia a través de la Universitat Oberta de Catalunya, la meva trajectòria professional s'anava construint en l'acompanyament a infants i joves en situació de desempament. Una experiència copsada d'emocions, de contradiccions, d'alegries i angoixes, d'impotència... quina oportunitat tenien aquests nens i nenes? Encara que molts i moltes discutirien aquesta afirmació, una educació escolar de qualitat, oferir les màximes oportunitats formatives, esdevé per aquests infants i joves una oportunitat de llaurar-se un camí, de construir-se una trajectòria a la qual poder agafar-se quan als 18 anys un paper digui que ja són majors d'edat, i que han d'abandonar un recurs que ha estat la seva família durant tota la seva infància i adolescència, en molts casos. En aquest moment, es tenen a si mateixos, a les seves competències, i tenen al seu abast aquella trajectòria que hagin pogut consolidar. Tenir accés a una educació postobligatòria i a l'educació superior els obrirà moltes més portes per poder ser persones autònomes i independents, per sostenir-se per ells mateixos i elles mateixes.

Cada vegada que penso en ells i elles, sento la impotència i a la vegada la força de contribuir en la millora de la seva realitat, la d'ells i la d'elles, amb noms i cognoms, i la de molts altres infants i joves que no han tingut l'oportunitat de viure una experiència privilegiada com la meva. I aquests dos sentiments, impotència i força m'han portat a escriure aquestes pàgines, en la mesura que algun dia puguin ser llegides i serveixin per millorar el dia a dia d'algú en la seva pràctica docent; i així millorar el context de desenvolupament i aprenentatge de tots aquests infants i joves.

D'aquesta forma es consolida el meu interès, la meva voluntat d'investigar a fons una educació secundària que faciliti l'èxit de totes les persones, fins i tot aquelles que tenen més dificultats o que viuen situacions socials que els priven d'altres oportunitats. L'educació és un dret universal de qualsevol persona, és allò que ens fa lliures per decidir el nostre camí, i a la vegada ens fa responsables de les decisions que prenem, d'allò que ens dóna l'oportunitat de sentir-nos plens i vius cada dia.

És llavors quan el Dr. Ramon Flecha i la Dra. Maria Padrós (directora i tutora d'aquesta tesi) m'obren les portes a treballar al Centre de Recerca en Teories i Pràctiques Superadores de Desigualtats- CREA de la Universitat de Barcelona. La meva estada al centre durant més de quatre anys ha estat impregnada d'un procés acadèmic, però també personal. En aquest context, he tingut oportunitat de treballar i aprendre dia a dia al costat de persones que creuen en un món millor, i posen a disposició de la ciència la seva millor versió per, des de la recerca, contribuir a la transformació de la vida d'aquelles persones qui més ho necessiten. La seva qualitat científica, professional i humana ha estat present en el meu procés investigador i en l'elaboració de cadascuna de les pàgines d'aquesta tesi. En aquest context, he pogut assistir i participar com a comunicant a dos Congressos de l'Associació Amèrica d'Investigació Educativa (AERA), a dos Congressos de l'Associació Europea d'Investigació Educativa (ECER), i d'altres congressos de caire nacional i internacional, entre els que destacaria CIMIE (Congrés Internacional Multidisciplinar d'Investigació Educativa). Treballar dia a dia participant de projectes autonòmics, I+D i europeus, m'ha permès el desenvolupament de competències investigadores que han estat fonamentals en el transcurs d'elaboració d'aquesta tesi. Així com també, m'ha facilitat la realització de diverses publicacions en coautoria de les quals destaco: l'article JCR publicat a la revista *Scripta Nova* titulat "Comunidades de Aprendizaje" elaborat juntament amb la Dra. Carme Garcia i la Dra. Anna Leena Lastikka; així com l'article publicat a la revista *International Review of Qualitative Research* titulada "From educational segregation to transformative inclusion", en coautoria amb el Dr. Ignasi Puigdemívol i el Dr. Roger Campdepadrós. Durant els mesos de setembre-octubre de 2011, també vaig tenir oportunitat, gràcies a l'estada que realitzava la Dra. Teresa Sordé, referent internacional en els estudis sobre el poble gitano, a la Universitat de Harvard, de poder compartir una breu estada en la Harvard Graduate School of Education. Allà, a part de realitzar cerca bibliogràfica a través de la biblioteca i escoltar diversitat de xerrades i conferències, vaig poder assistir a les classes de màster de la professora Catherine Snow especialista en llenguatge i alfabetització infantil; i a les de la professora Julie Reuben, experta en història de l'educació superior americana. Així com

també, vaig poder participar d'un seminari sobre acció afirmativa a la Universitat a càrrec de la Dra. Natalia Warikoo, amb qui vaig realitzar una tutoria individual per compartir la temàtica de la tesi doctoral.

D'altra banda, en la meva estada al CREA em varen donar la responsabilitat i confiança de donar suport a la coordinació del dia a dia del centre. L'experiència que més destaco és haver pogut participar en la darrera etapa d'implementació del projecte INCLUD-ED amb tot un equip. Sense cap mena de dubte, el moment culminant va ser l'exposició dels darrers resultats el 6 de desembre de 2011 al Parlament Europeu a Brussel·les amb més de 300 persones entre les quals es trobaven representants polítics d'Europa i de diferents països de la Unió Europea, agents socials, acadèmics, i persones dels col·lectius estudiats, entre altres. Encara revisc el discurs de l'Ània, una alumna de 10 anys de l'escola Mare de Déu de Terrassa. A la seva intervenció incorporà les veus de tots els seus companys i companyes fent-los presents davant del locutori, nens i nenes amb qui havia pogut treballar des del meu paper de voluntària als grups interactius.

Paral·lelament a aquest procés, vaig cursar el Màster de Recerca en Didàctica, Formació i Avaluació Educativa durant el 2009-2010 a la Universitat de Barcelona, del qual em varen atorgar el premi extraordinari de màster. Aquest em va donar l'entrada a la fase de recerca del doctorat en el curs 2011-2012. A l'abril de 2012 em vaig incorporar al Departament de Didàctica i Organització Educativa a través de la concessió d'una beca FPU (Formació de Professorat Universitari) del Ministeri d'Educació d'Espanya. Aquesta beca està vinculada a la Dra. Maria Padrós, així com al centre de recerca CREA i al departament DOE de la Universitat de Barcelona. La beca m'ha permès en aquests darrers anys focalitzar-me en l'elaboració de la tesi doctoral que es presenta en aquestes pàgines; així com participar de la vida pròpia d'un departament d'Universitat a través de la participació en les activitats de formació en la docència i en la investigació.

El procés de la tesi ha viscut diferents fases, de les quals ens agradaria destacar alguns dels moments d'inflexió que han marcat la

trajectòria. De la mateixa forma que les històries i trajectòries que s'exposen en aquest treball, la finalitat d'aquesta tesi s'emmarca també en la meua trajectòria tant personal com professional. De manera que la motivació presentada anteriorment té una incidència molt important en la finalitat d'aquest estudi. D'acord amb això, ja des del projecte de màster realitzat, ens interessava aprofundir en l'etapa de l'educació secundària, per ser una etapa al nostre entendre poc treballada encara a nivell d'investigació educativa, i a la vegada ens interessava poder donar resposta a un perfil d'alumnat que tendeix a fracassar de forma més estrepitosa, tenint implicacions en la seva trajectòria futura.

Tenint en consideració aquests principis, la idea embrionària d'aquesta tesi se centrava a poder analitzar com es donava el diàleg igualitari en diferents actuacions i pràctiques educatives que la comunitat científica internacional ha demostrat com a efectives per la millora del rendiment acadèmic i de la convivència en els centres. Es partia del coneixement de centres d'educació secundària que implementen el projecte de Comunitats d'Aprenentatge (Elboj, Puigdellívol, Soler, & Valls, 2005), i que fonamenten les seves actuacions des de la teoria de l'Aprenentatge Dialògic (Aubert, Flecha Fernández de Sanmamed, García Yeste, Flecha, & Racionero, 2008; Flecha, 1997). En aquell primer moment, preteníem identificar i analitzar els beneficis i l'impacte que tenia fer ús d'aquest diàleg igualitari amb tota la comunitat educativa en el procés d'aprenentatge de nois i noies en el context d'educació secundària, i en el marc d'aquest projecte educatiu.

Del 13 al 17 d'abril de 2012 a Vancouver (Canadà), en el marc del congrés anual organitzat per l'Associació Americana d'Investigació Educativa (AERA), vaig poder assistir a un panell coordinat per la Dra. Catherine Compton-Lilly de la Universitat Wisconsin-Madison, una de les primeres universitats en el rànquing sobre psicologia de l'educació i didàctica. En aquest panell, Compton-Lilly i el seu equip presentaren un seguit de comunicacions referides a diferents estudis en relació a la construcció de la identitat de l'aprenent en l'àmbit de la lectura a través de la interacció amb el professorat i les seves famílies. Aquella sessió a l'AERA va resultar

inspiradora per tal de donar una volta més a l'objectiu de la tesi. A partir d'aquesta experiència vàrem concretar que no només analitzaríem aquest impacte del diàleg igualitari en l'aprenentatge dels nois i de les noies, sinó també analitzaríem l'impacte en la seva trajectòria acadèmica i en el desenvolupament del Jo com a aprenents.

A partir d'aquest moment, posàrem en diàleg tota la dimensió de l'aprenentatge en conjunció amb la dimensió del Jo. D'acord amb això, la tesi doctoral pretén *analitzar de quina manera s'ha construït la trajectòria acadèmica i el Jo acadèmic de nois i noies d'un centre d'educació secundària, que implementa actuacions educatives d'èxit fonamentades en el diàleg igualitari amb tota la comunitat*. Les preguntes prèvies a la constitució d'aquest objectiu queden reflectides al capítol 6, on també ens posicionem com a investigadors des d'una perspectiva, des de la mirada amb la qual ens aproximem a la realitat, l'orientació comunicativa. Des d'aquesta orientació ens basem en una Metodologia Comunicativa Crítica (J. Gómez, Latorre, Sánchez Aroca, & Flecha, 2006). En aquest capítol 6, presentem tant l'epistemologia com l'ontologia d'aquest posicionament metodològic; al nostre entendre esdevé un procés reflexiu necessari com a investigadors per tal d'aproximar-nos al camp i concretar la nostra posició en l'estudi.

En el primer moment que vàrem iniciar el procés investigador ens centràrem a conèixer algunes dimensions de l'etapa d'educació secundària que consideràvem necessàries abordar per justificar la necessitat de l'estudi. Aquestes qüestions són tractades durant el capítol 1, on exposem certes reflexions i consideracions, acollint-nos a les dades que aporten els diferents organismes internacionals i nacionals, respecte a la situació de l'escolarització en aquesta etapa, els resultats d'èxit i fracàs, com el seu impacte a nivell social a curt i mig termini, i que condiona la determinació d'allò que suposa èxit o fracàs. En aquest sentit, es presenten diferents tendències, algunes de caire més reproduccionista, i d'altres de caire més transformadores i inclusives. Nosaltres ens situem en el nostre estudi des d'aquestes segones, des d'una perspectiva inclusiva de l'educació que potencia l'èxit acadèmic de tot l'alumnat. I sobretot tenim en consideració investigacions i dades que mostren les desigualtats que pateixen aquells

nois i noies que pertanyen a col·lectius socialment més vulnerables. En darrer terme, ens interessava mostrar una breu radiografia d'allò que implica l'etapa a nivell organitzatiu, una informació molt útil a l'hora d'aproximar-nos al camp.

Un cop situats en el context de l'educació secundària, ens disposarem a aprofundir en una de les dues dimensions que són focus d'interès del nostre estudi, en aquest cas l'aprenentatge. Per tal de treballar sobre aquesta dimensió, ho hem emprès a dos nivells. Al capítol 2 es presenten les teories de l'aprenentatge que han posat de manifest la importància de les interaccions i el diàleg; sabent inicialment que les actuacions educatives que es duen a terme en una Comunitat d'Aprenentatge sota la teoria de l'Aprenentatge Dialògic, beuen d'aquest gir interaccionista i dialògic que han donat en les darreres dècades els postulats sobre instrucció i aprenentatge. Un cop establerta aquesta anàlisi conceptual sobre els posicionaments quant al paper de la interacció i el diàleg en els processos d'ensenyança i aprenentatge, al capítol 3 es porten aquestes teories al context de l'aula i del centre, però sobretot posant atenció en el tipus de relació educativa que s'estableix des d'aquests postulats entre l'alumnat i les persones que interactuen amb ells i elles: el professorat, els i les iguals i altres membres de la comunitat com la família. Alhora, s'exposa la teoria de l'Aprenentatge Dialògic, en la qual es fonamenten les actuacions educatives d'èxit que s'implementen a l'institut analitzat. D'acord amb això, els capítols 2 i 3 ens situen en la dimensió de l'aprenentatge segons la literatura científica.

Al capítol 4 ens introduïm en la dimensió del Jo. El plantejament inicial aposta per justificar la rellevància d'aquesta dimensió en el context escolar; així com la seva conceptualització des de diferents disciplines. D'altra banda, ens posicionem en la comprensió de la persona dialògica atenent a la teoria plantejada per Mead. En el procés d'elaboració d'aquest capítol, vàrem contemplar diferents variables que ens reportava la literatura científica revisada, i que estaven vinculades al rendiment acadèmic com l'autoconcepte i l'autoestima. Ara bé, vàrem considerar oportú recollir les aportacions de la teoria sociocognitiva sobre l'autoeficàcia percebuda desenvolupada per Bandura, en la mesura que contribueix a la comprensió

del sistema de creences que intervé en l'execució eficaç d'una tasca acadèmica. Així doncs, la conjunció de les diferents teories analitzades ens porta en darrer terme a reflexionar sobre el desenvolupament del Jo des d'un posicionament dialògic en el context escolar.

Un cop aprofundim tant en la dimensió de l'aprenentatge (capítols 2 i 3), com en la dimensió del Jo (capítol 4), ens aturem a descriure les actuacions educatives que hem recollit des de la literatura científica que es fonamenten en els principis dels capítols anteriors. A més a més, moltes d'aquestes actuacions recollides des de la literatura científica i exposades al capítol 5, són implementades per les Comunitats d'Aprenentatge. D'aquesta forma ens aproxima a la dimensió teòrica d'aquestes actuacions que en capítols posteriors són analitzades.

Paral·lelament al procés de cerca, revisió, anàlisi i elaboració d'aquests cinc primers capítols, vàrem dissenyar l'estudi en el seu vessant empíric. Aquest disseny es plasma al capítol 6 on es concreten els objectius operatius, les diferents fases de l'estudi, la selecció del centre i de les persones participants, així com la concreció del tot el procés d'anàlisi. Destaquem el treball realitzat quant a l'elaboració de les categories d'anàlisi, esdevenint un procés reflexiu i recursiu d'anar d'allò deductiu a allò inductiu, i construir després d'una primera anàlisi pilot, el quadre d'anàlisi definitiu.

En el treball de disseny de l'estudi, vàrem establir aquells criteris a través dels quals escolliríem el centre educatiu que actuaria com a context de la nostra tesi. Un cop establerts i definits (tal com s'exposen al capítol 6), vàrem seleccionar el Col·legi Públic Integrat Sansomendi del qual recolliríem el seu procés a l'educació secundària. Al capítol 7, ens introduïm en el context de l'institut, en el seu procés de transformació en Comunitats d'Aprenentatge, així com els resultats que han obtingut des de la implementació del projecte. Aquest capítol és fonamental per a la comprensió del context en el qual es desenvolupen les trajectòries de l'alumnat participant a la nostra tesi; i ens aporta la perspectiva transformadora d'allò que ha suposat la implementació d'actuacions educatives d'èxit fonamentades en la teoria de l'Aprenentatge Dialògic.

Amb la intenció de mantenir l'entitat pròpia de cada relat realitzat a l'alumnat, i per tal que es recollís la seva trajectòria, el capítol 8 transcorre en l'exposició i descripció dels resultats obtinguts a través de les veus de les noies i el noi participants en l'estudi. En aquest capítol 8 ens endinsem en cadascuna de les seves trajectòries a través de les dades recollides al treball de camp.

Ara bé, tal com comentàvem, ens interessa veure com impacta el diàleg igualitari que es dona en les diferents actuacions educatives d'èxit que s'implementen a l'institut, de forma que al capítol 9 es presenten els resultats en aquesta línia. En aquest capítol es creuen les aportacions de les diferents veus: alumnat, professorat i famílies; i es construeix prenent com a referència les diferents actuacions educatives d'èxit implementades al centre. Ara bé, els resultats han mostrat incidència quant al tipus d'interacció que es genera a través d'aquest posicionament igualitari, així com la incidència dels *altres* significatius en aquestes interaccions, fet que ens ha permès completar aquest capítol a través també d'aquestes dimensions.

Al capítol 10 trobem el diàleg establert entre les diferents veus participants de l'estudi: els resultats obtinguts del treball empíric, les reflexions del procés investigador i la revisió de la literatura científica realitzada i exposada als cinc primers capítols. Aquest capítol és la sobresala al darrer, capítol 11, on exposem les principals contribucions de la tesi en termes de conclusions, suggerim algunes orientacions per la millora de la intervenció docent a l'educació secundària, i plantejem les limitacions de l'estudi i una mirada cap al futur.

En darrer terme, i abans d'introduir-nos en el primer capítol d'aquest document, volem subratllar que aquesta tesi ha estat elaborada des de la ferma creença que postulava Freire (2009) que som éssers de transformació i no d'adaptació. Per tant, creiem en la capacitat de qualsevol persona de transformar la seva realitat des de la reflexió, el diàleg i l'acció; tarannà del qual s'ha intentat d'impregnar a les següents pàgines.

Capítol 1. Algunes consideracions sobre la situació de l'educació secundària

Sembra un pensament, recol·lecta una acció; sembra una acció, recol·lecta un hàbit. Sembra un hàbit, recol·lecta un caràcter; sembra un caràcter, recol·lecta un destí. (Proverbi extret a Covey, 1990:69)²

L'oportunitat d'escollir qui volem ser, a què volem dedicar la nostra força de treball, com es construeix la nostra trajectòria personal i professional... són aspectes que es nodreixen dels diferents agents de socialització que ens acompanyen al llarg de la vida, entre ells, el sistema educatiu i la institució escolar de la qual participem durant la nostra infància i adolescència de forma molt intensa. En la mesura que la institució escolar i el sistema educatiu ens pot proporcionar o ens pot vetar aquestes oportunitats d'elecció esdevé allò que regeix la construcció d'aquest primer capítol de la fonamentació teòrica de la tesi.

Així doncs, aquest primer capítol pretén apronfudir en la comprensió d'alguns dels factors que miren d'explicar què està passant, sobre què mostren les dades, i de quina forma està estructurada una part de la resposta educativa que es dona a l'etapa d'educació secundària. Per completar l'anàlisi, ens interessa abordar alguns dels posicionaments basats en la segregació que estan contribuint al fracàs escolar i de retruc a l'exclusió social; i alguns dels posicionaments i sistemes que aposten per la inclusió educativa, contribuint a facilitar l'accés i les oportunitats d'inclusió social de totes les persones.

1.1. Controvèrsies entre les dades reals i el discurs per la millora de la inclusió social des de l'educació

La societat de la informació ha comportat un canvi global que abasteix diferents dimensions de la vida social i de la vida de les persones.

² Siembra un pensamiento, cosecha una acción; siembra una acción, cosecha un hábito. Siembra un hábito, cosecha un carácter; siembra un carácter, cosecha un destino. Proverbi extret a Covey, S.R. (1990). *Los 7 hábitos de la gente altamente efectiva*. Barcelona: Editorial Planeta S.A.

Els canvis que s'han esdevingut en les darreres dècades han situat el poder del capital humà enfront el treball (Castells, 1996). El desenvolupament de les noves tecnologies de la informació permet dia a dia transformacions en la forma d'accés a la informació i al coneixement, i en la forma de com ens comuniquem les persones tant en la dimensió pública com en la vida privada. Aquest nou context canviant ha portat també a la cerca d'una connexió amb una identitat compartida i col·lectiva, tal com afirma Castells (1996). L'escola, institució formal que durant segles ha estat la institució principal promotora d'educació, s'ha vist obligada a transformar una estructura i organització ideada en la societat industrial. Els canvis se succeeixen de forma accelerada, i sovint l'escola i els sistemes educatius no han anat al mateix ritme de canvi i transformació. En allò que coincideixen els organismes internacionals és que avui en dia per estar inclòs a la nostra societat és necessari poder accedir a la informació i al coneixement (Council, 2012; OECD., 2012; UNESCO., 2012), així com, tenir accés i coneixement en el tractament de les noves tecnologies de la informació i la comunicació (Aubert, Duque, Fisas, & Valls, 2006).

A un nivell micro, són molts els debats que es podrien obrir sobre la capacitat de la institució escolar de donar resposta o no a les exigències i reptes que planteja la societat de la informació. Més enllà d'aprofundir en aquestes qüestions que implicarien un abordatge complex i extens que s'allunya del nostre objecte d'estudi; sí que ens agradaria aturar-nos en una reflexió que ens sembla bàsica: estan els sistemes educatius garantint l'accés igualitari i eficient de totes les persones a una educació de qualitat que els permeti estar inclosos a la societat? En el context de la societat de la informació, i tenint en consideració la crisi socioeconòmica i financera en la qual ens trobem immersos, som espectadors actius de l'increment accelerat de les desigualtats socials. Aquest increment implica l'augment de la distància entre aquells i aquelles que tenen accés a la informació i al coneixement, i aquells i aquelles que no tenen accés (Aubert et al., 2006).

Per respondre a la qüestió que ens plantejem és interessant recollir algunes de les dades referents a l'accés a l'educació secundària aportades per la UNESCO (2012). En aquestes podem observar com al 2010 la taxa bruta d'escolarització al món al primer cicle de l'educació secundària era

només d'un 52% en els països de baixos ingressos. Les dades mostren que tot i que a principis del S.XXI va haver-hi un increment progressiu en l'accés a l'educació, al 2007 aquest accés s'estanca, essent l'Àsia i l'Àfrica els continents amb menys nois i noies escolaritzats al primer cicle d'educació secundària. Si ens centrem en el cas de l'Europa Central i Oriental, que és el context en què s'emmarca aquest estudi, segons dades de la UNESCO al 2012, l'accés a l'educació secundària entre 1999 i 2010 no ha variat, ja que la taxa bruta total d'escolarització en l'ensenyament de secundària en ambdós anys de referència (1999 i 2010) va ser del 88% de la població jove (UNESCO., 2012). D'altra banda, les dades que aporta l'OECD ens indiquen que un de cada cinc estudiants no aconsegueix assolir les competències bàsiques requerides per funcionar a la societat de la informació, i un 20% aproximadament de joves abandonen abans de finalitzar l'educació secundària postobligatòria (OECD., 2012).

Una educació deficitària, l'abandonament prematur del sistema educatiu i la reproducció de les desigualtats educatives i socials són alguns dels factors que dificulten la incorporació al mercat laboral de molts nois i noies. Si ens centrem en la Unió Europea, i tenint en compte la crisi econòmica en la qual es troben els estats membres, observem que segons dades de l'Eurostat de 2013, l'atur juvenil ronda de mitja a Europa el 24%³, i l'estat espanyol amb 56,5% encapçala els països amb més atur entre els i les joves⁴.

D'acord amb aquestes dades, ens plantegem si els sistemes educatius han donat resposta d'una banda a la igualtat en l'accés a l'educació, i si garantir aquesta equitat és suficient per aconseguir que totes les persones puguin gaudir d'una formació que els permeti desenvolupar-se de forma competent davant les exigències de la societat actual. Miyako Ikeda⁵, analista de PISA, en una sessió presidencial del congrés anual de 2013 de l'Associació Americana de Recerca Educativa, manifestava la necessitat

³ EUROSTAT, abril 2013. Youth Unemployment Rate: http://epp.eurostat.ec.europa.eu/statistics_explained/index.php?title=File:Youth_unemployment_rates

⁴ Dada de 2012 a EUROSTAT. Youth Unemployment Rate: http://epp.eurostat.ec.europa.eu/statistics_explained/index.php/Unemployment_statistics

⁵ Aportació recollida en la sessió presidencial "Global perspectives on Education and Poverty" de l'1 de Maig de 2013 en el marc del congrés anual de l'Associació Americana de Recerca Europea. Miyako Ikeda representant de la OCDE.

d'acollir-se a l'equitat. Una equitat però, entesa tant en la igualtat en les oportunitats d'accés com en la igualtat en el procés educatiu, i en els recursos que es posen a disposició de tot l'alumnat. En aquest sentit, diferents organismes ja han apuntat en la darrera dècada la importància que té la combinació del binomi equitat i qualitat (Commission., 2006). És a dir, no només cal garantir l'accés igualitari a l'educació, sinó que aquesta educació ha de garantir un nivell de qualitat formativa que realment aporti a les persones que hi participin, el seu desenvolupament integral per afrontar els reptes de la societat en la qual viuen (Reimers, 2010). Això implica el desenvolupament de competències que els permeti actuar de forma autònoma, prendre decisions i estar preparats per afrontar els continus canvis amb flexibilitat i capacitat d'emprenedoria. Reimers (2010) indica que una educació global com la que és necessària en el context actual, ha de ser multidimensional i requereix de qualitat, cosa que implica incloure el desenvolupament de tres dimensions: la dimensió acadèmica (el coneixement global d'allò que succeeix), la dimensió de l'acció (l'habilitat per resoldre problemes pràctics) i la dimensió afectiva (la capacitat d'emprar el coneixement en objectius globals i ètics).

En aquesta línia, el Consell Econòmic i Social de les Nacions Unides el 12 d'Agost de 2012 reconeixia al document "El rol del sistema de les Nacions Unides en l'aplicació dels objectius i compromisos convinguts internacionalment respecte a l'educació"⁶ el preocupant creixement de l'atur juvenil i la importància que té l'educació de qualitat, la formació i el desenvolupament de competències, per tal d'incorporar-se de forma efectiva al mercat laboral i facilitar la transició a les persones joves. El Consell Econòmic i Social de Nacions Unides encoratjava els països a incrementar els esforços i mobilitzar els recursos necessaris per tal d'amplificar els resultats educatius (Council, 2012).

D'altra banda, a l'any 2000 la UNESCO es plantejava en el Marc d'Acció de Dakar ampliar la seva estratègia per garantir que fossin ateses les necessitats bàsiques d'aprenentatge de la infància, la joventut i les

⁶ The role of the United Nations system in implementing the internationally agreed goals and commitments in regard to education.

persones adultes, instant als països a garantir mecanismes per assolir aquest objectiu (Pepler, 2000). Avui la UNESCO corrobora que no és suficient amb garantir únicament l'accés a l'educació, sinó que cal assegurar que els i les joves desenvolupin les competències necessàries per poder tenir l'oportunitat d'accedir a un mercat laboral dins el marc d'una economia competitiva i les exigències pròpies que comporta la societat de la informació. D'aquesta forma ho explicita la UNESCO en el darrer informe de seguiment realitzat al 2012 on indica que

L'educació no rau només en vetllar perquè tots els nens i nenes puguin assistir a l'escola. Es tracta de preparar als i les joves per a la vida, donant-los-hi oportunitats de trobar una feina digna, guanyar-se la vida, contribuir a les seves comunitats i societats i desenvolupar el seu propi potencial⁷. (UNESCO., 2012, p. 1)

Accés i qualitat han d'anar de la mà, així ho ha evidenciat també l'OECD, aportant dades que mostren que aquells països que obtenen millors resultats són aquells que combinen l'equitat amb la qualitat (OECD., 2012).

Per poder abordar els reptes de la nova societat, els estats han posat en marxa diferents mecanismes. Al març de 2000 es va crear el Consell Europeu Extraordinari de Lisboa aprofitant la bona marxa econòmica dels països europeus. Aquest consell es creà amb la voluntat d'establir estratègies per abordar les necessitats que sorgien d'una nova economia (Commission., 2005). A través d'aquests nous mecanismes s'han anat incorporant en la darrera dècada nous plantejaments des de les mateixes institucions europees. La finalitat ha estat abordar les creixents desigualtats, essent conscients que, per tal que les persones puguin accedir al mercat laboral i puguin actuar en l'economia del coneixement, és necessari que el seu nivell de formació sigui elevat (Commission., 2005). Tot i que ens sembli que aquesta perspectiva es deixa portar per criteris economicistes, no podem donar l'esquena a la nova societat en la qual vivim que reclama més que mai la promoció de la inclusió social (Commission., 2005) per compensar les desigualtats que genera la mateixa societat de la informació. En aquesta línia, al 2010 la Comissió Europea va

⁷ la educación no estriba solo en velar por que todos los niños puedan asistir a la escuela. Se trata de preparar a los jóvenes para la vida, dándoles oportunidades de encontrar un trabajo digno, ganarse la vida, contribuir a sus comunidades y sociedades y desarrollar su potencial. (UNESCO., 2012, p. 1)

establir l'estratègia 2020⁸ proposant-se diferents objectius entre els quals trobem el de reduir les taxes d'abandonament escolar prematur per sota del 10%, i aconseguir que hi hagi almenys 20 milions de persones menys en situació de pobresa o risc d'exclusió social; tenint en compte que l'educació esdevé un dels elements claus que promou la inclusió social. L'objectiu per combatre la pobresa i l'exclusió social en aquest segle és recurrent per part de totes les institucions internacionals, tal com hem pogut observar en la nostra anàlisi. En aquest sentit, si accedim a la pàgina web de les Nacions Unides⁹ capta la nostra atenció el seu lema "Podem acabar amb la pobresa 2015", ja que entre els vuit grans objectius a desenvolupar en el mil·lenni, trobem la voluntat de reduir a la meitat la pobresa extrema al món, així com aconseguir l'ensenyament primari universal.

Tenint en compte totes aquestes consideracions internacionals, i recollint els paràmetres que proposa la Comissió Europea, quan parlem en aquesta tesi d'èxit escolar ens acollim als criteris de la Comissió Europea, on destaquen: la disminució de l'abandonament escolar, la finalització de l'educació secundària postobligatòria i a la participació en l'educació superior (Communities., 2006; European Commission, 2001). Entenem que aconseguir aquests supòsits implica més oportunitats d'accedir de forma igualitària a altres àmbits de la vida social com el mercat laboral, l'accés a l'habitatge, a la participació social, i promoure així una societat més cohesionada i inclusiva.

Lluny de voler plantejar únicament una perspectiva purament economicista, pensant en l'adquisició de competències per accedir al mercat laboral, el que sí que pretenem és poder oferir una breu anàlisi de com l'educació pot esdevenir un motor cabdal en nois i noies en situació de risc social, en la plena incorporació a la societat en la qual viuen. Ara bé, no es tracta només d'oferir l'accés al màxim nivell educatiu de tots els nois i les noies, i oferir igualtat d'oportunitats de resultats per tots i totes; sinó que el que ens porta a aquest plantejament és poder contribuir a la millora d'una educació secundària que garanteixi trajectòries on totes les persones

⁸ Estratègia Europa 2020: http://ec.europa.eu/europe2020/europe-2020-in-a-nutshell/targets/index_en.htm

⁹ Millennium Development Goals 2015: <http://www.un.org/millenniumgoals/>

tinguin la llibertat per poder escollir, sense que la seva situació socioeconòmica o cultural esdevingui una barrera que determini la seva trajectòria. És a dir, pretenem analitzar com es poden superar trajectòries de fracàs que vénen donades per les circumstàncies de desigualtat social i educativa que pateixen molts nois i noies, que els aboquen a un tipus d'estudis, a un tipus de treball no qualificat, etc; i que no els permeten tenir opcions de poder escollir si aquest és el camí que desitgen per les seves vides.

Més enllà del benefici personal que aquest canvi de perspectiva implicaria, combinant una educació equitativa i de qualitat; la inversió en una educació d'aquestes característiques suposaria un benefici social i global en termes de cost econòmic i social. Diversos autors i organismes ja han destacat com les desigualtats socials i educatives tenen un fort impacte social, sobretot pel cost que implica a la societat (Cummins, 2002; Levin, 1997; Prieto & Santacruz, 2010). En aquest sentit, Cummins (2002) destaca que

Cada abandonament d'estudis suposa per la societat el pagament d'un preu enorme: el potencial de contribuir al benestar econòmic i social d'aquests estudiants no es realitza; s'incrementen els costos en serveis socials, des del benestar fins a l'empresonament, i es perden els ingressos tributaris per rendes que poguessin generar¹⁰. (Cummins, 2002, p. 271)

D'altra banda, l'OECD indica que aquest cost té a veure amb l'accés al treball i amb un estil de vida saludable, i també, contribueix a la millora en la participació social. En aquest sentit, evidencien que les persones que han rebut una educació estan més preparades per viure en societats democràtiques i en una economia sostenible, que els fa més autònoms i menys vulnerables a nivell social (OECD., 2012). Les dades aportades per l'INEE (2012) indiquen que en el cas d'Espanya el 80% de les persones que havien assolit estudis universitaris s'havien integrat amb èxit al mercat laboral al 2010, mentre que la taxa d'ocupació entre aquelles que només comptaven amb l'ESO era d'un 53%. A més a més, una dada rellevant,

¹⁰ Cada abandono de estudios supone para la sociedad el pago de un precio enorme: el potencial de contribuir al bienestar económico y social de estos estudiantes no se realiza; se incrementan los costes en servicios sociales, desde el bienestar hasta el encarcelamiento, y se pierden los ingresos tributarios por rentas que pudieran generar. (Cummins, 2002, p. 271)

donada la situació actual de crisi, és que la taxa de desocupació disminueix conforme augmenta el nivell educatiu (INEE, 2012). Les dades fan palès que tot i les dificultats contextuais i socioeconòmiques, la inversió en la formació de les persones genera a mig i llarg termini beneficis al conjunt de la societat.

1.2. Reflexions sobre dades del rendiment acadèmic a l'educació secundària

La situació esmentada en l'apartat anterior, és a dir, els desequilibris entre l'equitat i la qualitat en els diferents sistemes educatius, queden reflectits en els resultats que obté l'alumnat. En aquest apartat recollim algunes de les dades que ofereixen les avaluacions internacionals, com les que realitza l'OECD als i a les alumnes de 15 anys de tots els països membres¹¹. L'objectiu de l'avaluació comparativa que realitza l'OECD (2002) pretén conèixer quines són les aptituds dels i de les joves per resoldre les tasques relacionades amb la vida real. No es tracta de valorar els coneixements específics, sinó aquelles aptituds o competències generals que els permetran donar resposta als reptes de la societat. D'acord amb aquests criteris, l'èxit o fracàs escolar és valorat en funció de la capacitat dels nois i noies de donar respostes a les situacions canviants, desenvolupant un conjunt de competències al llarg de la seva escolaritat que promouen un major èxit en la resolució de les diferents problemàtiques, i que té una continuïtat al llarg de la vida. L'OECD inicia la implementació de proves d'avaluació al 2000, i a partir d'aquí ha realitzat diferents proves cada tres anys. A l'any 2000 el focus estava posat en l'avaluació de la lectura, al 2003 en les matemàtiques i la resolució de problemes, al 2006 en les ciències, al 2009 en la lectura, i al 2012 en les matemàtiques de nou¹². D'altra banda, l'Institut Nacional d'Avaluació Educativa¹³ i els organismes autonòmics d'avaluació, també han incorporat l'avaluació diagnòstica i de competències de l'alumnat per tal de valorar l'estat del sistema educatiu i prendre decisions al respecte en funció dels resultats. A continuació es mostren algunes de les dades destacades de les diferents

¹¹ Organització per la Cooperació i el Desenvolupament Econòmic: www.oecd.org

¹² PISA, OCDE: <http://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/>

¹³ Instituto Nacional de Evaluación Educativa: <http://www.mecd.gob.es/inee/portada.html>

avaluacions que ens aporten un tast del que és la situació de l'alumnat a Espanya en termes de resultats acadèmics.

1.2.1. Les dades aportades per PISA

A continuació exposem breument algunes de les dades que aporta PISA, ja que reflecteixen la forma de com els sistemes educatius estan donant resposta a les necessitats educatives. Com qualsevol mecanisme d'avaluació, l'eina planteja algunes qüestions controvertides a ser valorades, però en aquest cas, no entrarem a fer una valoració de la seva validesa o idoneïtat; sinó que les dades ens donaran una perspectiva global dels diferents sistemes educatius.

Així doncs, al 2000 PISA realitzava l'avaluació de competències en l'àmbit de la lectura. Per fer-ho va establir cinc nivells d'assoliment (OECD., 2002): el nivell 1 representaria baixos nivells de competència lectora, i en el nivell 5 es mostra un elevat domini de la competència lectora. PISA 2000 (OECD., 2002) mostrava que un 10% dels i de les alumnes avaluats dominaven el nivell 5 de competència, això implicava que els nois i noies eren capaços de fer lectures sofisticades, trobar en els textos informació difícil que eren capaços d'inferir, avaluar críticament, establir hipòtesis, recórrer a coneixement especialitzat i incorporar argumentacions contraposades. Països com Austràlia, Canadà, Nova Zelanda i Gran Bretanya mostraren que més d'un 15% del seu alumnat arribava a assolir la competència lectora en el nivell 5. Estats Units, Bèlgica i Irlanda l'assoliren un 12% del seu alumnat; mentre que països com Espanya, Brasil, Grècia, Portugal, Mèxic, Luxemburg només arribaren com a màxim a un 5% dels i de les alumnes. A Finlàndia hi arribaren el 18% i tan sols un 2% de l'alumnat es trobava en el nivell 1 de competència lectora. Per contra, països com Bèlgica i Estats Units, tot i que estaven en percentatges elevats en el nivell 5 de competència lectora, també tenien nivells importants (entre 6% i 8%) en el nivell 1 de competència lectora. Aquestes dades reflectiren models diferents en els sistemes educatius. D'acord amb les dades podríem intuir que a Bèlgica i els EEUU es guien per l'eficiència, però l'equitat possiblement no és un element destacat. En canvi, Finlàndia deixa intuir un

model basat tant en l'eficiència¹⁴ com en l'equitat. De fet, el mateix informe PISA (OECD., 2002) destacava que alguns sistemes escolars tenen com a objectiu que tots els nois i noies tinguin les mateixes oportunitats d'aprenentatge; d'altres responen a models on es formen grups d'alumnat depenent dels nivells d'habilitats per tal d'atendre'ls d'acord amb les seves necessitats específiques; i d'altres països empren un terme mig entre ambdues línies. L'informe també destacava com aquesta diversificació de models ens aportava dades molt disperses entre països i en els mateixos països.

Al 2009 PISA tornà a repetir les proves per avaluar la competència lectora, en aquest cas el rànquing va variar en el seu lideratge. Països com Shanghai- Xina i Corea varen treure el lideratge a Finlàndia, seguida de Hong Kong- Xina i Singapur¹⁵. Un dels elements claus que indiquen els resultats de PISA 2009 és que els països que estan liderant el rànquing, no únicament són aquells que obtenen millors nivells de competència lectora, sinó que a més a més la variació en els resultats de l'alumnat és molt baixa. També destaca l'evolució feta per Corea en relació a les dades obtingudes al 2000, situant-se ara el segon país del rànquing (OECD., 2010). Aquesta dada és rellevant en la mesura que evidencia que el millors sistemes educatius són aquells que estan oferint una educació de qualitat per tots els i les estudiants, és a dir, aquells que treballen per oferir la millor educació per tot l'alumnat, segons refereix l'informe (OECD., 2010).

1.2.2. Les avaluacions a Espanya

Més enllà de la breu anàlisi internacional a partir de les dades que ofereix PISA, ens interessa situar-nos en la realitat espanyola, en la mesura que el centre de secundària en el qual focalitzem la recollida de dades del nostre estudi es troba en aquest context. En aquest sentit, les dades aportades per l'Institut Nacional d'Avaluació Educativa ens indiquen que a la primera dècada del S.XXI s'ha incrementat en un 53% el nombre de persones a Espanya entre 25 a 64 anys que tenen estudis superiors a la

¹⁴ Eficiència referit a bons resultats en una educació de qualitat. Equitat fa referència a un accés igualitari de totes les persones a l'educació.

¹⁵ Rànquing PISA 2009: <http://www.oecd.org/pisa/46643496.pdf>

primera etapa d'educació secundària (INEE, 2012). Però Espanya encara mostra dades molt inferiors a la mitja europea si ens referim a l'assoliment de la segona etapa d'educació secundària (que implica el batxillerat i la formació professional de grau mig). Al 2010, segons dades de l'INEE (2012), el 22% de la població espanyola tenia estudis de la segona etapa d'educació secundària, mentre que la mitja europea era del 48% i la mitja dels països de l'OECD era del 44% (INEE, 2012). Tant la Comissió Europea, l'OECD i l'INEE coincideixen a considerar que els estudis mínims de la població per poder fer front a les demandes de la societat actual, suposa l'adquisició com a mínim del nivell corresponent a la segona etapa d'educació secundària. És a dir, en el cas espanyol, l'assoliment del batxillerat o un grau mig de formació professional (INEE, 2012).

La realitat espanyola però, planteja reptes importants en l'educació secundària obligatòria, que és l'etapa en la qual concentrem el desenvolupament del nostre estudi. Segons dades obtingudes de les proves diagnòstiques realitzades a 2n d'ESO al 2010, la dada sobre el nombre de nois i noies que no aconsegueixen treure el graduat d'ESO continua sent preocupant. Un 28,5% d'alumnes no assoleixen l'etapa de secundària obligatòria, o tal com indica l'informe de l'INEE, el nombre de graduats en ESO a Espanya és de 71,5% (INEE, 2011).

Aprofundint en els resultats obtinguts a les proves diagnòstiques de 2010 a 2n d'ESO, rescatem que el 12% de l'alumnat espanyol està en el nivell de competència lingüística 1, el que implica un nivell de competència molt baix. Un 6% de l'alumnat està per sota del nivell 1, i un 55% de l'alumnat es troba entre el nivell de competència 2 i 3. Un 19% i un 8% es troben respectivament, dins del nivell de competència 4 i 5 (INEE, 2011). Aquestes dades situen un gruix important d'alumnat per sota del nivell de competència 3.

Si ens aturem en els resultats de les diferents Comunitats Autònomes segons l'INEE (2011), podem destacar les alarmants xifres que mostren les ciutats de Ceuta i Melilla, on el 21% i 16% respectivament estan per sota del nivell de competència 1, i el 24% i 25% es troben en el nivell 1. Només un 4% i 3% de l'alumnat té assolit el nivell de competència 5 a 2n d'ESO.

Aquestes dades contrasten amb les comunitats de Navarra i Castilla Leon, on només el 7% de l'alumnat es troba en el nivell de competència 1, tot i que la distribució a la resta dels nivells de competència està molt repartit. En el cas de Catalunya, l'11% de l'alumnat es troba en el nivell 1 de competència lingüística, mentre que el 6% es troba en el nivell de competència 5. El gruix de l'alumnat es troba entre els nivells 2 i 3.

D'altra banda, els resultats obtinguts a PISA 2006 per Espanya segons el *Instituto de Evaluación* (2011) demostren que el 60% de l'alumnat espanyol de 15 anys obté nivells de competència que oscil·len entre el 2 i el 3. En el nivell 1 i per sota se situen quasi el 26%, davant el 20% de la resta de països de l'OECD. En els nivells de competència lectora més alts (4 i 5) l'alumnat espanyol destaca en un 14,4%; sense oblidar que PISA 2000 (OECD., 2002) indicava que Espanya no arribava a tenir ni un 5% de l'alumnat en el nivell 5 de competència lectora.

Tenint en consideració aquestes dades, l'INEE (2011) remarca la necessitat que els i les joves continuïn la seva formació més enllà de les etapes obligatòries, ja que els alts índexs d'abandonament prematur de l'educació secundària postobligatòria comporten minvar l'oportunitat d'accedir a estudis superiors. Totes les dades aportades en aquest apartat plantegen la necessitat d'assolir com a mínim l'escolarització postobligatòria que plantejaven els organismes internacionals esmentats, en el context en el qual ens trobem destaca el fet que quasi bé un 30% de l'alumnat espanyol no assoleixi amb èxit l'educació secundària obligatòria. Aquesta dada té implicacions força negatives quant a la seva futura trajectòria, perquè no assolir el nivell bàsic d'escolaritat redueix les seves oportunitats d'inclusió social al no assolir els requisits que exigeix la societat actual. En aquest sentit, poder oferir solucions al fracàs escolar en aquesta etapa educativa és una responsabilitat i compromís que hauria de prendre tant el sistema educatiu en general, com la recerca; a causa de les implicacions que té en les trajectòries futures de molts nois i noies.

1.3. L'educació per la superació de les desigualtats socials

En les dades revisades i les aportacions fetes pels diferents organismes internacionals hem vist com l'educació és un element clau a la

societat, en la mesura que pot contribuir a l'apoderament i la capacitat de les persones en el seu desenvolupament integral, en el desenvolupament de les habilitats necessàries per viure a la societat i a facilitar la presa de decisions sobre la seva vida. Malgrat l'educació és clau en la vida de les persones perquè aquestes puguin prosperar en el conjunt de la societat, la recerca també ha demostrat com de vegades l'ús que s'ha fet de l'educació ha contribuït a incrementar i empitjorar les condicions socials, principalment de persones pertanyents a col·lectius socialment vulnerables a la nostra societat. En aquest apartat, descrivim aquesta ambivalència davant d'un mateix procés i que ens ajuda a posicionar-nos en la nostra tesi des d'una perspectiva que potencia la transformació de les persones i dels seus contextos.

1.3.1. L'educació i la reproducció de desigualtats

Durant molt temps s'ha desenvolupat un debat sobre si l'escola era reproductora o superadora de les desigualtats socials. Des de les teories reproduccionistes (Baudelot & Establet, 1976; Bourdieu & Passeron, 1977) s'ha entès l'escola com a un aparell ideològic dels estats que legitimaven l'estructura social, de forma que l'escola esdevenia un espai de conflicte on les persones es disputaven el poder dins d'aquesta estructura. D'altres han reflectit com l'escola potenciava un model de ciutadà més encaminat a preparar futurs líders o futurs treballadors/es (Sordé, 2006). El capital cultural heretat pels infants de les seves famílies i el context social era factor determinant del seu rendiment acadèmic. Des d'aquesta perspectiva teòrica, els nois i noies que havien nascut en un context socialment desafavorit tenien un futur predeterminat en funció de les carències i necessitats de la seva situació. Aquesta tesi era també plantejada en el context nord-americà on autors com Coleman (1966) i Jencks (1990) feren palès l'impacte que tenia el nivell socioeconòmic i el context en el qual es desenvolupaven els infants en les seves trajectòries futures. Jencks i Mayer (1990) indiquen que la relació existent entre la segregació espacial en barris pobres afecta directament a les possibilitats i les trajectòries dels nois i de les noies pobres; mentre que aquells i aquelles que creixen en un bon barri tenen millors possibilitats escolars, poden accedir a la Universitat i trobar una bona feina quan són adults. D'acord amb aquestes consideracions, si

observem alguns dels indicadors que empen les avaluacions internacionals com PISA, el context socioeconòmic de l'infant i de la seva família són factors que es contempen en l'anàlisi per la seva incidència directa en el procés d'escolarització dels infants i joves.

En aquest sentit, Giroux (1990) destaca que l'escola tradicional s'ha dedicat a reproduir una cultura comuna i un conjunt d'habilitats que capaciten per actuar de forma efectiva en el conjunt de la societat, obviant la manca de neutralitat de la institució escolar i la implicació d'aquesta en formes d'exclusió i inclusió social (Giroux & Flecha, 1992). Així doncs, la institució escolar, com a microsystema social referent a la socialització primària de molts infants i joves, en molts casos no ha actuat com a factor compensador, sinó que ha incrementat el risc que aquests infants i joves es trobin en situació d'exclusió social.

Ens interessa veure de quina forma s'ha concretat aquesta perspectiva reproduccionista en l'organització i el funcionament dels centres educatius. La comunitat científica internacional fa temps que parla de les negatives conseqüències que té per a l'alumnat el fet d'agrupar-lo per nivells d'aprenentatge. Aquesta organització, que algunes recerques han denominat amb el nom de *streaming* (INCLUD-ED, 2007a; Morán, Molina, & Siles, 2012; Petreñas, Puigdemívol, & Campdepadrós, 2013; INCLUD-ED, 2009; Valls & Kyriakides, 2013; Willis, 2008), implica la distribució de l'alumnat a l'aula d'acord amb nivells d'aprenentatge tant en diferents aules, com dins de la mateixa aula. Aquesta organització acaba suposant treure fora de l'aula ordinària a l'alumnat que presenta més dificultats per donar-li un suport educatiu separat de la resta del grup, aplicar un currículum individualitzat exclusor, o bé, incorporar l'optativitat exclusora, que implica que la possibilitat d'escollir una matèria o una altra va en detriment d'accedir al currículum normalitzat (INCLUD-ED, 2007a; INCLUD-ED, 2009). La comunitat científica ha evidenciat els efectes negatius que aquesta pràctica té tant en la trajectòria acadèmica dels nois i noies, com a nivell socioemocional (Braddock & Slavin, 1992; Morán et al., 2012; Oakes, 1985; Valls & Kyriakides, 2013).

D'altra banda, no únicament podem trobar la distribució de l'alumnat per nivells d'aprenentatge en els diferents cursos; sinó que també identifiquem el que anomenem *track* (INCLUD-ED, 2007a; Oakes, 1985; INCLUD-ED, 2009). Segons el projecte INCLUD-ED (2007a) la separació primerenca és aquella que es realitza abans dels 13 anys i que implica la separació dels infants en diferents escoles depenent del seu nivell d'aprenentatge. L'OECD (2012) afirma que aquesta selecció primerenca de l'alumnat té un impacte negatiu sobretot en aquell que presenta més dificultats, i incrementa i accentua les desigualtats ja existents. Així doncs, aquesta selecció primerenca per itineraris tendeix a generar més exclusió social, en la mesura que ofereix un nivell educatiu més baix a l'alumnat amb més dificultats, dificultant la seva inclusió en el sistema educatiu ordinari.

A la Unió Europea conflueixen diferents models de sistemes educatius que incorporen en major o menor grau mesures de separació de l'alumnat per nivells de forma primerenca en diferents itineraris, o bé, d'altres que se situen en models més comprensius. Centrant-nos en l'organització a l'educació secundària, el que sí que comparteixen els diferents models educatius són tres elements: l'etapa comprèn des dels 12 fins als 18 anys; es divideix en dos cicles i aquests s'organitzen de manera diferent d'acord amb el model del país; i el professorat el conformen persones llicenciades universitàries que tenen algun complement en formació psicopedagògica. D'altra banda, molts dels països europeus coincideixen en les finalitats educatives de l'etapa de secundària (Ferrer, Naya, & Valle, 2004): preparar per l'ensenyament universitari, preparar per l'ensenyament superior no universitari o per la formació professional superior i preparar pel treball i la vida adulta.

La diversitat de models educatius que conflueixen a la Unió Europea dibuixa un panorama molt diferent. Alemanya per exemple, es distingeix per un model dual, diferenciat institucionalment. Aquest model aplica una separació primerenca de l'alumnat als 12 anys, diferenciant-los en tres itineraris: aquells i aquelles que rebran formació per introduir-se al mercat laboral, aquells i aquelles que la rebran per accedir als estudis superiors, i aquells i aquelles que aniran a desenvolupar-se en l'àmbit de la formació

professional. Altres països van derivar aquesta estructura cap un altre model on una sola institució recollia els diversos itineraris plantejats pel primer, és el cas de Suïssa per exemple. Va ser a Anglaterra on dins del marc d'una descentralització comunal i acadèmica en les localitats, la tendència va anar introduint una escola secundària per a tots els alumnes amb un tronc comú que a mesura que passaven els anys s'anava diversificant i que van denominar *comprehensive school* amb la idea de promoure la igualtat d'oportunitats (Pedró, de Puellas, & Blanch, 2002). La comprensivitat permet la igualtat d'oportunitats (Marchesi, 2000). Però a mida que s'han diversificat els itineraris, alguns països han tendit en excés a potenciar la formació professional, sobretot als països de l'Europa central i septentrional. A l'Europa meridional la tendència s'ha decantat per donar un feble prestigi social a la formació professional i no s'ha invertit en recursos, de manera que en alguns moments i en alguns casos es va acabar vinculant la formació professional a la segregació social (Pedró et al., 2002).

El model dual que presenta el cas alemany condiona la trajectòria educativa dels nois i noies des d'un principi, l'elecció d'una via professional es fa a l'inici de la secundària, de manera que esdevé un model força determinista i que tanca la porta a altres vies. Iniciar la separació als 10/12 anys és comú en molts sistemes europeus, però té efectes negatius sobretot en aquell alumnat que pertany a sectors socioeconòmicament desafavorits (Communities., 2006), ja que aquests models accentuen les diferències i reproduïxen les desigualtats socials (INCLUD-ED, 2007a). En canvi en els models comprensius es redueixen les diferències socials. En països com Suècia i Finlàndia en els anys 50 i 80 es va prohibir la segregació per nivells d'habilitats abans dels 16 anys (INCLUD-ED, 2007a). Com hem pogut veure en les dades de l'OECD, aquests països que aposten per un sistema inclusiu, són països que obtenen molt bons resultats en el conjunt del seu alumnat, garantint la igualtat i l'equitat al llarg de tota la secundària obligatòria. En aquest sentit, es ratifica que aquells models educatius que tenen present tant l'equitat com la qualitat són els que millors resultats estan aconseguint.

1.3.2. Els grups socials vulnerables a l'educació

En aquesta situació de segregació i reproducció de desigualtats educatives que hem vist a l'apartat anterior, resulta especialment rellevant quan posem el focus en els col·lectius socials més vulnerables. Si ens preguntem qui està en els grups de baix nivell, o en els itineraris amb menys possibilitats d'accés a l'educació superior, observem com acostumen a ser infants i joves pertanyents a contextos socioeconòmics baixos, en situació de pobresa, pertanyents a minories culturals, immigrants, etc. La doctora Sordé (2006) destaca que durant molt de temps en alguns països de l'Europa de l'Est hi havia una sobrerepresentació de nens i nenes pertanyents al poble gitano en les escoles d'educació especial, que no es corresponia amb les necessitats educatives reals d'aquest alumnat.

L'alumnat que es troba en situacions de risc social com ara ser immigrant, viure en un context socioeconòmicament desfavorable o provenir de famílies monoparentals, presenten més probabilitats de tenir un rendiment acadèmic baix (OECD., 2010, 2012), i en conseqüència menys oportunitats de completar els estudis d'educació postobligatòria (Levin, 1997). Aquestes consideracions provinents tant dels organismes internacionals com de la comunitat científica, evidencien com les desigualtats socials que viuen els nois i les noies tenen una influència directa en les seves possibilitats educatives.

En el cas de l'alumnat immigrant, trobem evidències de com una separació primerenca als 12-13 anys resulta un factor que contribueix a reproduir la seva situació de vulnerabilitat, i dificulta el seu accés a l'educació superior. Picot (2012) assenyala diferències significatives entre la situació de l'alumnat immigrant a Suïssa i a Canadà. L'autor comenta les diferències existents entre ambdós sistemes educatius, destacant en el cas de Suïssa el model dual, on se separa a l'alumnat de forma prematura als 12 anys en tres itineraris diferents: el grup que serà preparat per anar a la Universitat, un grup intermedi, i un tercer grup anomenat curs bàsic. Picot (2012) evidencia la sobrerepresentació d'alumnat immigrant en aquest tercer grup; destacant també que només un 3% de l'alumnat que s'escolaritza en el curs bàsic està a la Universitat als 23 anys; a diferència

del 30% que s'escolaritza en el primer grup. Les dades al Canadà són bastant diferents, ja que l'alumnat immigrant té un nivell d'aprenentatge dins de la mitjana de la població canadenca, i aconsegueix accedir a l'educació superior de la mateixa forma que els seus companys i companyes autòctones (Picot, 2012). En aquest sentit, l'autor subratlla que la principal diferència en relació a Suïssa, és que el Canadà es basa en un sistema educatiu comprensiu (Picot, 2012), preparat per gestionar la diversitat i atendre les necessitats de l'alumnat nouvingut, i garantir-ne la qualitat educativa. En aquest model inclusiu, les dificultats adherides que presenten els nois i les noies immigrants dins del sistema educatiu d'acollida, com ara el desconeixement de la llengua vehicular en la formació acadèmica del país d'acollida (Health & Kilpi-Jakonen, 2012), són abordades dins del mateix sistema ordinari.

D'altra banda, diversitat d'autors han evidenciat com una educació deficitària i l'abandonament prematur del sistema educatiu en aquests col·lectius socials més vulnerables té implicacions en la seva futura inclusió social, en la mesura que, entre altres dimensions, afecta en el seu accés i continuïtat al mercat laboral (Bradley & Taylor, 2004; Commission., 2006; De Graaf & Van Zenderen, 2009; Furlong, 2006; Yankow, 2003), i els deixa en situacions socials molt vulnerables.

1.3.3. L'educació i la inclusió

Tal com es desprèn de les dades aportades als apartats anteriors, l'educació esdevé una eina fonamental en el desenvolupament integral de les persones. Sovint en el dia a dia, ens és difícil fer-nos conscients de la responsabilitat que suposa estar acompanyant a infants i joves en el seu desenvolupament integral a través de l'educació. L'educació és una eina imprescindible a les nostres societats, que ha d'estar al servei de totes les persones. És a través d'una educació de qualitat que podem combatre les desigualtats socials existents (Aubert et al., 2006).

L'escola tradicional es presenta desajustada d'acord amb les necessitats de les persones, de la comunitat, de les societats en què vivim.

Recollim les rellevants aportacions de Dewey (2009, p. 50) entenent l'educació com a *mètode fonamental del progrés i de la reforma social*¹⁶. Això implica que s'han de dedicar esforços sobretot en aquelles persones que pertanyen a grups socialment vulnerables (Aubert et al., 2006), per tal que l'educació esdevingui un factor protector que possibiliti la seva inclusió educativa i social. Necessitem d'una escola que doni prioritat a les necessitats de les persones, potenciant la diversitat, la igualtat i la justícia social, cosa que implica una escola a favor de la diferència, la democràcia i la responsabilitat ètica (Giroux & Flecha, 1992). Es tracta doncs de donar valor al paper fonamental de l'educació, que permet fer més democràtica la societat (Giroux, 1997). Tot això opera des del llenguatge de la possibilitat en el qual s'encamina el diàleg entre les persones, on prevalen les seves argumentacions i no el seu poder (Aubert et al., 2008), i en un diàleg transformador que inclou a tothom.

Així doncs, entenem que la qualitat educativa passa per la inclusió educativa, que implica un model d'escola que compta amb totes les persones, entenent la diversitat com un valor educatiu (Puigdellívol, 2005a) que enriqueix els processos educatius de totes les persones que hi participen. Esdevé no tant un objectiu, sinó més aviat un procés que suposa caminar cap a la igualtat d'oportunitats educatives, recollint la màxima qualitat; per tal de garantir que tots els nois i noies tinguin l'oportunitat de decidir, i no quedin exclosos de la societat. Superem la idea d'integració que portava implícit el supòsit de reincorporar algú al sistema regular de l'escola o a la comunitat de la qual havia quedat exclòs (Symeonidou & Phtiaka, 2009), i ens acollim a un model inclusiu que suposa un procés de construcció d'un sistema que inclogui i estigui estructurat per satisfer les necessitats de les persones (Stainback & Stainback, 2004). Situar-se en la concepció de la inclusió educativa té com a objectiu reestructurar el sistema educatiu per garantir la igualtat d'oportunitats per tots els nens i les nenes i el respecte a les diferències ja sigui per habilitats, cultures, religions... (Symeonidou & Phtiaka, 2009) implica partir dels drets de tots els infants i joves a tenir una educació de qualitat (Florian, 1998).

¹⁶ La educación es el método fundamental del progreso y de la reforma social. (Dewey, 2009, p. 50)

La responsabilitat d'aquest procés rau en el context, en com aquest es transforma per incloure a tots els nois i les noies a la vida educativa i social de les escoles, i del seu entorn social. En aquest sentit, el model inclusiu emfatitza el paper de la comunitat en els processos d'ensenyança i aprenentatge,

Se centren en la forma d'organitzar-se de tal manera que tots se sentin lligats, acceptats, recolzats i en les quals cadascú recolzi als seus companys i als altres membres de la comunitat escolar, al temps que satisfan les seves necessitats educatives¹⁷ (Stainback & Stainback, 2004, p. 23)

Existeixen diferents models d'escola inclusiva, la idea és comprendre que es tracta d'un procés del qual totes les persones en formen part, i garanteix una educació de qualitat que promogui la igualtat d'oportunitats, la igualtat en el procés educatiu, la igualtat en els recursos, i la igualtat de resultats. L'institut en el qual hem centrat el nostre treball empíric es posiciona des d'aquesta comprensió de la realitat i en el paper que té l'educació en la vida de nois i noies que es troben en contextos socialment desfavorits com el que analitzem.

1.4. Investigacions que han fet aportacions a l'educació des d'una perspectiva inclusiva

Fins ara, hem posat de manifest el posicionament pel qual aposten els organismes internacionals destacant la importància que una educació de qualitat té per la inclusió de totes les persones a la societat, i en especial per aquelles que pertanyen a col·lectius més vulnerables. I a la vegada, hem evidenciat les dificultats reals que mostren les dades internacionals. En aquest apartat, recollim algunes de les recerques a nivell internacional i nacional, els resultats de les quals aporten evidències d'aquell tipus d'actuacions i pràctiques que s'han d'implementar en educació per aconseguir que tot l'alumnat assoleixi amb èxit les diferents etapes.

Així doncs, les tendències actuals ens demostren com predomina cada vegada més la idea que no són els i les estudiants les que fracassen a

¹⁷ se centran en el modo de organizarse de tal manera que todos se sientan ligados, aceptados, apoyados y en las que cada uno apoye a sus compañeros y a los demás miembros de la comunidad escolar, al tiempo que satisfacen sus necesidades educativas. (Stainback & Stainback, 2004, p. 23)

causa de les seves limitacions personals i acadèmiques sinó qui falla és un sistema i una educació deficitària (Faubert, 2012). Ens interessa també conèixer quines són les recerques que s'estan desenvolupant a nivell europeu i nacional referent a la temàtica que ens ocupa. Volem conèixer de quina forma s'està abordant des de la recerca la superació del fracàs escolar a l'educació secundària, així com les dimensions que es contemplen, on es posa el focus de la recerca, i quines contribucions estan fent les investigacions per millorar la situació en aquesta temàtica, així com la seva transferència a la pràctica.

Fent una cerca per Cordis¹⁸ al sisè programa marc de recerca europea, concretament a les convocatòries de *ciutadans i societat* trobem el projecte INCLUD-ED (2006-2011) com a investigació que ha abordat com contribuir a superar el fracàs, i del que trobem referències concretes a l'educació secundària. D'altra banda, de la cerca al setè programa marc en l'àmbit de les ciències socials, i concretament en *educació i formació*, trobem el projecte GOETE (2010-2013) que planteja la comprensió de les transicions que fan els joves del sistema educatiu a la societat del coneixement.

En relació a la primera recerca, INCLUD-ED ha aportat evidències de quines actuacions educatives estan oferint els millors resultats per tots els nois i les noies, inclosos aquelles i aquells que pertanyen a grups socials vulnerables. En concret a l'educació secundària, INCLUD-ED indica com a actuacions educatives d'èxit: l'organització en grups heterogenis amb suport addicional, l'extensió del temps d'aprenentatge, la participació de la comunitat en els processos de decisió i en les activitats d'aprenentatge (INCLUD-ED, 2007b). Aquestes actuacions educatives seran analitzades al capítol 5 amb més profunditat, ja que l'institut que analitzem al treball empíric les està aplicant. D'altra banda, INCLUD-ED també destaca les altes expectatives cap a tot l'alumnat, així com, una bona orientació acadèmica i professional durant l'etapa, com a estratègies que milloren la qualitat educativa a l'educació secundària (INCLUD-ED, 2007b).

¹⁸ CORDIS és la pàgina web de la Comissió Europea.

D'altra banda, el projecte GOETE, centrat en les transicions dels i de les joves, constata que les experiències de trencament en les transicions comencen des de l'educació secundària bàsica; i en gran mesura els factors que conflueixen tenen a veure amb el context socioeconòmic en el qual es troben, on se situen l'escola i l'estructura del sistema educatiu (Cuconato A., 2013). La recerca mostra també que l'alumnat es troba més insatisfet en aquells sistemes educatius més diferenciats (Cuconato A., 2013). Així doncs, reflecteix com les desigualtats socials es van reproduint en les seves transicions. El projecte GOETE, a l'igual que el projecte INCLUD-ED, aporta recomanacions per superar les dificultats que tenen els i les joves a l'hora de realitzar les seves transicions. D'una banda, els autors Cuconato i Walther (2013) destaquen la importància del guiatge en els processos de transició, el desenvolupament d'habilitats per aconsellar i acompanyar als i a les joves en el procés de transició; oferir espais de diàleg entre les famílies, els i les joves i el professorat.

A nivell estatal dins del Pla Nacional de recerca I+D+I també trobem algunes recerques que han mirat d'abordar concretament la superació del fracàs escolar a l'educació secundària.

En aquest sentit, trobem per exemple recerques com les d'Arnáiz (2009) que planteja un estudi analitzant de quina forma s'apliquen les mesures d'atenció a l'alumnat amb necessitats educatives específiques a l'educació secundària obligatòria a Múrcia. A la investigació que planteja Arnáiz, s'assenyala que tenint com a marc principal la LOE, la comunitat autònoma de Murcia va establir algunes mesures complementàries per atendre la diversitat i donar resposta a l'alumnat amb necessitats educatives específiques a l'educació secundària obligatòria. Aquestes mesures assenyalades per l'autora són: un programa d'adequació del currículum per alumnes amb baixos nivells de competència curricular associada a la discapacitat psíquica, les aules obertes dirigides a l'alumnat amb necessitats educatives permanents derivades d'autisme i d'altres trastorns generalitzats del desenvolupament, les aules ocupacionals i les aules tallers dirigides a alumnat menor de 16 anys amb greus dificultats d'adaptació a l'aula, desmotivació i risc d'abandonament del sistema educatiu (Arnáiz, 2009).

La mateixa autora indica que molts centres educatius se salten l'aplicació de mesures ordinàries per atendre la diversitat i tiren d'aquestes mesures específiques, trobant-se en aquestes mesures l'alumnat immigrant i pertanyent a minories culturals (Arnáiz, 2009). Algunes de les dificultats que es troben els centres educatius de secundària segons l'estudi de la Dra. Arnáiz (2009), és que si l'alumnat amb necessitats educatives específiques es manté dins de l'aula ordinària és necessari incorporar un professor més que pugui oferir-li atenció individualitzada. La manca de formació del professorat i la visió terminal de l'etapa que és té són obstacles que dificulten l'atenció que s'ofereix en aquesta etapa. La recerca evidencia que es realitzen agrupaments de l'alumnat per nivells d'aprenentatge durant el primer cicle de l'ESO (Arnáiz, 2009). Aquesta dada queda corroborada pels resultats obtinguts pel projecte I+D dirigit per la Dra. Valls, on a través del treball empíric conclou que el 54% dels centres d'educació secundària en el marc espanyol, duen a terme pràctiques de *streaming*, és a dir, pràctiques educatives en les quals s'agrupa a l'alumnat d'acord amb el seu nivell d'aprenentatge (Valls, 2009-2011).

La recerca Mixtrin (Valls, 2009-2011) assenyala com, tot i ser l'homogeneïtzació el criteri més comú en els centres educatius d'educació secundària a l'hora d'agrupar a l'alumnat, no és l'agrupació que aporta els millors resultats. En el treball de camp qualitatiu desenvolupat, la recerca mostra evidències que corroboren el que la comunitat científica ha manifestat des de fa dècades sobre els beneficis d'agrupar a l'alumnat de forma heterogènia, essent els grups interactius una de les formes que més bons resultats aporta per tot l'alumnat (Valls & Kyriakides, 2013; Valls, 2009-2011), evidència demostrada també per la recerca europea INCLUD-ED (INCLUD-ED, 2009), i actuació educativa que serà analitzada amb deteniment en el marc del nostre estudi.

1.5. L'organització de l'etapa d'educació secundària al sistema educatiu espanyol

Amb aquesta voluntat d'apropar-nos a la comprensió del que implica l'etapa de l'educació secundària, i tenint en consideració que el centre educatiu del nostre estudi transcorre en aquesta etapa, aquest darrer

apartat del capítol mira d'oferir una panoràmica global del que és l'etapa en el marc del sistema educatiu espanyol.

Així doncs, tot i que el sistema educatiu espanyol s'ha definit dins dels models comprensius (Marchesi, 2000) des de l'aplicació de la LOGSE als anys 90, implementa diferents formes de segregació encobertes dins del mateix sistema dins de mesures específiques extraordinàries, tal com han mostrat les recerques esmentades en l'apartat 1.4. Aquestes mesures han adquirit diverses nomenclatures, però l'objectiu principal sota el qual s'emparen, és el de donar resposta específica a alumnat que presenta dificultats per seguir el ritme i els paràmetres establerts dins de l'aula ordinària, ja sigui a nivell de rendiment acadèmic com a nivell actitudinal. En aquest sentit, trobem les aules obertes, les Unitats d'Escolarització Externes als centres, les USSE (Unitats de Suport a l'Educació Especial), plans individualitzats que redueixen els objectius de l'etapa adaptant-los, etc. O fins i tot, centres educatius que ofereixen una educació secundària adaptada, com és el cas de l'institut que analitzarem, en què anys enrere, abans de transformar-se en Comunitat d'Aprenentatge, era un centre adscrit a un altre institut on anaven a parar l'alumnat amb més dificultats, però també alumnat gitano i immigrant, i se'ls hi oferien una ESO adaptada amb tallers ocupacionals. D'acord amb aquestes premises, ens sembla interessant poder recollir en aquest apartat una breu descripció sobre l'organització de l'educació secundària en el marc del sistema educatiu espanyol, ja que ens serveix per contextualitzar les característiques pròpies de l'etapa en la qual centrem el nostre estudi.

Les aportacions de les lleis al sistema educatiu espanyol

La promulgació de la LOGSE¹⁹ al 1990 va implicar un punt d'inflexió en el qual es va ampliar l'escolaritat obligatòria fins als 16 anys, i es va distribuir l'etapa d'educació secundària obligatòria en dos cicles. L'objectiu era proporcionar una educació comuna a tot l'alumnat, transmetent-los els elements bàsics de la cultura, els drets i deures i la capacitació d'aquests per a exercir-los, la formació per a la incorporació a la vida activa o per a

¹⁹ Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (1990).

l'accés a altres estudis (LOGSE, 1990). La LOGSE volia oferir dues possibilitats: una via acadèmica a través del batxillerat i una via professional a través de la formació professional organitzada en graus mig i superior (Eurydice. & EACEA, 2008).

Al 2002 s'aprovà una nova llei d'educació, la LOCE²⁰, que mantenia l'estructura de la secundària que havia aportat la LOGSE, però trencava l'estructura de cicles de l'ESO. Aquests cicles pretenien que, al llarg dels dos anys del segon cicle, l'alumnat pogués accedir a certes àrees de manera optativa amb l'objectiu d'atendre a la diversitat de necessitats, interessos, aptituds... dels i de les alumnes, de forma que establia quatre cursos acadèmics, però accentuant les diferències entre l'alumnat als dos darrers cursos (LOCE, 2002).

L'any 2006 amb un nou canvi de govern s'aprovà la LOE²¹, que va continuar mantenint l'estructura de l'ESO però incorporava canvis curriculars en aquesta etapa (Eurydice. & EACEA, 2008). La LOE proposava durant els tres primers anys de la secundària un ensenyament comú, mirant de reforçar les capacitats bàsiques de l'alumnat que ho requerien; de manera que al quart curs s'incorporessin matèries de caràcter orientador que tendien cap a les diferents vies en funció de les expectatives futures i dels interessos de l'alumnat: més acadèmica o més professional (Eurydice. & EACEA, 2008); el que suposa avançar la separació per itineraris un any. Per tal de donar resposta a l'alumnat amb dificultats d'aprenentatge, aquesta llei preveia la inclusió de programes de diversificació curricular des del tercer curs de secundària. I d'altra banda, amb la idea d'evitar l'abandonament escolar a l'etapa facilitava l'accés a la vida laboral establint programes de formació i qualificació professional per alumnat major de 16 anys que no hagués obtingut el graduat en educació secundària obligatòria (Eurydice. & EACEA, 2008). La LOE no parlava estrictament i directament d'escola comprensiva, però incidia en la necessitat de combinar qualitat i igualtat d'educació (LOE, 2006). Les anteriors lleis començaven a entreveure la idea de dotar de major autonomia en les diverses àrees als

²⁰ Ley Orgánica de Calidad de la Educación (2002).

²¹ Ley Orgánica de Educación (2006).

centres educatius, però és a la LOE on es recull amb contundència i aprofundiment l'autonomia dels centres. En aquest sentit, Marchesi (2000) diu que de l'aplicació de l'autonomia (...) *no s'ha de tenir por a les diferències que es generen per la iniciativa i la creativitat ja que poden servir d'estímul al conjunt del sistema educatiu (...)*²².

En l'actual context polític espanyol, el govern ha treballat en una nova llei d'educació, la LOMCE²³, que està generant moltes controvèrsies entre el col·lectiu docent, l'estudiantat i les famílies. Entre altres coses, aquesta llei proposa la reducció de l'etapa d'educació secundària obligatòria a tres anys, avançant l'edat de finalització de l'escolaritat obligatòria; així com l'establiment d'uns itineraris diversificats, seguint el model dual alemany o suís.

Característiques de l'etapa que analitzem

L'institut i el procés que ha viscut l'alumnat participant de la nostra recerca s'emmarca en la LOE, de manera que definirem a grans pinzellades les característiques pròpies de l'etapa en funció d'aquest marc legislatiu. Cal tenir en compte però, que el fet que les competències en educació estiguin descentralitzades en les diferents comunitats autònomes, implica que pot haver-hi petites diferències dins de la mateixa etapa entre les diferents comunitats.

Així doncs, la llei preveu un total de trenta alumnes per aula, que s'agrupen per edat (Eurydice. & EACEA, 2009). Cada matèria és impartida per un especialista de la disciplina. Es treballa a través de tres nivells de concreció curricular: un primer nivell de concreció que correspon al currículum oficial de l'etapa estipulat pel govern central; un segon nivell de concreció estipulat a partir de les casuístiques de cada comunitat autònoma, que es conjuga amb el currículum bàsic d'acord amb cada centre educatiu; i un tercer nivell curricular que correspon a la programació de l'aula, que el professorat elabora per cada grup concret d'alumnes (Eurydice. & EACEA,

²² No hay que tener miedo a las diferencias que se generan por la iniciativa y la creatividad ya que pueden servir de estímulo al conjunto del sistema educativo. (Marchesi, 2000)

²³ Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (2013). <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/participacion-publica/lomce.html>

2009). Quant a la metodologia a emprar, els centres educatius tenen autonomia per desenvolupar el seu propi projecte. Tot i així, han de garantir l'adaptació a les necessitats de cada alumne, treballar des de l'autonomia de l'aprenentatge, el treball en equip, i els principis de creativitat i dinamisme en el marc d'una societat de la informació mediatitzada per les TIC (Eurydice. & EACEA, 2009). L'etapa recull dins de la seves línies i principis d'avaluació l'oportunitat de repetir un curs un màxim de dos cops. L'alumnat que finalitza l'etapa superant totes les matèries aconsegueix el Graduat en educació secundària obligatòria; i aquesta titulació li permet l'accés al batxillerat i a la formació professional de grau mig. En cas que l'alumne no aconsegueixi assolir l'etapa obté un Certificat d'escolaritat on hi consten els anys i les matèries realitzades (Eurydice. & EACEA, 2009).

A mesura que ens aproximem als centres educatius, detectem que el tema normatiu queda relegat en segon terme i emergeixen situacions problemàtiques pròpies de l'organització, del professorat, de les famílies i de l'alumnat. En el seu conjunt, informes europeus destaquen que entre les mesures a prendre, en primer lloc, cal fomentar la convivència als centres i, en segon lloc, prevenir i tractar el fracàs escolar (Eurydice. & EACEA, 2008). Aquestes indicacions o mesures a aplicar responen a una simptomatologia que convulsiona per raó d'un context social canviant, incert i mediatitzat per les noves tecnologies. En aquest context cal posar en dubte el model de comprensivitat aplicat fins al moment, el tipus d'alumnat que trobem a les aules, l'emulsió de nous conflictes de convivència, les resistències a revisar el currículum, juntament amb una formació docent deficitària i un relativisme quant al paper de les famílies a la secundària (Puigdemívol, 2007). D'altra banda, organismes internacionals com l'OECD (2010) ens indiquen que més quantitats de recursos (en les escoles en situació de desavantatge) no es tradueixen necessàriament en qualitat de recursos. I a més a més, demostren que l'alumnat amb millors resultats a les proves d'avaluació tenen una proporció de professorat estable i amb estudis superiors. Aquestes qüestions són interessants de tenir en compte, en la mesura que ens faciliten criteris a considerar en l'anàlisi que realitzem sobre la situació passada i present de l'institut que és objecte del nostre estudi.

1.6. Resum

El que destacaríem d'aquest primer capítol és la panoràmica que ens presenten els organismes internacionals i les diferents avaluacions als sistemes educatius, remarcant la preocupant situació de fracàs escolar i abandonament prematur que es dona durant l'etapa d'escolarització secundària. Aquestes dades resulten preocupants en la mesura que dificulten la inclusió social de les persones a la societat de la informació i a tot el que aquesta implica, tal com coincideixen la comunitat científica internacional com els organismes internacionals. En aquesta línia, l'estratègia europea 2020²⁴ es planteja reduir per sota del 10% les taxes d'abandonament escolar prematur per fer front a aquesta problemàtica. Malauradament, aquelles persones que pertanyen a grups socials vulnerables com les minories culturals i els i les immigrants, es troben en situacions de desprotecció davant de mesures segregadores que empren els sistemes educatius amb la intenció de donar una resposta "adequada" a les necessitats de tot el seu alumnat. La comunitat científica internacional ja ha demostrat des de fa unes dècades que la inclusió educativa és la via més eficient per garantir una educació de qualitat per tots i totes que asseguri: l'accés igualitari a l'educació, l'accés igualitari als millors recursos educatius, l'accés igualitari a un procés educatiu de qualitat i l'accés igualitari en els resultats. El sistema educatiu espanyol tot i englobar-se en paràmetres d'una perspectiva comprensiva, ha incorporat a l'educació secundària mecanismes que van en contraposició al que planteja la comunitat científica internacional. Aquesta panoràmica global ens situa en la necessitat d'aprofundir des de la recerca i de l'aportació d'evidències científiques, sobre quines pràctiques educatives inclusives són necessàries desenvolupar en aquesta etapa educativa per aconseguir l'èxit escolar per tots i totes.

²⁴ Estratègia Europa 2020: http://ec.europa.eu/europe2020/europe-2020-in-a-nutshell/targets/index_en.htm

Capítol 2. Reflexions respecte a la interacció i el diàleg en l'aprenentatge

No podem renunciar a la lluita per a l'exercici de la nostra capacitat i del nostre dret a decidir i a trencar sense el qual no podem reinventar el món. En aquest sentit, insisteixo que la Història és possibilitat no determinisme. Som éssers condicionats però no determinants.²⁵.
(Freire, 2009, p. 26)

Amb la voluntat de realitzar una anàlisi de les trajectòries dels nois i noies a l'educació secundària obligatòria i, després d'haver aportat qüestions que contextualitzen la intervenció que rep l'alumnat en aquesta etapa educativa, ens interessa aportar algunes reflexions en relació a les tendències o posicionaments que estan prenent les ciències de l'aprenentatge.

En aquest sentit, la societat de la informació també ha transformat la pluralitat de contextos de la nostra vida, així com la forma de comprendre la institució escolar. I al mateix temps, ha generat transformacions en els posicionaments i elements que destaquen les diferents teories de l'aprenentatge. Aquestes teories condicionen la fonamentació sobre la qual es desenvolupen els processos d'ensenyança i aprenentatge a les aules i als centres educatius. En el marc d'aquesta tesi, a través dels capítols 2 i 3, donem espai a reflexions entorn a posicionaments rellevants que posen de manifest les teories de l'aprenentatge actual. Aquestes ens aporten una comprensió i un bagatge imprescindible de cara a l'anàlisi dels resultats obtinguts a través del treball empíric que es presenta a partir del capítol 8. En aquest capítol, recollim aportacions que la comunitat científica internacional ha realitzat en relació a dos elements claus que conformen els processos d'ensenyança i aprenentatge, com són la interacció i el diàleg.

Així doncs, aquest capítol planteja diferents reflexions que ens permetran posteriorment comprendre el bagatge teòric del qual es nodreix

²⁵ No podemos renunciar a la lucha para el ejercicio de nuestra capacidad y de nuestro derecho a decidir y a romper sin el cual no podemos reinventar el mundo. En este sentido insisto en que la Historia es posibilidad y no determinismo. Somos seres condicionados pero no determinados. (Freire, 2009, p. 26)

una part de la teoria de l'Aprenentatge Dialògic, teoria en la qual es fonamenten les actuacions educatives d'èxit implementades per l'institut analitzat en l'estudi. Posteriorment, plantejarem diverses reflexions en què la interacció esdevé context de l'aprenentatge, i el diàleg pren protagonisme.

2.1. Reflexions en relació als canvis en els posicionaments teòrics sobre l'aprenentatge

La transició cap a la societat de la informació també ha suposat transformacions en el procés d'aprenentatge de les persones. Així com, ha generat el replantejament de les relacions docent-discent en els processos d'ensenyança i aprenentatge i diferents transformacions en la influència i impacte que tenen els diferents agents de socialització en els processos educatius dels infants i joves; entre d'altres consideracions. En aquest sentit, exposem breument algunes reflexions en relació a les transformacions que han incidit especialment en la forma d'entendre els processos d'aprenentatge de les persones.

La trajectòria de la psicologia de l'educació ha vingut determinada per la confluència de diferents paradigmes que han anat configurant diverses perspectives per donar resposta a qüestions sobre: com aprenem les persones i quins mecanismes posem en marxa en el procés cognitiu a l'hora d'aprendre, entre d'altres. En aquesta confluència de perspectives, es varen plantejar les teories conductistes centrades específicament en l'estímul extern i la reacció que tenim les persones davant d'aquestes circumstàncies. En contraposició i, després d'una època marcada per l'objectivisme, es va recuperar l'estudi de la ment (Bruner, 1990), i en van sorgir les teories sobre el processament de la informació que es basaven en el fet que el coneixement i les creences eren com un esquema, una estructura mental formada per coneixement declaratiu i processual. La metàfora que recollia aquest plantejament era la comprensió de la ment com el programari d'un ordinador. Aquesta perspectiva té en compte la informació finita, codificada i no ambigua sobre el món, distribuïda i organitzada, tal com s'organitza la informació en un ordinador (Bruner, 1997, 2009). Des d'aquesta perspectiva, el coneixement troba l'esquema correcte per resoldre cada problema i produir una solució, coneixent com

emprar els fets i les regles per resoldre el problema i les estratègies que conté l'esquema. D'acord amb aquesta perspectiva sobre l'aprenentatge, les escoles han de promoure l'ensenyament dels fets, normes i creences que necessitaran els nois i les noies per a la vida, i com aplicar-les en diferents situacions (Racionero & Padrós, 2010).

Ara bé, va ser el constructivisme el que es va estendre com a paradigma educatiu sota el qual s'han fonamentat, en el cas d'Espanya, les principals lleis educatives. Ens interessa tenir-ho en consideració en la mesura que continua vigent en moltes pràctiques que avui en dia es realitzen en els centres educatius espanyols; i per tant, ens dóna una comprensió més àmplia de cara a l'anàlisi de la trajectòria i transformació de l'institut analitzat. Així doncs, segons Racionero i Padrós (2010) el constructivisme situa l'aprenentatge com a procés cognitiu en el qual hi ha una connexió individual entre el nou coneixement i el coneixement previ i, a partir del qual es construeixen nous significats sobre el món. Des d'aquest paradigma, els processos d'ensenyança i aprenentatge s'explicaven des d'una relació bidireccional entre professorat i alumnat (Aubert et al., 2008). En el context espanyol, s'ha concretat aquesta relació en els processos d'ensenyança i aprenentatge fonamentats des del paradigma constructivista, des del concepte de triangle interactiu (Coll, Palacios, & Marchesi, 2007). Aquest concepte situa la relació educativa entre el professorat i l'alumnat, l'alumnat i el contingut i el professorat amb el contingut, segons els seus referents espanyols Coll, Palacios i Marchesi (2007).

Des de la perspectiva constructivista plantejada, la formació del professorat era molt important per comprendre i innovar en el si d'aquesta triple relació (docent-discent, alumnat- contingut, professorat- contingut); així com situava també en el punt de mira a l'alumne. Aquesta relació posava en joc el procés de construcció de significats i d'atribució del sentit, que implica l'establiment de relacions i connexions entre els seus coneixements i experiències prèvies i els continguts d'aprenentatge. Tot plegat, des de l'orientació i la guia del professorat que és un suport al procés de construcció de significats i d'atribució de sentit que caracteritza l'aprenentatge escolar (Coll et al., 2003).

Un dels elements claus, en el marc d'aquesta concepció que s'ha desenvolupat de forma més intensa en el cas espanyol, ha estat l'èmfasi que s'ha posat en el paper dels coneixements previs en l'aprenentatge. Aquesta idea ha estat justificada a partir de les aportacions de la teoria de l'aprenentatge verbal significatiu postulat per Ausubel (1989). La seva teoria explica que

si hagués de reduir tota la psicologia educativa a un sol principi enunciaria aquest: de tots els factors que influeixen en l'aprenentatge, el més important consisteix en allò que l'alumne ja sap. Esbrini això i, consegüentment ensenyi-ho²⁶. (Ausubel et al., 1989, p. 1)

L'aprenentatge significatiu continua impregnant els processos d'ensenyança i aprenentatge que es donen avui en dia en els centres educatius, i és un discurs encara molt present entre els i les professionals de l'educació en el nostre context. Aquesta teoria recull la idea que la nova informació es relaciona de forma substantiva amb els coneixements que l'alumnat ja té; perquè això passi, és necessari que el nou contingut sigui significatiu des de la lògica i que l'alumnat compti amb uns coneixements previs que li permetin relacionar de forma substantiva amb allò que ha d'aprendre. Es posa èmfasi en la producció d'una interacció entre els nous continguts simbòlicament expressats i algun aspecte rellevant de l'estructura de coneixement que té l'alumnat (Coll et al., 2007).

Aquesta teoria sobre l'aprenentatge significatiu prové del mateix autor que afirma a la seva obra que *s'ha de concedir des del principi que el nen culturalment marginat manifesta de manera característica poca motivació intrínseca per aprendre*²⁷ (Ausubel et al., 1989, p. 427). Aquesta perspectiva centrada a basar tot el procés d'ensenyança i aprenentatge en els coneixements previs de l'alumnat ha comportat entre d'altres pràctiques, l'agrupació de l'aula en grups homogenis d'acord amb els seus nivells d'aprenentatge, pràctiques que han estat contraproductives per a la inclusió de tot l'alumnat, tal com han referit alguns autors (Puigdemívol, 2005a). A més a més, tal com hem vist al primer capítol, la comunitat

²⁶ si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un solo principio enunciaría éste: De todos los factores que influyen en el aprendizaje, el más importante consiste en lo que el alumno ya sabe. Averigüese esto, y enséñese consecuentemente. (Ausubel et al., 1989, p. 1)

²⁷ Debe concederse desde el principio que el niño culturalmente marginado manifiesta de manera característica poca motivación intrínseca por aprender. (Ausubel et al., 1989, p. 427)

científica internacional ha denunciat ja des de fa dècades les negatives conseqüències que tenen aquestes pràctiques de *streaming* als centres educatius, reproduint les desigualtats educatives i socials d'aquell alumnat que es troba en situació de més vulnerabilitat (INCLUD-ED, 2007c).

D'altra banda, autors de renom internacional, que han contribuït a l'avenç del coneixement sobre quins són elements claus en els processos d'aprenentatge, s'han emmarcat en la línia iniciada pel psicòleg soviètic, Vygotski, des d'una perspectiva sociocultural (Bronckart, 1995; Cazden, 1991; Cole & Scribner, 1977; Cole, 1995; Edwards & Mercer, 1988; Lave & Wenger, 1991; Lave, 2009; Leontiev, 1983; Mercer, 1997; Newman, Griffin, & Cole, 1990; Rogoff, 1993, 1995; Wells, 2001; Wertsch, Del Río, & Álvarez, 1995). Des d'aquesta perspectiva sociocultural de les ciències de l'aprenentatge, es pretén contribuir al coneixement científic a través de la comprensió de les relacions entre el funcionament mental de les persones i els aspectes culturals, històrics i institucionals en els quals es contextualitza (Wertsch, 1995). L'Aprenentatge Dialògic (Aubert et al., 2008; Flecha, 1997; Racionero, Ortega, García Carrión, & Flecha, 2012), teoria en què es fonamenten les actuacions educatives d'èxit que implementa l'institut analitzat i en la qual aprofundirem en el darrer apartat del capítol 3, recull en el seu bagatge científic, entre d'altres aportacions, les realitzades per la perspectiva sociocultural.

Mentre el sistema educatiu encara perpetua elements propis de la societat industrial, des de fa diverses dècades apareixen amb força a les ciències de l'aprenentatge noves perspectives. Aquestes miren d'explicar la complexitat educativa en totes les seves formes, tenint en compte, no només els aspectes mentals que intervenen en els processos d'ensenyança i aprenentatge, sinó també altres circumstàncies externes que estan afectant de forma substancial l'aprenentatge (Racionero & Padrós, 2010).

En els següents apartats, intentarem anar concretant les diferents dimensions que contempen actualment aquestes teories que expliquen els processos d'ensenyança i aprenentatge, i que miren de donar resposta als canvis constants fruit de la immersió a la societat de la informació. Entre els

canvis que s'han donat ha pres protagonisme amb força a la nostra societat el diàleg.

En aquesta línia, aquest canvi en la forma de concebre l'aprenentatge ha vingut marcat també per la transformació de la societat. El món globalitzat en què ens trobem interconnectats a través de diferents xarxes ha comportat, tal com indica Castells (1996), una font de reorganització de les relacions de poder. Si recollim les aportacions fetes per Habermas amb la Teoria de l'Acció Comunicativa, o Freire amb la Teoria de l'Acció Dialògica, aquests situen el diàleg com a focus principal en el progrés de les nostres societats. A més a més, aquest nou diàleg que pren protagonisme a la societat ha implicat la desmonopolització del coneixement expert (Beck, Giddens, & Lash, 2001), en la mesura que es fonamenta en la validesa dels arguments, tal com defensa Habermas (2001), i és igualitari, tal com planteja Flecha (1997). En aquest sentit, però, que les societats hagin donat un gir cap a la dialogicitat no implica que hagin superat les relacions de poder i, per tant, hagin desaparegut totalment les desigualtats socials; però sí que aquests plantejaments sobre la societat actual posen en el punt de mira al diàleg, que esdevé un mecanisme a través del qual les persones negocien les seves relacions en diferents àrees socials (Racionero & Padrós, 2010). La introducció d'aquest diàleg a la societat genera la necessitat de desenvolupar noves habilitats per accedir a la informació, apareixent noves formes més democràtiques, tal com indiquen Racionero i Padrós (2010).

Els autors que defensen aquest posicionament dialògic de la societat han posat de manifest com també s'ha donat una transformació en el procés d'aprenentatge de les persones (Aubert, García Yeste, & Racionero, 2009). De manera que ha revolucionat també el cos teòric i els principis que expliquen els processos d'ensenyança i aprenentatge, prenent cada cop més importància les interaccions i el paper de la comunicació amb els diferents agents que participen en l'acte educatiu. La nostra tesi se situa en aquest posicionament conceptual, fet que ens porta a l'anàlisi de la realitat educativa estudiada des del paper que prenen el diàleg i les interaccions amb totes les persones que participen en la trajectòria acadèmica dels nois i de les noies.

És per això que lluny de voler caure en el parany de la simplificació, però amb la intenció de conformar el cos teòric que precedeix al present estudi, recollim de la literatura científica internacional algunes de les aportacions més rellevants en relació als processos d'ensenyança i aprenentatge, acollint-nos a les teories de l'aprenentatge de tarannà dialògic. Segons Bruner (1997, p. 22) *l'aprenentatge i el pensament sempre estan situats en un context cultural i sempre depenen de l'ús de recursos culturals*²⁸. En la seva afirmació, l'autor, de rellevant impacte internacional, assenjala la importància del context i la cultura en la qual interactuem les persones i l'ús d'eines com pot ser el llenguatge; elements que seran claus en la comprensió de la perspectiva dialògica de l'aprenentatge.

Així doncs, tenint en compte allò que indiquen Racionero i Padrós (2010) en relació al gir que han donat les ciències de l'aprenentatge en les dues darreres dècades, analitzem la naturalesa del diàleg en l'aprenentatge, i les interaccions com a context d'aprenentatge. Ambdós elements tenen impacte directe en els processos cognitius de totes les persones que hi participen, promovent l'aprenentatge.

2.2. L'aprenentatge des del punt de vista de la interacció

Molts són els autors que han posat de relleu la importància que tenen les interaccions en els processos d'ensenyança i aprenentatge. Tal com indiquen Racionero i Padrós (2010), per comprendre com es dóna l'aprenentatge dins de l'aula, a les escoles, a la llar o en d'altres espais educatius, és necessari posar el focus en la interacció social, és a dir, *en com el context social està organitzat, i en particular les interaccions comunicatives en aquests contextos*²⁹ (Racionero & Padrós, 2010, p. 148). En aquesta línia, en l'apartat següent presentem algunes qüestions en relació al paper que prenen les interaccions en els processos d'ensenyança i aprenentatge.

²⁸ El aprendizaje y pensamiento siempre están situados en un contexto cultural y siempre dependen de la utilización de recursos culturales. (Bruner, 1997, p. 22)

²⁹ (...) in how the social context is organised, and in particular communicative interactions in those contexts. (Racionero & Padrós, 2010, p. 148)

2.2.1. El focus: la interacció

Diferents autors han contribuït al coneixement de les ciències de l'aprenentatge des de diferents perspectives. Tot i nodrir-se de diferents enfocaments en la comprensió sobre el procés d'aprenentatge, molts han coincidit que la interacció amb el món extern esdevé un element que en major o menor mesura hi contribueix.

Entre aquests autors, recollim les aportacions d'Illers (2009), que en l'exposició de la seva teoria, identifica tres dimensions de l'aprenentatge: el *contingut* que contribueix a construir una comprensió i representa la capacitat de l'aprenentatge. En aquest sentit, l'aprenent construeix el significat i adquireix l'habilitat per afrontar els reptes de la vida. La segona dimensió definida per l'autor és *l'incentiu* que és l'element que proveeix l'energia mental necessària perquè es doni el procés d'aprenentatge. I per últim, la *interacció* que és la que impulsa la integració tant del contingut com de l'incentiu en el procés intern d'elaboració i adquisició; impulsant que es prengui la iniciativa en el procés d'aprenentatge (Illers, 2009). Així doncs, veiem com Illers posa la interacció com a element vinculant dins del triangle dimensional que estableix per explicar l'aprenentatge, ja que representa l'element integrador entre el contingut i l'incentiu. Tal com veurem més endavant, l'aportació d'Illers en relació a l'element incentiu, o l'aportació feta per Cole i Scribner (1977) que afirmen que la persona és capaç de recordar perquè el seu context està organitzat de forma que l'interessa al subjecte i té sentit per ell des del punt de vista de les seves experiències; són contribucions que ens ajudaran a comprendre i aprofundir el paper que la interacció té en allò que la persona assumeix com a part de si mateixa, i li atribueix un sentit.

D'altra banda, Bronckart (1995) afirma que la persona interactua activament en relació a si mateix i al món a través de la seva conducta. Tant aquest autor com Lave (2009) per exemple, posen especial atenció en l'acció, en l'activitat en el món social. Aquesta idea recull també l'interès dels diferents autors per analitzar el tipus d'eines que fem per interactuar amb el món que ens envolta, i aquelles eines que utilitzem per interactuar amb nosaltres mateixos.

Des de les teories de perspectiva sociocultural, l'explicació que aporta Vygostki (2008) al desenvolupament dels processos psicològics superiors es fonamenta principalment en la interacció comunicativa. Vygostki (2008) planteja en la seva teoria l'existència de dues línies de desenvolupament: una línia que recull els processos elementals d'origen biològic, i una segona que aplega les funcions psicològiques superiors d'origen sociocultural. Segons l'autor, la interrelació d'ambdues línies de desenvolupament es dona gràcies a l'ús d'instruments i del llenguatge. Paral·lelament a la teoria presentada per aquest autor soviètic, sorgien altres postulats que aterren amb força a la psicologia de l'educació, i que han fonamentat les teories de l'aprenentatge de la societat industrial. És el cas de la Teoria Genetista de Piaget, qui defensava la linealitat del desenvolupament en la constitució de la intel·ligència a través d'estadis (Shaffer, 2004) en el transcurs dels quals, la persona va incorporant diversos esquemes que li permeten avançar cap a un estadi superior, per tant seguint una continuïtat en el desenvolupament. Autors com Bruner (2008) en la línia de Vygotski (2008), recolzen la no linealitat del desenvolupament, entenent que

el procés d'interiorització depèn de la interacció amb els altres, de la necessitat de desenvolupar categories i transformacions que corresponguin a l'acció comunitària. Neix de la necessitat d'encunyar una moneda cognitiva que pugui intercanviar-se amb les que posseeixen les persones amb qui convivim³⁰. (Bruner, 2008, p. 71)

Precisament, la crítica que han realitzat els diferents autors de la teoria de Piaget rau en el fet que els processos mentals que aquest defineix, estan descontextualitzats.

Altres autors com Leontiev (1983), qui ha seguit els passos del psicòleg soviètic, afirma que el coneixement humà no es limita únicament a l'experiència individual que té la persona, sinó que es dona en base a un procés d'apropiació per part de la persona en la seva experiència en la pràctica social. Com podem veure la interacció és un element clau de l'aprenentatge i del desenvolupament de les persones. A les ciències de l'aprenentatge s'hi han afegit també les aportacions realitzades per la

³⁰ El proceso de interiorización depende de la interacción con los demás, de la necesidad de desarrollar categorías y transformaciones que correspondan a la acción comunitaria. Nace de la necesidad de acuñar una moneda cognitiva que pueda intercambiarse con las que poseen las personas con las que convivimos. (Bruner, 2008, p. 71)

neurociència en els darrers anys, que també ha evidenciat el fet que *l'estructura general del còrtex cerebral s'altera per l'exposició a oportunitats per aprendre i per aprendre en un context social*³¹ (Bransford, Brown, & Cocking, 2000, p. 119).

Observem com la interacció juga un paper cabdal des que naixem per tal d'anar socialitzant-nos en el nostre context, i adquirir els coneixements bàsics que ens permetin sobreviure. En aquest sentit, Racionero i Padrós (2010) ens indiquen que des del segon any de vida les persones necessiten formes de col·laboració en la interacció, per tal de crear i emprar artefactes culturals que estiguin constituïts i siguin bidireccionals, en termes de desenvolupament del llenguatge. Aquesta col·laboració en la interacció no té únicament implicacions a nivell individual, sinó que també ho tenen en relació al col·lectiu del qual formem part. En aquesta línia, Cole i Scribner (1977), referents de la psicolingüística, citen la teoria de Spencer per tal d'explicar com és a través de la interacció que les societats produeixen estructures variades i elaborades, i els pobles adquireixen trets físics i mentals amb els quals aconsegueixen gran avenços socials.

2.2.2. El paper de la cultura i els processos d'internalització

El context recull un altre constructe social que els autors i autores de l'estudi de les ciències de l'aprenentatge no han obviat, i que en molts casos han anat incorporant en les seves teories. És el cas de Bruner, psicòleg que ens els seus inicis estava centrat en l'estudi de la ment des d'una perspectiva del processament d'informació.

Bruner, a la seva obra *Actes de significat*, situava la revolució cognitiva, i el retorn de les teories de la ment per explicar el procés d'aprenentatge de les persones després d'un període mediat per les teories objectivistes. Ara bé, en aquesta explicació Bruner (1990) afegia que els sistemes simbòlics que les persones entren per construir els significats, és a dir, el llenguatge i la cultura, eren elements a considerar per comprendre el funcionament de l'aprenentatge. Posteriorment als anys noranta,

³¹ The gross structure of the cerebral cortex was altered both by exposure to opportunities for learning and by learning in a social context. (Bransford et al., 2000, p. 119)

incorpora la idea de *culturalisme* (Bruner, 1997, 2009). Aquest concepte l'empra per referir-se a la idea que *la ment no podria existir si no fos per la cultura*³² (Bruner, 1997, p. 21). En la mesura que *la realitat està representada per un simbolisme compartit pels membres d'una comunitat cultural en la qual una forma de vida tècnic- social és a la vegada organitzada i construïda en termes d'aquest simbolisme*³³ (Bruner, 1997, p. 21).

En aquest sentit, el significat que donem les persones a la nostra experiència i com incorporem aquest bagatge com a part del nostre pensament són qüestions rellevants en l'anàlisi per comprendre com aprenem. D'aquesta forma, Bruner s'adhereix a les aportacions fetes per Cole i Scribner, afirmant que és a través de la interacció que les persones sabem de què tracta la cultura i com es concep el món dins del marc social en el qual ens desenvolupem (Bruner, 1997). En aquesta línia, Barbara Rogoff (1995), a través del concepte de participació guiada, analitza de quina forma les persones que interactuen es comuniquen i es coordinen sempre en una activitat cultural valuosa.

Així doncs, observem com la interacció té un doble benefici: de dins cap a fora i de fora cap a dins. En el primer cas, l'aportació de cada individu a la interacció contribueix a construir i transformar l'acció, i de retruc la realitat en la qual intervenen. I de fora cap a dins, tal com anirem analitzant en les següents línies, i que té unes consideracions importants en el procés d'aprenentatge, però també en l'experiència d'aprenentatge que viu l'individu. Bronckart (1995) assenyala que en la mesura que actuem generem una transformació tant en el món com en nosaltres mateixos, una transformació orientada a augmentar la nostra comprensió sobre el món.

Ens interessa però, aturar-nos en l'explicació de Bruner en relació a la construcció de significats, i que enllaça amb el concepte d'internalització que Vygotski va plantejar, i posteriorment altres autors han continuat analitzant. En aquest sentit, Bruner destaca que un dels objectius de la

³² La mente no podría existir si no fuera por la cultura. (Bruner, 1997, p. 21)

³³ La realidad está representada por un simbolismo compartido por los miembros de una comunidad cultural en la que una forma de vida técnico- social es a la vez organizada y construida en términos de ese simbolismo. (Bruner, 1997, p. 21)

interacció és la creació d'un sentit comú sobre allò canònic i ordinari que es constitueix en el marc sobre el qual poder interpretar i narrar el significat del que se surt fora d'allò "normalitzat" (Bruner, 1990). Així mateix l'autor afirma que

una de les formes més poderoses d'estabilitat social radica en la tendència dels éssers humans de compartir històries que van sobre la diversitat d'allò humà, i a proporcionar interpretacions congruents amb els diferents compromisos morals i obligacions institucionals que imperen a cada cultura³⁴. (Bruner, 1990, p. 76)

Vygostki (2008, p. 94) planteja que en

el desenvolupament cultural del nen, tota funció apareix dues vegades: primer, a nivell social, i més tard, a nivell individual; primer entre persones (interpsicològic), i després, en l'interior del propi nen (intrapsicològic). (...) Totes les funcions superiors s'originen com relacions entre éssers humans³⁵. (Vygotski, 2008, p. 94)

El procés que segueix l'infant en el seu desenvolupament passa per la representació de l'activitat externa i social, que comença a donar-se internament, en la interacció interpersonal amb les persones de l'entorn, fins que allò que inicialment era extern passa a formar part del pensament de la persona. L'autor identifica aquest procés com a internalització, que precisament suposa la reconstrucció interna d'una operació externa (Vygotski, 2008). Aquest procés d'internalització està vinculat al canvi en les lleis que regeixen la seva activitat, inicialment de caràcter social i externa, i que passen a ser del propi subjecte.

De la mateixa manera, Bruner (1990) planteja que en un moment donat la psicologia s'adona que l'acció humana no es pot explicar únicament a través de factors intrapsicològics, és a dir, de dins cap a fora, sinó que l'acció per poder-se explicar necessita estar situada, és a dir, que les realitats que es construeixen són realitats socials negociades amb els *altres*. A aquest fenomen l'autor l'anomena revolució contextual o un nou contextualisme transaccional (Bruner, 1990). També recull les aportacions d'autors com Pea i Perkins, per definir que aquesta acció no està únicament

³⁴ (...) una de las formas más poderosas de estabilidad social radica en la tendencia de los seres humanos a compartir historias que versan sobre la diversidad de lo humano, y a proporcionar interpretaciones congruentes con los distintos compromisos morales y obligaciones institucionales que imperan en cada cultura. (Bruner, 1990, p. 76)

³⁵ en el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero, a nivel social, y más tarde, a nivel individual; primero entre personas (interpsicológico), y después, en el interior del propio niño (intrapsicológico). (...) Todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos. (Vygotski, 2008, p. 94)

situada sinó també *distribuïda* (Bruner, 1990), en la mesura que l'adquisició del coneixement prové de diferents fonts: manuals, llibres, notes, amics, i així successivament. Amb aquesta idea d'acció distributiva, segons Perkins, citat per Bruner (1990), la persona esdevé la suma de participacions, per tant no és quelcom pur i permanent.

En el cas d'Illeris (2009), en la seva exposició sobre un enteniment comprensiu de l'aprenentatge humà, destaca que l'aprenentatge és un procés que lidera la persona gràcies a la seva permanent capacitat de canvi, i ésser quelcom biològic i social. En aquest sentit, l'autor identifica dos processos bàsics en l'aprenentatge: un procés d'interacció externa entre l'aprenent i el seu context; i un procés psicològic intern d'elaboració i adquisició, integrant entre les funcions psicològiques i la funció incentiu que aporta energia mental per afrontar el procés. Aquests dos processos ens recorden al procés d'internalització que defineix Vygotski. En aquesta línia, Leontiev afirma que *quan apareix el pensament verbal abstracte, només pot efectuar-se mitjançant l'adquisició de generalitzacions elaborades socialment, a saber, els conceptes verbals i les operacions lògiques, també elaborades socialment*³⁶ (Leontiev, 1983, p. 66).

D'altra banda, una idea interessant a destacar és la forma de donar sentit a les nostres accions en l'establiment d'una comprensió entre les persones que interactuen i el context on es desenvolupa l'acció (Bronckart, 1995). En aquest punt, tindrà molt a veure el paper de l'acció comunicativa i l'ús del llenguatge, tal com veurem en l'apartat 2.3.

Així doncs, observem com diversos autors evidencien des de diferents perspectives, com la interacció juga un paper cabdal en la construcció del coneixement que conforma el nostre pensament i la forma d'entendre el món que ens envolta, sempre des d'un posicionament situat en un context i en una cultura. I com allò que succeeix en aquesta interacció acaba passant a formar part del nostre pensament, qüestió especialment rellevant en la comprensió del que succeeix en el procés d'ensenyança i aprenentatge.

³⁶ Cuando aparece el pensamiento verbal abstracto, sólo puede efectuarse mediante la adquisición de generalizaciones elaboradas socialmente, a saber, los conceptos verbales y las operaciones lógicas, también elaboradas socialment. (Leontiev, 1983, p. 66)

Aquesta aportació resulta imprescindible a l'hora de realitzar l'anàlisi de dades del nostre treball empíric, en la mesura que ens permet comprendre els mecanismes a través dels quals les actuacions educatives en les quals participa l'alumnat i la interacció amb els diferents agents, tenen un impacte en la construcció del seu pensament i la transformació de les seves creences en aquest procés de fora cap a dins.

2.2.3. La Zona de Desenvolupament Pròxim en la generació d'aprenentatge

Un concepte rellevant que ha ajudat a comprendre de quina forma es genera aprenentatge en la interacció, i a través de quin tipus de relacions es dóna aquest aprenentatge, ha estat el que Vygotski va anomenar la Zona de Desenvolupament Pròxim (Vygotski, 1988, 2008). Parafraçant a l'autor, la Zona de Desenvolupament Pròxim

no és res més que la distància entre el nivell real de desenvolupament, determinat per la capacitat de resoldre independentment un problema, i el nivell de desenvolupament potencial, determinat a través de la resolució d'un problema amb la guia d'un adult o en col·laboració amb un altre company més capaç. (Vygotski, 2008, p. 103)

El nivell real de desenvolupament fa referència al punt inicial del qual parteix l'alumne, allò que Ausubel (1989) anomena coneixements previs. Segons Vygotski perquè la persona aprengui és necessari que la guia se situï en el desenvolupament potencial, és a dir, en allò que és capaç de fer en col·laboració amb un adult o un company o companya més capaç (Vygotski, 2008); mentre que Ausubel centra el punt de partida de l'aprenentatge en el desenvolupament real. Ambdues teories, la de l'aprenentatge significatiu i la ZDP han conviscut en el si d'un mateix enfocament, el constructivista significatiu. En realitat, si ens aturem a comprendre el que ens plantegen els dos autors, entenem que es contraposen, ja que tots dos situen la resposta a com aprendre en dos elements diferents, Ausubel (1989) en allò que per Vygotski (2008) és el desenvolupament real, i el soviètic en allò que és el desenvolupament potencial.

La ZDP³⁷ ha estat àmpliament analitzada per autors rellevants dins de la psicologia de l'educació (Bransford et al., 2000; Cazden, 1991; Mercer, 1997; Racionero & Padrós, 2010; Racionero, 2010; Rogoff, 1993; Wells, 2001; Wertsch et al., 1995). La teoria de Vygostki continua vigent més que mai, identificant els elements que intervenen en el procés d'ensenyança i aprenentatge; i pren protagonisme en la dinàmica que es dona en les actuacions educatives d'èxit que analitzem a l'institut. L'autor introdueix diferents aportacions, d'una banda estableix la zona on es dona aprenentatge i, de l'altra, concretament assenyala què ha de passar en aquesta zona, és a dir, quins tipus d'interaccions s'han de promoure perquè es doni aquest aprenentatge. En aquesta situació d'aprenentatge resulta especialment important el paper que pren un context de suport mutu (Bransford et al., 2000), que és una de les qüestions analitzades en el nostre treball empíric.

Així doncs, el mateix Vygotski (2008) destaca que el que crea la ZDP és un tret essencial de l'aprenentatge, és a dir, l'aprenentatge desperta una sèrie de *processos evolutius interns capaços d'operar només quan el nen està en interacció amb les persones del seu entorn i en cooperació amb algun semblant*³⁸. El paper de les interaccions en aquest procés implica que la interacció amb altres persones competents estira el desenvolupament potencial de l'infant.

En aquest context de suport, i tal com destaca Wells (2001), l'aprenentatge i el desenvolupament es donen en la mesura que hi ha l'ajuda i la guia de l'adult perquè l'infant pugui fer en col·laboració amb altres persones expertes o més capaces allò que encara no pot fer sol. Així doncs, en el context de l'aula escolar semblaria rellevant parar atenció a la relació entre docent i discent, per tal de veure quins són els elements de suport que el o la docent aplica en aquesta ZDP perquè l'alumne arribi al seu desenvolupament potencial. Tot i així, és ben sabut, i cada cop més recerques han demostrat que a l'aula no són únicament les relacions

³⁷ Zona de Desenvolupament Pròxim

³⁸ Lo que crea la ZDP es un rasgo esencial de aprendizaje; es decir, el aprendizaje despierta una serie de procesos evolutivos internos capaces de operar sólo cuando el niño está en interacción con las personas de su entorno y en cooperación con algún semejante. (Vygotski, 2008)

docent- discent les que prevalen, o si més no, no són les úniques generadores d'oportunitats d'aprenentatge, tal com queda recollit també en els resultats obtinguts a la present investigació.

En aquesta línia, Bruner (1997, p. 132) destaca que

la intel·ligència, en una paraula, reflecteix una microcultura de pràctica: els llibres de consulta que un utilitza, les notes que un pren habitualment, els programes informàtics i les bases de dades en les quals ens recolzem, i tal vegada, el més important de tot, la xarxa d'amigues i amics, col·legues, entorns en els quals ens recolzem per obtenir un feedback, ajuda, consell, o fins i tot només companyia³⁹ (Bruner, 1997, p. 132)

En aquesta cita, l'autor emfatiza el feedback que rebem de la xarxa d'iguals o d'adults rellevants en la construcció de la nostra intel·ligència. Wells (2001) afegeix que el coneixement té rellevància en el marc de la interacció amb d'altres persones.

Sembla doncs rellevant atendre a la importància que les diferents interaccions que viuen els nois i noies tenen en el seu desenvolupament. En aquest treball d'anàlisi, no podem únicament centrar-nos en la relació tradicional docent- discent, sinó que hem de parar atenció en els rols que adquireixen els companys i companyes més capaços, les famílies i altres persones que participen de la relació educativa (Bransford et al., 2000; S Gatt, Ojala, & Soler, 2011).

La idea que plantejàvem abans introduïda per Bruner sobre l'acció distribuïda, és d'interès en aquest punt, ja que indica la necessitat d'analitzar i comprendre el tipus de relacions que es donen entre les diferents persones i les diferents eines emprades (Bransford et al., 2000) en aquesta ZDP. Tal com assenyala Bransford (2000), les persones implicades en aquesta relació educativa faciliten l'aprenentatge regulant la dificultat de les tasques i els suports que ofereixen en aquesta ZDP. Aquestes qüestions esdevenen puntals en l'anàlisi realitzada a les dades obtingudes pel nostre treball de camp.

³⁹ la inteligencia, en una palabra, refleja una micro-cultura de práctica: los libros de consulta que uno/a utiliza, las notas que una/o toma habitualmente, los programas informáticos y las bases de datos en los que nos apoyamos, y quizá, lo más importante de todo, la red de amigas y amigos, colegas, mentores en las y los que nos apoyamos para obtener feedback, ayuda, consejo, o incluso sólo por compañía. (Bruner, 1997, p. 132)

D'altra banda, en aquesta zona d'aprenentatge se succeeixen processos com el que defineix Leontiev, l'apropiació, procediment que substituiria el concepte d'assimilació plantejat pel Piaget. Leontiev emprava aquest terme per tal de definir el procediment mitjançant el qual es dona *l'apropiació d'eines pròpies de la cultura que es produeix mitjançant la immersió en activitats culturalment organitzades en les quals l'eina realitza un paper*⁴⁰ (Newman et al., 1990, p. 79).

Rogoff (1995) també emprava el concepte d'apropiació, en el marc d'una apropiació participativa, per explicar la forma com les persones transformem la nostra comprensió i responsabilitat en les activitats a través de la nostra pròpia participació.

La cultura esdevé en aquest moment un element diferenciador, ja que en aquest procés l'aprenent s'incorpora i participa plenament de la cultura, a una forma de vida, i s'apropia (en termes de Leontiev) d'eines que li permeten construir i negociar un seguit de significats i conceptes compartits (Bruner, 1997). D'acord amb el procés d'internalització que segons Vygotski realitza l'aprenent, la cultura s'interioritza convertint-se en una funció de l'individu, transformant allò que era interpsicològic en intrapsicològic (Newman et al., 1990). De manera que, tal com afirmen els autors Newman, Griffin i Cole (1990), a la ZDP les interaccions que es donen contribueixen en gran mesura a modificar l'organització de les funcions psicològiques del noi i noia (aprenent), i afegiríem tal com veurem més endavant, que també es modifiquen la de les persones que guien aquest procés. De forma que el procés d'aprenentatge que es dona en la ZDP no ofereix beneficis unilaterals a l'aprenent; sinó que aprenent i guia poden fins i tot intercanviar aquests rols en la mateixa interacció.

En relació a la ZDP, Newman, Griffin i Cole (1990) diuen que tracta *de la relació dialèctica entre allò interpsicològic i allò intrapsicològic i les transformacions d'un pol en un altre*⁴¹ (Newman et al., 1990, p. 77). Per aquests autors, en la interacció entre les persones que participen de la ZDP

⁴⁰ la apropiación de herramientas propias de la cultura se produce mediante la inmersión en actividades culturalmente organizadas en las que la herramienta desempeña un papel. (Newman et al., 1990, p. 79)

⁴¹ Trata de la relación dialéctica entre lo interpsicológico y lo intrapsicológico y las transformaciones de un polo en otro. (Newman et al., 1990, p. 77)

es dona el canvi cognitiu. Aquest concepte l'empren per definir el procés que suposa la interacció dialèctica entre el món social i el món individual de les persones que participen de la interacció (Newman et al., 1990). Aquest canvi cognitiu porta implícit el procés d'interiorització i transformacions de les relacions socials. Així com també, de les eines culturals que medien aquestes interaccions, i es pot observar quan els aprenents traspassen una zona en qüestió en la qual s'apareixen noves comprensions (Newman et al., 1990). És a dir, que l'aprenent no adquireix simplement una còpia del saber cultural mitjançant un procés de transmissió directa, sinó que apareixen noves significacions i comprensions de la realitat en el si de la interacció, segons afirmen Newman, Griffin i Cole (1990).

2.2.4. Els suports i les comunitats d'aprenents

El paper del guiatge a la zona d'aprenentatge i que planteja Vygotski ha estat un dels focus de les recerques rellevants en la psicologia de l'educació. En aquest sentit, trobem les aportacions fetes per Rogoff (1993, 1995) que introdueix el concepte de *participació guiada o andamiatge*, en què els adults i infants més competents faciliten el desenvolupament de les destreses de l'infant. Aquests membres més competents proporcionen enllaços entre la tasca i el context que ajuden a l'infant a interpretar situacions que no entén. A diferència del que planteja Vygotski amb la ZDP, Rogoff (1993) fa més incidència a les petjades que porten a l'infant o jove a generar més aprenentatge. D'acord amb això, el pes de la interacció és inherent a aconseguir més aprenentatge. La importància de la diversitat de les interaccions és un element qualitatiu que afavoreix el que l'infant és capaç d'aprendre

la participació guiada implica la participació dels nens en activitats culturals, relacionades amb destreses específiques, juntament amb altres persones de variada qualificació i posició social⁴². (Rogoff, 1993, p. 175)

En les interaccions però, no només aprèn la persona que rep l'ajut, sinó que segons Wells (2001), la col·laboració mútua potencia l'aprenentatge de les persones que participen, tal com apuntàvem en

⁴² la participación guiada implica la participación de los niños en actividades culturales, relacionadas con destrezas específicas, junto con otras personas de variada cualificación y posición social. (Rogoff, 1993, p. 175)

paràgrafs anteriors. A més a més, en aquesta col·laboració mútua i en el procés de participació es preparen per transferir les destreses desenvolupades en posteriors participacions en d'altres situacions (Rogoff, 1995). Segons Edwards i Mercer (1988), tant la ZDP plantejada per Vygostki com la idea d'andamiatge que planteja Rogoff, evidencien el fet que l'adquisició de la cultura es troba contextualitzada, i esdevé un procés de descobriment dirigit a través de l'activitat conjunta i la construcció de coneixement compartit mitjançant el llenguatge. Aquests mateixos autors, destaquen a més a més, que ambdós conceptes contribueixen a la comprensió de com la persona aconsegueix emprar la competència adquirida en la interacció a nous contextos sense l'ajuda de la seva guia (Edwards & Mercer, 1988). Aquesta esdevé una idea rellevant quant al concepte de transferència que s'està debatent actualment també des de les ciències de l'aprenentatge, i que resulta d'interès per la comprensió sobre l'adquisició de competències i la seva transferència a altres situacions diferents a la inicial que ha generat l'aprenentatge.

D'altra banda, el focus en aquells que guien el procés i com es materialitza contextualitzat en el si de la cultura, ha portat als diferents autors a concretar el concepte de *comunitat d'aprenents*. Bruner (1990) cita els treballs d'Ann Brown i Joseph Campione, ja que a les dimensions de l'acció que comentàvem amb anterioritat, aquests autors hi afegixen la dimensió de les *comunitats d'aprenentatge o pensament*. Les escoles constitueixen aquesta dimensió, en la mesura que s'hi succeeixen procediments, models, retroalimentacions, que són determinants per saber com, què, quan i de quina forma aprenen els nens i nenes (Bruner, 1990). En aquest sentit, Bruner (1997) assenyala la idea de subcomunitat d'aprenents mutus per definir la idea que *l'aprenentatge és un procés interactiu en què les persones aprenen unes d'altres, i no senzillament del mostrar i contar*⁴³ (Bruner, 1997, p. 40).

En aquesta línia, Lave i Wenger (1991; Lave, 2009) partint del punt de vista que l'aprenentatge és una activitat situada, van introduir el

⁴³ El aprendizaje (...) es un proceso interactivo en el que las personas aprenden unas de otras, y no sencillamente del mostrar y contar. (Bruner, 1997, p. 40)

concepte de *Participació Perifèrica Legítima* per tal de posar l'accent en com *els aprenents participen en comunitats de practicants i que el domini dels coneixements i habilitats requereixen als nousvinguts avançar cap a la plena participació en les pràctiques socioculturals d'una comunitat*⁴⁴ (Lave & Wenger, 1991, p. 29).

Un aspecte interessant d'aquest concepte és la forma d'entendre allò que succeeix quan les persones s'incorporen en una comunitat sociocultural. En aquest sentit, evidencien com la persona es compromet i dóna sentit al seu aprenentatge a través de la seva implicació en aquesta pràctica sociocultural (Lave & Wenger, 1991). El procés d'internalització del que ens parlen els diferents autors, es concreta en aquest cas, a través de l'increment de la participació de l'aprenent a la comunitat de pràctica, en la qual l'aprenent hi actua, segons Lave i Wenger (1991).

Hem vist com en les teories de l'aprenentatge hi ha una evolució de posicionaments centrats en la persona i en el seu processament mental com els plantejats inicialment per Bruner o Piaget, cap a posicionaments centrats en les comunitats de pràctica i una dimensió molt més interactiva de l'aprenentatge. En aquests processos d'interacció on es dóna aprenentatge intervé un mediador, el diàleg, element que abordem en el pròxim apartat.

2.3. L'aprenentatge a través del diàleg

En l'anterior apartat, hem vist la importància de la interacció i el tipus d'ajuda que aporta el guiatge d'una persona més capaç en el procés d'aprenentatge de l'individu. Ara bé, quina és l'eina que empren les persones participants d'aquesta interacció per comunicar-se?

Autors com Habermas (2001) destaquen que els subjectes som capaços d'acció i llenguatge. En aquesta línia, partim de la creença que totes les persones tenim capacitat pel llenguatge, per comunicar-nos, expressar idees, pensaments, argumentacions... independentment de les característiques socioeconòmiques, lingüístiques o culturals (Aubert et al.,

⁴⁴ Learners inevitably participate in communities of practitioners and that the mastery of knowledge and skill requires newcomers to move toward full participation in the sociocultural practices of a community. (Lave & Wenger, 1991a, p. 29)

2008). Diversitat d'autors de diferents disciplines han considerat en el si de les seves teories la potencialitat comunicativa de l'ésser humà; com: Freire (2003) amb la Teoria de l'Acció Dialògica, Habermas (2001) amb la Teoria de l'Acció Comunicativa, Mead (1973) que pren com a consideració la persona dialògica, Vygostki, Bruner, Wells, etc.

Hem tingut en consideració en la secció anterior posar de manifest com qualsevol activitat humana es dona en contextos comunitaris en situacions d'interacció (Floor & Van Eijck, 2013; Racionero & Padrós, 2010). Una aportació important en el marc d'aquestes consideracions és l'interès que molts autors i autores han posat en la forma de com allò que està fora passa a ser part de nosaltres. En aquests processos hi juga un paper fonamental el llenguatge, tal com veurem a continuació, així com el diàleg que estableix la persona amb els *altres*. Edwards i Mercer (1988) afirmen que el context és quelcom mental, és a dir, que allò que passa fora de nosaltres, es transforma en quelcom contextual quan ho invoquem a través de la comunicació. Així doncs, veiem com la interacció en si mateixa porta implícita la comunicació entre les persones que hi participen. Aquest diàleg que es dona és el que permet fer els processos d'internalització esmentats en el subapartat 2.2.2, i ens faciliten la incorporació d'allò extern al nostre món intern.

En aquest apartat, analitzarem el llenguatge com l'eina bàsica de la interacció, per tal d'aprofundir posteriorment en la comunicació intersubjectiva, i el paper del diàleg en les interaccions, principalment des del punt de vista del nostre aprenentatge. Aquestes contribucions ens permetran en els capítols de resultats analitzar el paper del diàleg entre les persones que participen en les diferents actuacions educatives, així com establir el tipus d'impacte que té aquest diàleg en l'aprenentatge de l'alumnat i en la construcció de les seves creences acadèmiques.

2.3.1. El llenguatge: eina de la interacció

El llenguatge i la interacció són elements indissociables, ja que en una situació d'interacció l'eina que fem servir els subjectes per comunicar-nos, per intercanviar informació, per construir coneixement plegats i "apropiar-nos-en" i que passi al nostre plànol intrapsicològic, és a dir, que

passi a formar part del nostre pensament, és el llenguatge. Segons Leontiev (1983), el llenguatge apareix de l'experiència i la necessitat que tenim les persones de comunicar-nos entre si.

Ens aturarem a reflexionar sobre el llenguatge com a instrument mediador de les interaccions. Aquí és important destacar que el llenguatge esdevé mediador del pensament i la reflexió, però a la vegada també té un paper fonamental en l'acció, en el procés d'interacció amb el món exterior, tal com han destacat diferents autors (Bronckart, 1995; Bruner, 2008; Cole & Scribner, 1977; Leontiev, 1983; Racionero & Padrós, 2010; Vygotski, 2008). En aquest sentit, Bruner (2008) considera que el llenguatge proporciona un mitjà no només per representar l'experiència sinó també per transformar-la. Això implica que un cop l'infant interioritza el llenguatge com a instrument cognitiu és capaç de representar i transformar sistemàticament les regularitats de l'experiència amb major flexibilitat i poder. Bronckart (1995) assenyala que el discurs és l'activitat estructurada del llenguatge que permet a la persona explicar el món mentre hi està actuant (Bronckart, 1995). Recollint les aportacions de Chomsky, el llenguatge esdevé un mirall de la ment, producte de la intel·ligència humana i creada per cadascun de nosaltres (Chomsky, 1981). D'altra banda, Vygotski (2008) planteja que a l'hora de resoldre un problema, l'infant ho fa a través del llenguatge, de forma que li permet ser objecte i subjecte de la seva pròpia conducta. Racionero i Padrós (2010) destaquen que accions com explicar, raonar i fer-se preguntes són claus a l'hora de desenvolupar el coneixement, el pensament i la metacognició.

Tant Bruner (2008) com Vygotski (2008) incideixen que mitjançant el llenguatge com a eina de comunicació entre infants i les persones del seu entorn, els infants converteixen l'experiència externa en un llenguatge intern, contribuint a organitzar el seu pensament i propiciant l'aprenentatge. D'acord amb això, les formes de socialització orienten els infants cap a codis lingüístics que controlen l'accés a significats relativament vinculats independents del context (Bruner, 2008). La capacitat de cada cultura per oferir els instruments adequats permet que l'infant adquireixi la noció de conservació, construint models cada cop més estables del món. D'altra banda, Leontiev, en la línia de Bruner i Vygostki, recolza la idea que

el llenguatge no és únicament un mitjà de comunicació entre les persones, sinó que també esdevé el mitjà a través del qual es forma la consciència i el pensament. Progressivament, quan la paraula se separa de l'acció, el significat d'allò que es verbalitza es fa abstracte i existeix com a consciència, és a dir, com a forma de pensament (Leontiev, 1983).

Veiem com el pensament i l'acció es troben interconnectats i es nodreixen l'un de l'altre, i així el llenguatge esdevé l'eina que permet aquesta connexió: la construcció del pensament i de la consciència que es formen en el nostre món intern a través de l'acció desenvolupada en el món extern. En aquesta línia, Bruner afirma que és a mesura que els infants incorporen el llenguatge, que són més capaços de comprendre el món que els envolta, i això és possible gràcies al suport i l'ajuda que reben de la interacció amb els adults (Bruner, 1990). D'altres autors com Cole i Scribner (1977) han apuntat que a través de l'observació les persones també aprenem, ja que a la vida real el significat està implícit en el context (Cole & Scribner, 1977). Ara bé, Bruner (1990) va més enllà, afirmant que l'observació no és suficient sinó que per tal d'incorporar-ho ha de fer-ne ús (Bruner, 1990), és a dir, ha de participar com agent actiu de la interacció.

Recollint les reflexions d'aquests autors, entenem que el llenguatge és un mitjà que la persona assoleix també de forma contextualitzada i situada, de forma social (Mercer, 1997; Vygotski, 1988, 2008; Wells, 2001). Així doncs, Mercer (1997) afirma que el llenguatge és d'una banda, el mitjà pel qual representem els nostres propis pensaments, però, de l'altra, l'emprem per compartir l'experiència amb els altres, convertint-se en un mitjà perquè la gent pensi i aprengui de forma conjunta.

Aquest procés, explicat per Vygotski, es produeix quan l'infant no pot resoldre per si mateix el problema i li explica a un adult el seu pla. En el procés de desenvolupament, progressivament deixa de demanar l'ajuda a l'adult, i aquest llenguatge socialitzat s'interioritza, recorrent ara a si mateix; cosa que implica l'adquisició del llenguatge com a funció intrapersonal, i amb ús interpersonal. A aquest tipus de procediment Vygotski (2008) l'identifica com a *llenguatge egocèntric*, que no és més que el procediment en què *els aspectes del llenguatge extern o comunicatiu, així*

com els del llenguatge egocèntric, s'internalitzen, per convertir-se en la base del llenguatge intern⁴⁵ (Vygotski, 2008, p. 94).

En aquesta línia, a mesura que el llenguatge es va interioritzant i convertint en un sistema de regles per organitzar els successos, sobrevé un canvi dels principis associatius que determinen l'organització perceptiva clàssica per regles cada cop més abstractes d'agrupament de diferents successos (Bruner, 2008). A més a més, quan aprenem a parlar a través de les paraules que empren els *altres* amb els qui interactuem, adoptem també les seves idees i valors (Wells, 2001).

En aquest procés d'incorporació dels *altres*, Wertsch (1991, p. 78) ens planteja la ventrilocució que esdevé

el procés en el qual una veu parla a través d'una altra veu o tipus de veu en un llenguatge social. La paraula en el llenguatge és en part de l'altre. Es converteix en "propietat de si mateix" només quan el parlant l'alimenta amb la seva pròpia intenció, el seu propi accent, quan s'apropia de la paraula, adaptant-la a la seva pròpia semàntica i intenció expressiva⁴⁶. (Wertsch, 1991, p. 78)

Per tal que l'infant assumeixi el llenguatge de l'adult és necessari però, que aquest es doni en la construcció de significats en converses particulars, és a dir, en situacions contextualitzades on l'infant sigui capaç de posar-se en el llenguatge de l'adult (Wells, 2001). Així doncs, l'idioma representa un forma de pensar d'un col·lectiu i modela, segons Cole i Scribner (1977), la forma de veure i estructurar el món. En conseqüència i citant literalment a Wells,

L'activitat mental adulta plenament desenvolupada no és simplement el resultat de la maduració i l'experiència individual, també està profundament enriquida i transformada per "l'assimilació de l'experiència de la humanitat" mitjançant la participació de l'individu en l'acció i la interacció social, a través de l'ús d'instruments semiòtics⁴⁷. (Wells, 2001, p. 42)

⁴⁵ Los aspectos del lenguaje externo o comunicativo, así como los del lenguaje egocéntrico, se internalizan, para convertirse en la base del lenguaje interno. (Vygotski, 2008, p. 94)

⁴⁶ Concepto de ventrilocución: proceso en el que una voz habla a través de otra voz o tipo de voz en un lenguaje social: La palabra en el lenguaje es en parte de otro. Se convierte en "propiedad de uno" sólo cuando el hablante la puebla con su propia intención, su propio acento, cuando se apropia de la palabra, adaptándola a su propia semántica e intención expresiva. (Wertsch, 1991, p. 78)

⁴⁷ La actividad mental adulta plenamente desarrollada no es simplemente el resultado de la maduración y la experiencia individual, también está profundamente enriquecida y transformada por la "asimilación de la experiencia de la humanidad" mediante la participación del individuo en la acción y la interacción social, a través del

Segons Wells (2001), aquest procés no succeeix únicament a la infància, sinó que s'allarga durant tota la vida, atès que cada cop que ens trobem amb noves idees, expressions, experiències... els anem incorporant com a part de nosaltres des d'una construcció col·laborativa de coneixement.

2.3.2. Construint la realitat des de la intersubjectivitat

Recollint la idea que esmentàvem al subapartat anterior referent a la construcció col·laborativa del coneixement, un element interessant a destacar és el paper que té la intersubjectivitat en aquest procés. Acollint-nos a l'aportació de Bruner, la intersubjectivitat representa l'habilitat per comprendre les ments dels altres (Bruner, 1997), emprant com a mitjà el llenguatge tant verbal com no verbal. En aquest sentit, ja hem vist en l'apartat anterior de quina forma les persones per mitjà del llenguatge i en contextos d'interacció anem construint el nostre pensament i la nostra consciència per comprendre el món. Aquest coneixement està dins de cada persona, però tal com afirma Mercer (1997), també és un coneixement que pertany als *altres*, en la mesura que es pot compartir i, afegiríem, en la mesura que ha estat construït gràcies a la interacció amb aquests *altres*.

Reprenent el concepte d'intersubjectivitat, és interessant considerar de nou la idea que situava el llenguatge i l'acció com a eixos principals de la construcció de significats, en aquest punt, entra en joc el concepte de mediació (Bronckart, 1995). Segons Wells (2001), l'infant participa en converses i en interaccions a través de les quals va adquirint els diferents mitjans de comunicació interpersonal, però també intrapersonal, ja que el llenguatge ajuda també a l'infant a parlar amb si mateix, a generar el seu pensament i la seva consciència, tal com hem vist amb anterioritat. En aquestes interaccions l'individu participa amb d'altres membres de la seva comunitat, i el coneixement que construeix en aquest intercanvi d'acció i interacció conjunta esdevé compartit.

En aquesta línia, les aportacions de Habermas (2001) quan parla d'acció fa referència a aquelles manifestacions simbòliques en què l'actor

entra en relació amb el món. Aquesta acció té com a darrera finalitat l'execució d'un pla d'acció que implica executar un moviment corporal (com a element de l'acció) que d'una banda, genera un moviment que intervé en el món (actuant instrumentalment) i, d'altra banda, genera un moviment en què el subjecte encarna un significat, el que suposa l'expressió comunicativa de l'actor. L'acció inherentment comporta canvis al món, canvis que són des de la perspectiva del moviment instrumental, de caràcter casualment rellevant; mentre que el moviment que expressa comunicativament desenvolupa canvis semàntics. Habermas (2001) incideix en la importància dels mitjans lingüístics, tenint en compte totes les funcions del llenguatge, ja que reflecteixen la relació de l'actor amb el món.

L'enteniment lingüístic és només el mecanisme de coordinació de l'acció, que ajusta els plans d'acció i les activitats teleològiques dels participants perquè puguin construir una interacció⁴⁸. (Habermas, 2001, p. 138)

En aquesta cita, Habermas es refereix a l'enteniment lingüístic i entén que els actes de parla expressen el contingut proposicional, que està generat per la relació interpersonal i la intenció del parlant.

Quan parlem de la rellevància del llenguatge, ho fem perquè ens aproxima a l'enteniment entre persones, descrit per Habermas (2001) com l'obtenció d'un acord. L'enteniment, la recerca d'un acord, coordina l'acció, facilitant que els participants en una interacció es posin d'acord sobre la validesa de les seves emissions i manifestacions. D'aquesta manera és com de forma intersubjectiva, els participants d'una interacció reconeixen les pretensions de validesa, que poden ser reconegudes, o bé poden ser qüestionades. En aquest procés, l'acció permet mobilitzar la racionalitat per basar les argumentacions en criteris de veritat, rectitud i veracitat. Des d'aquesta perspectiva, les relacions s'allunyen de les resistències del poder a mantenir el seu exercici en les interaccions, i es desmonopolitza la veritat de les mans dels poderosos, traslladant-les a uns criteris d'igualtat i de validesa de les argumentacions i no pel rol que representen les persones que formen part de la interacció. En aquest procés de mediació, segons

⁴⁸ El entendimiento lingüístico es sólo el mecanismo de coordinación de la acción, que ajusta los planes de acción y las actividades teleológicas de los participantes para que puedan construir una interacción. (Habermas, 2001, p. 138)

Bronckart (1995), el que fa la persona és interioritzar el coneixement, apropiant-se'l, emprant-lo com a filtre a l'hora d'accedir a la comprensió del món. És precisament el fet que aquest procés es trobi situat en un context, és a dir, vagi d'acord a uns significats construïts, el que assegura la negociació i la comunicació entre les persones (Bruner, 1997), i per tant que es doni aquesta intersubjectivitat.

En la interacció, quan les persones estan comunicant-se, intercanviant i negociant, no només incorporen el coneixement preexistent a la interacció, sinó que, a més a més, cadascuna de les persones implicades a la interacció aporta el seu bagatge, els seus matisos en la comprensió del món, la seva experiència personal; generant un context idoni perquè es doni un nivell de comprensió més elevat del que posseïen previ a aquesta interacció (Edwards & Mercer, 1988). Tenint en compte aquesta idea, es posa de manifest la rellevància que té l'acció educativa, és a dir, el context educatiu intencional en la construcció del pensament i la consciència i la creació col·lectiva de nou coneixement. D'aquí la importància dels autors (Bronckart, 1995; Edwards & Mercer, 1988; Lave & Wenger, 1991; Mercer, 1997; Vygotski, 2008) que han definit l'aprenentatge com aquest procés de construcció guiat de coneixement que implica diàleg i acció conjunta amb d'altres persones; en el qual anem incorporant i apropiant-nos dels diferents elements de la cultura.

Aquesta concepció de l'aprenentatge ens ajudarà a posteriori a comprendre la fonamentació de la teoria de l'Aprenentatge Dialògic, concretat en diferents actuacions educatives (presentades al capítol 5) que incorporen i generen aquests contextos de construcció conjunta de coneixement a través de l'acció i el diàleg conjunt. Aquesta perspectiva ens ofereix també un context educatiu ple de possibilitats que s'allunya del determinisme, ja que potencia el paper de la interacció i d'un tipus de diàleg que genera transformacions en la forma de comprendre el món extern, però també té implicacions en la transformació del nostre món intern. Aquesta idea ens serà d'utilitat a l'hora d'entendre de quina forma construïm la nostra trajectòria acadèmica i la valoració que en fem; i ens permetrà valorar com aquesta construcció és dinàmica i no determinista, ja que es pot transformar depenent del context educatiu que generem.

2.3.3. El paper del diàleg

Quan les persones interactuem, fem l'acció tal com hem vist referenciat pels diferents autors, i utilitzem com a eina el llenguatge per construir el nostre pensament. Ara bé, en aquest procés, en el moment en què intervenen altres persones, la comunicació que establim amb els altres té com a fil conductor el diàleg. En aquest diàleg intercanviem i construïm coneixement, mobilitzant i transformant la nostra subjectivitat. En realitat, tal com hem vist en el subapartat anterior, no és més que el resultat d'un procés de construcció col·lectiu i intersubjectiu en diàleg amb les persones amb qui interactuem.

La comunicació, com a canal a través del qual les persones ens relacionem i interaccionem amb els altres, és un procés dialògic segons Wells (2001), en la mesura que les persones implicades construeixen significats influenciats pel context del discurs en el qual es produeixen. En aquest sentit, el mateix autor indica que "conèixer" és quelcom situat en un context i a la vegada dialògic (Wells, 2001).

Aquesta idea de dialogicitat va ser àmpliament analitzada per Paulo Freire qui afirmava que no existeix comunicació sense dialogicitat (Freire, 2009). Freire (2003) posa en el punt de mira al diàleg com a exigència que uneix la reflexió i l'acció dels subjectes sobre el món i la seva capacitat de transformar-lo. L'autor no es refereix a una comunicació unidireccional en la qual un aboca les idees en l'altre i no hi ha intercanvi, sinó que es tracta d'una comunicació en què el subjecte pregunta amb una intenció en la cerca de respostes en l'altre. Una relació que es fonamenta en el respecte a l'altre, la confiança i l'horitzontalitat en la comunicació (Freire, 2003). En aquesta línia, Wertsch atribueix a la dialogicitat la implicació d'orientar dialògicament els enuncis d'una persona cap als enuncis de l'altre, dins d'un mateix llenguatge (Wertsch, 1991). Observem així, com el diàleg va més enllà de l'ús en si del llenguatge, hi ha una intenció de construir de forma col·lectiva el significat de la realitat social en col·laboració amb l'altre.

Arribats a aquest punt ens plantejem, què passa amb aquests diàlegs amb els altres que passem a interioritzar com a part del nostre pensament? Per respondre a aquesta pregunta, així com evidenciar

l'existència del diàleg amb nosaltres mateixos a través del pensament, hem de recórrer a la teoria sobre la persona dialògica aportada per Mead (1973). La teoria que planteja aquest autor sobre la persona dialògica serà analitzada al capítol 4; així com les aportacions de conceptes com la profecia de l'autocompliment (Merton, 1972) o l'efecte pigmalión (Rosenthal & Jacobson, 1980). Les aportacions d'aquests autors ens permetran aprofundir en com les expectatives que tenen els altres sobre un mateix, i com acaben influint en la bona o mala execució de la tasca; i, així, ésser aquestes qüestions abordades des del treball empíric de la tesi.

D'altra banda, també entra en joc el concepte de parla interna, que segons en Wells (2001) representa una acció discursiva que no es manifesta cap a l'exterior, sinó que només és accessible per la mateixa persona (Wells, 2001). Segons l'autor, aquesta parla interna és fruit de la participació en activitats conjuntes amb altres persones, esdevenint assajos prospectius d'allò que un té pensat dir en una situació social futura, o bé, d'allò que li agradaria haver dit (Wells, 2001). Així doncs, tenint en compte tot el que hem comentat amb anterioritat, en aquesta parla interna dialoguem amb nosaltres mateixos, però recollint la significació del món construïda amb aquells i aquelles amb qui hem interactuat, tal com aprofundirem al capítol 4.

D'altra banda, Wertsch recull les aportacions fetes per Bakhtin destacant les contribucions d'aquest autor, qui remarcà la idea que les veus sempre existeixen en un ambient social, no existeix així una veu aïllada d'altres veus (Wertsch, 1991). És a dir, tot i que ens sembla que en el nostre diàleg intern només estem nosaltres sols, els nostres pensaments, fruit d'aquesta construcció intersubjectiva i la seva interiorització al plànol intrapsicològic en forma de pensament, estan nodrits i construïts de les interaccions amb els altres, de les interaccions amb el nostre món extern. Aquestes qüestions són cabdals per abordar l'anàlisi dels resultats de l'estudi i, en aquest sentit, seran exposats des de la teoria durant el capítol 4.

En termes educatius aquestes consideracions sobre el diàleg que mantenim amb els altres i amb nosaltres mateixos, prenen un protagonisme

cabdal. Tal com afirma Freire (2003, p. 111), *només el diàleg, que implica el pensar crític, és capaç de generar-ho. Sense ell no hi ha comunicació, i sense aquesta no hi ha veritable educació*⁴⁹. D'acord amb allò que hem vist amb anterioritat, el pedagog incorpora la dialogicitat com a base fonamental d'una educació promotora de llibertat (Freire, 2003). Per a Freire (2003) el diàleg és una exigència existencial, perquè representa un acte creador, en què les persones se situen en un punt de trobada, que implica situar-se un al costat de l'altre, superant les relacions de poder. Té sentit i forma part d'una educació alliberadora, quan les relacions que s'estableixen entre les persones que estan en diàleg són horitzontals. El diàleg és una necessitat en la nostra societat; és per això que no ens serveixen qualsevol tipus d'interaccions per aprendre, sinó que necessitem que en aquestes interaccions el diàleg sigui l'element que media la relació. Des d'aquesta premissa és des de la qual plantejem l'anàlisi de les diferents actuacions educatives exposades al capítol 5.

En darrer terme, diferents autors han traslladat el paper del diàleg en l'anàlisi de les relacions dins dels centres educatius i de les aules, tal com veurem amb més detall al capítol 3. Ens sembla interessant poder destacar les aportacions fetes per Wells quan afirma que les aules haurien de transformar-se en comunitats d'indagació, on el currículum es construeix a través del diàleg entre el docent i el discent, emprant l'acció i la reflexió per construir coneixement (Wells, 2001). En aquesta línia, Racionero (2010) destaca l'organització de l'aula en grups interactius, on podem analitzar amb més profunditat al capítol cinquè, el paper fonamental que té el diàleg igualitari entre l'alumnat i les persones adultes que els dinamitzen, en la mesura que comparteixen pensaments i es comprometen en processos d'argumentació, escolten perspectives diferents a les seves, etc. Lave i Wenger (1991), en l'exposició del concepte de *Participació Perifèrica Legítima*, posen de manifest la implicació del poder en les relacions que s'estableixen. Aquesta qüestió sobre el poder en el diàleg serà abordada també en posteriors capítols.

⁴⁹ solamente el diálogo, que implica el pensar crítico, es capaz de generarlo. Sin él no hay comunicación, y sin ésta no hay verdadera educación. (Freire, 2003, p. 111)

2.4. Resum

Segons Freire, *els éssers humans interactuen més del que es mouen*⁵⁰ (Freire, 2009, p. 22). Observem a través de la literatura científica un seguit d'evidències que mostren la rellevància que pren la interacció per comprendre i aprofundir en l'anàlisi en relació a com aprenem les persones. Autors com Bruner, tot i que varen iniciar els seus estudis des dels plantejaments més cognitius, han anat incorporant amb els anys un canvi en la seva perspectiva amb una tendència cada cop més focalitzada en el paper de la cultura, la comunitat i les interaccions de l'individu en aquest context. En aquest sentit, Bruner afirma que *la participació de l'home en la cultura i la realització de les seves potencialitats mentals a través de la cultura fan que sigui impossible construir la psicologia humana basant-nos només en l'individu*⁵¹ (Bruner, 1990, p. 28)

És difícil d'entendre com aprenem si ho desvinculem de la comprensió en les interaccions socials, ja que fem processos de dins cap a fora, però també de fora cap a dins. El llenguatge és l'eina que emprem en el marc d'aquestes interaccions per actuar, reflexionar i negociar amb els *altres* la significació de la realitat social. En aquesta construcció conjunta, la relació intersubjectiva basada en el diàleg que s'estableix entre les persones que participen, ens permet construir el nostre pensament i la nostra consciència; posant de manifest que no és quelcom aïllat, sinó que és situat, dialògic i col·lectiu. Tenint en compte aquestes consideracions, l'aprenentatge esdevé un procés social, difícil de desvincular del context en el qual se situa la persona, el tipus d'interaccions que es donen i la forma d'actuació, reflexió o significació en aquesta realitat dels diferents individus implicats, mitjançant el diàleg.

⁵⁰ Los seres humanos "interactúan" más de lo que se "mueven". (Freire, 2009, p. 22)

⁵¹ La participación del hombre en la cultura y la realización de sus potencialidades mentales a través de la cultura hacen que sea imposible construir la psicología humana basándonos sólo en el individuo. (Bruner, 1990, p. 28)

Capítol 3. Algunes aportacions de la Comunitat Científica per transformar l'educació

M'ho van explicar i ho vaig oblidar, ho vaig veure i ho vaig entendre, ho vaig fer i ho vaig aprendre⁵². (Confuci)

Després d'haver recollit les aportacions d'autors rellevants en el marc de l'estudi de les ciències de l'aprenentatge, aquest tercer capítol s'inicia analitzant les implicacions que la interacció i el diàleg tenen en els processos d'ensenyança i aprenentatge en relació amb diferents agents que intervenen dins de les aules i els centres: el professorat, els i les iguals, i la comunitat. Es presenten algunes recerques i contribucions teòriques que traslladen la teoria presentada al capítol 2 al context d'allò que succeeix a l'aula, i de quina forma es construeix el coneixement de forma col·laborativa entre totes les persones que hi participen, essent tots i totes agents d'ensenyança i aprenentatge.

En el capítol es reflexiona sobre com aquests elements generen un context d'aprenentatge de transformació, en contraposició al que han generat algunes pràctiques educatives més adaptatives. Aquesta perspectiva ens confereix un camí ple de possibilitats i oportunitats d'aprenentatge que supera els límits socials, contextuals i individuals als quals sovint hem donat excessiu protagonisme, i que hem analitzat al capítol 1.

Finalment, i en la línia de totes les teories analitzades al llarg del capítol 2 i el capítol 3, s'exposa la teoria de l'Aprenentatge Dialògic, que és el paradigma sota el qual l'institut analitzat en el treball empíric de la tesi fonamenta les seves actuacions educatives. Les aportacions recollides al llarg del capítol miren de comprendre com els processos d'ensenyança i aprenentatge van més enllà de la individualitat de la persona, evidenciant la forma com el context social i cultural i la interacció amb els altres,

⁵² Me lo contaron y lo olvidé, lo vi y lo entendí, lo hice y lo aprendí. Confucio.

conflueixen com a elements fonamentals en la construcció de coneixement sobre el món extern i en la construcció i comprensió sobre el nostre món intern, sobre qui som. D'aquesta manera, ens posiciona en una perspectiva que ens ajudarà a analitzar en el capítol 4 la forma amb la qual aquests processos d'ensenyança i aprenentatge nodreixen i construeixen qui som, com ens valorem, i com ens projectem cap a nosaltres mateixos i cap als altres, entre d'altres qüestions.

3.1. El paper dels *altres* en els processos d'ensenyança i aprenentatge

Benjamin Levin, de la University of Toronto, a la sessió presidencial "*Finding Superman: debating the future of Public Education in America*" en el marc de la Conferència Anual organitzada per l'Associació Americana de Recerca en Educació⁵³, plantejava la diferència entre "*teacher*" i "*teaching*"⁵⁴. L'argument que emprava era que en els processos d'ensenyança i aprenentatge no només és el professor/a qui ensenya, sinó que també ho fan els i les alumnes quan s'ajuden entre ells i elles. Però a més a més, si tenim en compte aquelles pràctiques educatives (com les que analitzem en aquesta tesi) que estan incorporant dins de les aules a persones voluntàries, famílies i membres de la comunitat, entenem que sota aquesta idea, l'exercici de "l'ensenyança" no queda únicament sota el monopoli del i de la docent, sinó que el trasllada a altres agents dins del procés d'ensenyança i aprenentatge que estan intervenint, portant-ho a un plànol comunitari. En el seu discurs, Benjamin Levin introduïa també la idea de col·laboració, en la línia de les aportacions de Rogoff (2011) que la identifica com a part del procés d'aprenentatge. Avui l'escola no en té prou amb la intervenció dels i de les docents, sinó que necessiten de la col·laboració de tota la comunitat (Bruner, 1997; Cheung & Pomerantz, 2012; de Botton, Puigvert, & Serradell, 2009; García Yeste, Lastika, & Petreñas, 2013; S Gatt et al., 2011; INCLUD-ED, 2007c; Lave & Wenger, 1991; Rogoff, 2011).

⁵³ AERA Annual Meeting. San Francisco. 26 d'Abril a l'1 de Maig de 2013.

⁵⁴ Emprem les expressions literalment angleses per comprendre el matís que introduïda Benjamin Levin en la seva exposició.

En aquesta idea de col·laboració es posa de manifest la importància de la comunitat en la construcció del coneixement i, de retruc, del procés d'aprenentatge dels infants i joves, però també com veurem més endavant, de qualsevol persona que participa d'aquestes interaccions. En aquest sentit, Edwards i Mercer (1988) posen l'èmfasi en el context en el qual es desenvolupa la relació educativa, on es dona l'acció conjunta i la comprensió compartida de l'alumnat (Edwards & Mercer, 1988). Des d'aquesta perspectiva, tot i que recollim les aportacions cabdals fetes per Vygotski (1988, 2008) en relació a la Zona de Desenvolupament Pròxim, ens interessa principalment posar el focus en els agents que intervenen en aquestes interaccions que estan generant aprenentatge. L'anàlisi de les interaccions generadores d'aprenentatge contemplarien segons el que hem recollit de les aportacions del capítol 2, quins són els agents intervinents en aquesta interacció, però sobretot de quina forma la seva relació està promovent l'aprenentatge.

Tal com observem a la següent figura, Thompson (2013) ens representa els elements que intervenen en l'activitat de l'aula. L'autor dona pes al context social i emocional, però també té en compte la història de vida prèvia de l'alumnat (essent interessant plantejar-se, si també juga un paper cabdal la història de vida de qualsevol de les persones que intervenen a la interacció). Thompson (2013) situa com a elements: l'ús d'eines externes a la persona com ara la forma de dissenyar l'activitat de l'aula. D'acord amb tot el que hem recollit a nivell teòric en les planes precedents, incorpora la interacció (tot tipus de comunicació i retroalimentació) i el diàleg com a mediador de l'aprenentatge. Aquesta representació que realitza l'autor il·lustra la forma de concebre allò que passa dins de l'aula, i que serà interessant recuperar en posteriors capítols. Fins ara, centrem la nostra atenció en els elements que destaquem a la figura:

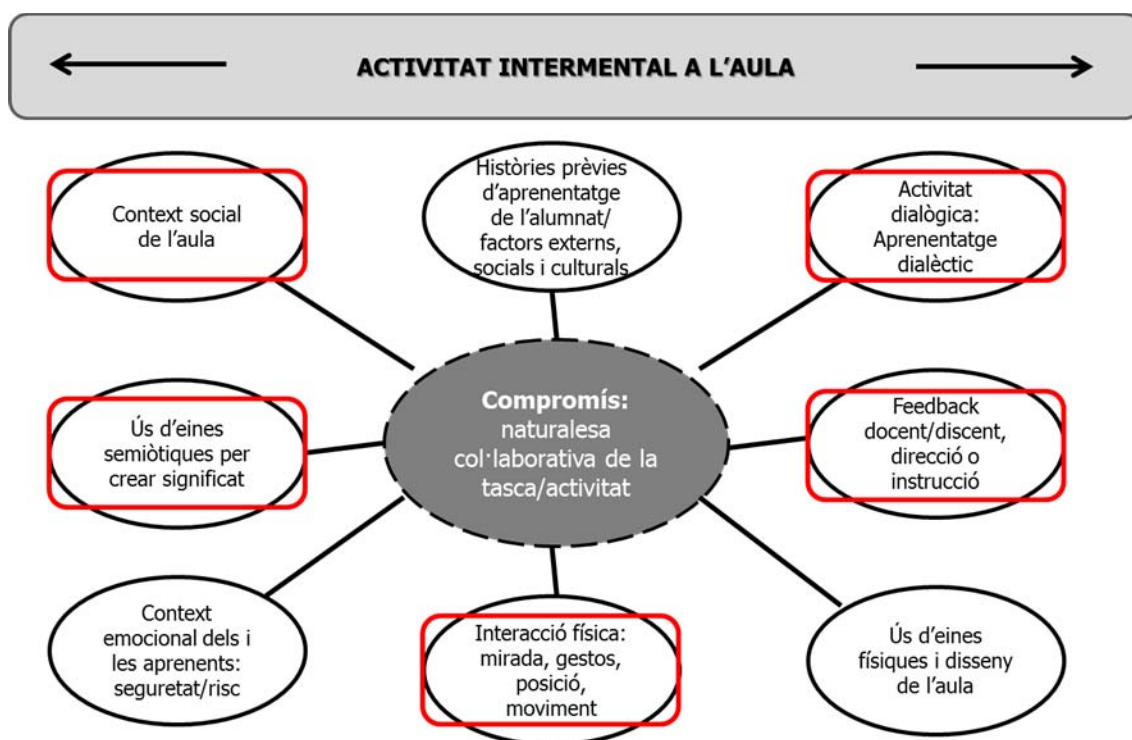


Figura 1: El context de l'activitat mediada: ús d'eines psicològiques i físiques a la ZPD. Adaptació pròpia⁵⁵.

En la línia d'aquesta perspectiva, Jarvis (2009) destaca que l'aprenentatge s'inicia sempre des de l'experiència social, essent l'aprenentatge humà

la combinació dels processos al llarg de tota la vida pel que fa a la persona- cos (genètic, físic i biològic) i la ment (coneixements, habilitats, actituds, valors, emocions, creences i sentits)- experimenta situacions socials, el contingut percebut del qual es va transformant cognitivament, emocionalment o pràcticament (o a través de qualsevol combinació) i integrat en la biografia de la persona, esdevé una persona en continu canvi (o amb més experiència)⁵⁶ (Jarvis, 2009, p. 25)

En aquest posicionament en què situem l'aprenentatge com a experiència social, tal com hem aprofundit durant el capítol 2, el vehicle que emprem per establir i viure les relacions humanes és el llenguatge, que a la vegada canalitza la forma de pensar (Gumperz & Bennett, 1981) i ens situa davant del món amb una mirada. Gee, Cummins, Cole i Scribner, entre d'altres, han assenyalat la llengua com quelcom integrat a la societat i a les

⁵⁵ The Context of Mediated Activity: Psychological and Physical tool usage within a ZPD. (Thompson, 2013, p. 259)

⁵⁶ Human learning is the combination of processes throughout a lifetime whereby the whole person- body (genetic, physical and biological) and mind (knowledge, skills, attitudes, values, emotions, beliefs, and senses)- experiences social situations, the perceived content of which is then transformed cognitively, emotively or practically (or through any combination) and integrated into the individual person's biography resulting in a continually changing (or more experienced) person. (Jarvis, 2009, p. 25)

institucions socials en les quals participem directament o indirectament (Gee, 2005). En l'anàlisi d'aquestes relacions és molt interessant aturar-se en l'ús que fem del discurs dins de l'aula, tal com han estudiat diferents autors (Cazden, 1991; Edwards & Mercer, 1988; Gee, 2005; Mercer, 1997), però també en el context global del centre educatiu. El discurs és important en aquesta relació educativa, en la mesura que el llenguatge esdevé una peça de la nostra acció en el món social que es configura a la pràctica social on té valor i significat (Gee, 2005). Mercer (1997) afirma que és a través de les converses amb la família, el professorat i altres "guies" del nostre procés d'aprenentatge com adquirim les diferents formes d'ús del llenguatge, a través de les quals podem reorganitzar els nostres pensaments (Mercer, 1997). L'autor comprèn que analitzar el procés d'ensenyança i aprenentatge i la forma de construir el coneixement, implica indiscutiblement analitzar l'ús del llenguatge (Mercer, 1997).

Aprofundint en la importància del discurs, a la nostra recerca ens interessa concentrar-nos en el diàleg que es dona en aquesta relació. Gee, un dels lingüistes més destacats, sosté que en l'ús del llenguatge intervenen dues motivacions: l'estatus i la solidaritat (Gee, 2005). En aquest sentit, l'autor subratlla que la relació educativa implica inherentment relacions de poder entre les persones (Gee, 2005). Aquesta idea complementa les aportacions de l'apartat 3.3, quan aprofundim en la teoria de l'Aprenentatge Dialògic, que incorpora com a un dels principis el diàleg igualitari, i que és el principi bàsic que analitzem a la part empírica. Aquesta teoria és conscient que existeixen relacions de poder, tal com Gee planteja, però el principi de diàleg igualitari mira de generar una transformació mitjançant el diàleg, creant un context i unes interaccions on prevalen les relacions de validesa en detriment de les relacions de poder; d'acord amb allò que podem veure més endavant.

Així doncs, en els següents subapartats analitzem de quina forma es concreten la interacció i el diàleg en la relació educativa entre els diferents agents que participen en el context de l'aula i el centre educatiu. Es tracta d'aterrar a l'anàlisi de la praxi a través de les diferents recerques i aportacions científiques, allò que els autors i autores de les ciències de

l'aprenentatge han abordat a nivell teòric, segons allò que hem vist al capítol 2.

3.1.1. La relació educativa entre docent- discent

Hem vist com la literatura dóna protagonisme a la interacció i a les eines que fan possible aquesta interacció, com són el llenguatge i el diàleg. Aquestes teories exposades a nivell conceptual es concreten dins de l'aula prenent múltiples formes. Si ens situem en un model tradicional d'ensenyança, dins de l'aula podríem identificar dos tipus de relacions possibles: la relació docent-discent i la relació entre iguals. En aquest subapartat ens concentrarem a analitzar la primera relació, docent- discent. El docent és la persona responsable dins de l'aula d'assegurar el desenvolupament educatiu de l'alumnat. Aquesta responsabilitat li confereix un paper cabdal en la interacció i en la implicació d'aquesta en la relació educativa.

El discurs entre professorat- alumnat com a suport

En el joc d'aquest rol, el discurs és una de les eines que s'empren per a la comunicació. Cazden, Edwards, Mercer, entre altres autors, han mostrat especial interès en l'estudi de l'anàlisi del discurs, ja que permet construir el coneixement i generar nous aprenentatges (Cazden, 1991; Edwards & Mercer, 1988; Mercer, 1997; Newman et al., 1990). Aquests autors, que recullen les aportacions fetes per la teoria de Vygotski, se centren a analitzar de quina forma el docent guia l'aprenentatge del discent per a la construcció de nou coneixement a través del discurs. Per Cazden (1991) parlar del discurs a l'aula

és tant com parlar de comunicació interindividual, però la finalitat de tota educació és el canvi intraindividual i l'aprenentatge de l'estudiant, per la qual cosa hem de considerar la forma amb què les paraules dites a classe afecten els resultats d'aquella educació, és a dir, com el discurs observable a l'aula afecta l'inobservable procés mental de cadascun dels participants, i per això, la naturalesa d'allò que tots aprenen⁵⁷ (Cazden, 1991, p. 112)

⁵⁷ Hablar de discurso en clase es tanto como hablar de comunicación interindividual, pero la meta de toda educación es el cambio intraindividual y el aprendizaje del estudiante, por lo que hemos de considerar el modo en que las palabras dichas en clase afectan a los resultados de esa educación, es decir, cómo el discurso observable en

En una presentació conjunta en el marc de la Conferència Anual de l'AERA 2013 a San Francisco, Mehan i Cazden presentaren un recorregut per la història sobre la seva col·laboració en el desenvolupament de la recerca vinculada al discurs a l'aula. La seva col·laboració iniciada al 1968 es basà en l'anàlisi profunda a través de gravacions de vídeo de les interaccions a l'aula entre Cazden i els seus alumnes (Mehan & Cazden, 2013). Ambdós autors destacaren que a l'aula es dona sovint l'esquema d'interacció docent- discent IRE⁵⁸, és a dir, iniciació- resposta- avaluació. Els mateixos autors (Mehan & Cazden, 2013) assenyalen que aquesta seqüència ha estat criticada per posar en el centre al docent, entre altres qüestions. És per això, que la seva anàlisi avança sobretot en les variacions culturals en el marc de la interacció, conferint prioritat a l'augment de la participació dels i de les estudiants pertanyents a minories; i potenciant la comprensió del llenguatge de l'aula en el marc d'un discurs acadèmic que avança cap al raonament i deixa enrere la recitació (Mehan & Cazden, 2013).

En la línia de les recerques fetes per Mehan i Cazden, han sorgit d'altres que posen el focus en l'estructura del discurs dins de l'aula. Aquest discurs ha anat evolucionant, trobant-nos en un moviment que pendula des d'estructures més direccionals on el o la docent és el centre de la interacció i estructures multidireccionals i flexibles on es trasllada el discurs a l'alumnat per recollir la seva veu.

Mercer (1997) identifica tres estratègies dins de la conversa docent-discent, en què el primer mira de guiar el procés de construcció que realitza el segon. Entre les estratègies destacades es troba el procés de preguntar. Segons l'autor, el professor fa preguntes, deixant silencis per tal de convidar l'alumnat a respondre (Mercer, 1997). Mercer (1997) diu que hi ha autors que han vist les preguntes com a elements limitadors o inhibidors en la interacció, apostant per discursos oberts carregats de reflexions llargues sense el guiatge que les preguntes poden conferir. Segons Mercer (1997) però, les preguntes-respostes entre docent-discent esdevenen una

el aula afecta al inobservable proceso mental de cada uno de los participantes, y por ello, a la naturaleza de lo que todos aprenden. (Cazden, 1991, p. 112)

⁵⁸ Sigles angleses que representen "Initiation- Reply- Evaluation".

estratègia molt efectiva a l'hora de guiar la construcció del coneixement. Ara bé, l'autor també és conscient de les limitacions esmentades, ja que fer preguntes acota la resposta que dona l'alumne a la comprensió del tema; i d'altra banda, les qüestions poden anar dirigides exclusivament a l'alumnat de ment estructurada, més capaç i més segur (Mercer, 1997). És per això que planteja la necessitat d'implicar l'alumnat en nous coneixements per consolidar la seva pròpia comprensió. Altres estratègies que destaca dins del discurs són per exemple, respondre al que diuen els i les estudiants confirmant, reformulant, elaborant o refutant les seves contribucions o bé descrivint experiències compartides a l'aula (Mercer, 1997).

D'altra banda, Aguiar, Mortimer i Scott (2010) exposen una recerca realitzada en una escola d'educació secundària al Brasil, on s'han seleccionat tres episodis d'aula en l'assignatura de ciències amb diferències en el context on emergeixen les preguntes dels i de les alumnes, i en l'aproximació dialògica de la resposta. La finalitat de l'estudi és analitzar les interaccions que es donen a l'aula per tal de veure la forma d'estimular el compromís intel·lectual actiu a les aules. La pregunta que pretén respondre's l'estudi és sobre "com les preguntes de l'estudiant tenen un impacte en l'estructura explicativa de l'ensenyança i modifica la forma del discurs a les classes de ciències socials" (Aguiar et al., 2010). Per realitzar l'anàlisi, els autors segueixen l'aproximació de Mortimer i Scott posant el focus en tres aspectes: els objectius de l'ensenyança, les interaccions i l'aproximació comunicativa. La recerca identifica dins del tercer aspecte (aproximació comunicativa) quatre formes d'aproximació en la interacció entre docent-discent: la interactiva- dialògica, la no interactiva- dialògica, la interactiva- autoritària i la no interactiva- autoritària. Entre les conclusions a les quals arriba aquest estudi, destaquen que el compromís dialògic és motivador per als i per a les estudiants en la mesura que expressen els seus pensaments (Aguiar et al., 2010). D'altra banda, la recerca subratlla que el procediment de fer preguntes dins de les aules conté diferents beneficis: els permet connectar els nous coneixements científics amb els seus interessos, coneixements i experiències; els ofereix la possibilitat de treballar col·laborativament entre iguals i amb el o la docent; i els i les motiva a

compartir arguments i generar solucions, entre d'altres (Aguiar et al., 2010).

Les anteriors recerques esmentades de Mercer i d'Aguiar i els seus col·legues centren la seva atenció en el diàleg i en el tipus de preguntes que promouen el compromís cognitiu de l'alumnat cap a la construcció del coneixement. L'estudi de Chapin, O'Connor i Anderson (2003) emmarcat en l'aprenentatge de les matemàtiques, evidencia formes efectives en el diàleg entre docent-discent per donar suport a l'aprenentatge i al desenvolupament del pensament matemàtic. Chapin i les seves col·legues (2003) identifiquen cinc formes efectives que milloren els objectius instruccionals de les matemàtiques i donen suport. Aquestes formes són: la repetició d'allò que l'estudiant ha dit verificant-ho amb l'alumne, demanar a un altre alumne que repeteixi el raonament del seu company/a, demanar a l'alumnat que raoni si està d'acord o en desacord amb allò que ha argumentat un altre company/a, sol·licitar més participació i emprar un temps d'espera. Les autores extreuen també tres formes productives de parla dins de l'aula: en la discussió en gran grup on el o la docent exerceix una instrucció directa, en la discussió en petits grups on l'alumnat pot discutir sobre un tema i en la discussió en parelles.

Les investigacions esmentades posen l'èmfasi en l'estructura del discurs, així com en el suport a través de la parla, i la gestió de l'aula. Tanmateix, a la revisió de la literatura també hem trobat altres dimensions a l'hora d'analitzar l'efectivitat del discurs dins de l'aula. En aquest sentit, destaquem les recerques de Crichton (2013) i de Charalompous i Kokkinos (2013).

Arran del seu estudi, Crichton (2013) assenyala que el format IRE és valuós si ens centrem en una conversa estructurada, però resulta menys apropiat quan volem analitzar situacions en les quals es posa a l'alumne en el centre de l'aprenentatge, animant-lo que prengui la iniciativa i expressi el seu propi significat (Crichton, 2013). Partint de la crítica al model IRE, Crichton (2013) es planteja en la seva recerca amb alumnat i professorat d'educació secundària de Regne Unit, l'anàlisi d'altres models d'interacció escollint les propostes de Goffman i Wadensjo. Crichton (2013) conclou que

aquests formats ofereixen una descripció clara dels rols que adopten cadascun dels i de les participants en una interacció. L'autora, que se situa en un posicionament sociocultural i dialògic, centra la seva atenció no tant en l'estructura del discurs com en la importància que té el rol que prenen els diferents agents implicats en aquesta interacció.

Altrament, Charalampous i Kokkinos (2013) plantegen com a marc de referència a l'hora d'estudiar la interacció alumnat-professorat, el Model Interpersonal del Comportament del Professor; a través del qual es dissenya un test per tal de mesurar aquesta interacció en el conjunt de l'aula. Els autors realitzen un estudi per veure la validesa d'aquest instrument en el context grec. El model sota el qual es regeixen estableix dues dimensions: la influència (referent al control sobre el procés comunicatiu) i la proximitat (afinitat i cooperació entre les persones que es comuniquen). A partir d'aquestes dimensions s'hi vinculen diferents elements que són analitzats per tal de valorar en quina mesura es donen en la interacció entre docent-discent.

Tal com podem observar, ambdues investigacions situen com a element rellevant el tipus de relació que es genera entre les persones que interactuen, analitzant els diferents rols que ocupen en aquesta interacció, i com això té implicacions en el procés d'ensenyança i aprenentatge que es realitza. D'alguna forma, complementen les aportacions anteriors més encaminades a analitzar el vessant discursiu i formal de la interacció.

En darrer terme, destacaríem també l'estudi realitzat per Lo i Macaro (2011), que incorporen un element discordant en molts contextos socials a l'hora d'analitzar el discurs dins de l'aula, que és la incorporació d'una segona llengua que no és l'autòctona pel grup. Els autors evidencien que la interacció no es dona de la mateixa forma quan emprem la nostra llengua, on la comunicació és molt més fluida i menys directiva, que en l'ús de la segona llengua, on el diàleg que s'estableix és molt més directiu i centrat en l'ensenyança (Y. Y. Lo & Macaro, 2011). Aquestes aportacions tenen implicacions interessants a tenir en compte, si partim de la pluralitat i diversitat cultural i lingüística que ens trobem a les nostres aules. I on observem com el domini de la llengua vehicular de l'aprenentatge pot

esdevenir una barrera perquè es doni aquest aprenentatge, sobretot en contextos amb molt d'alumnat immigrant que té com a llengua materna una diferent a la vehicular.

El guiatge docent com a suport en l'aprenentatge

Observem la importància que pren dins de la literatura científica les múltiples dimensions a través de les quals podem analitzar el discurs que es dona dins de l'aula. Ara bé, una idea interessant que es desprèn d'aquesta anàlisi, i de la recollida de les aportacions dels diferents autors de les ciències de l'aprenentatge realitzada al capítol 2, és el paper del guiatge a través del discurs entre docent i discent en la relació educativa. És per això, que Mercer (1997) planteja que tant els i les docents com els i les investigadores hauríem d'aprofundir en l'estudi sobre si les formes establertes i habituals de conversa realment aporten millores en el guiatge de la construcció de coneixement.

Ens sorgeixen diverses reflexions respecte a això. Una primera reflexió és si realment el docent fa processos reflexius quant a la seva pràctica i es planteja les conseqüències que té en l'alumnat el tipus de conversa que estableix amb ell, i si és una guia de millora de l'aprenentatge, o bé està impedit-ho. En aquest sentit, els missatges negatius dins de la conversa bloquegen i distorsionen la dimensió personal de l'alumne, que es pot sentir més vulnerable davant determinades situacions d'aprenentatge, i que acaba incorporant com a part de la seva conversa interna, tenint efectes en la seva percepció d'eficàcia cap a aquella situació d'aprenentatge, tal com analitzem al nostre treball de camp. De la mateixa manera, la conversa amb l'alumnat esdevé un mecanisme de valoració a través de l'escolta, i emprant la paraula per gestionar el comportament de l'alumnat (Mercer, 1997).

Però quan apareix la paraula guiatge, indiscutiblement pensem en l'andamiatge, bastida... que precisament ve a recollir la idea del "guiatge dels altres" (Van de Pol, Volman, & Beishuizen, 2010). Cazden (1991) situa la idea d'andamiatge com una de les aportacions rellevants del psicòleg cognitiu, Bruner. Segons Cazden (1991) l'andamiatge fa possible que la persona "novell" participi des del principi de la tasca i, ho pot fer perquè se

li ofereix un suport ajustable i temporal. Seguint l'argumentació de Cazden i si ho situem en el marc de la ZDP de Vygotski, l'andamiatge esdevindria el suport visible que se li dóna a l'alumne perquè pugui arribar a fer allò que sol no podria fer. En aquest sentit, un andamiatge seria per exemple, el diàleg entre qui rep l'ajuda i qui ajuda. A més a més, en paraules de l'autora, és un suport que gradualment es va autodestruint, a mesura que va disminuint la seva necessitat i augmenta la capacitat de l'infant (Cazden, 1991).

Cazden (1991) destaca que en el discurs que es dóna en l'andamiatge apareixen tres elements: el procés d'internalització en què la interacció social es transforma en pensament, l'obtenció de respostes enfront a l'obtenció de comprensió i sobre la naturalesa dels coneixements que s'adquireixen en equilibri entre allò que es comprèn envers allò que es construeix. En relació a aquest darrer element esmentat, sorgeix una de les crítiques a l'andamiatge. És un procés que ajuda a construir coneixement dins de la ment, o bé, només ajuda a la comprensió del coneixement que ve de fora? Creiem que aquí entra en joc el compromís cognitiu i conatiu que té l'alumne davant del procés instruccional. Per exemple, si la persona adulta que està realitzant l'andamiatge és una persona que pertany a la seva comunitat, una persona referent dins de la seva cultura, l'alumne se sent més predisposat i compromès amb la tasca d'aprendre, tal com veurem en capítols posteriors. En aquest sentit, la hipòtesi que plantejarem és que no només és necessari que es doni l'andamiatge en el procés d'ensenyança i aprenentatge, sinó que també és necessari un diàleg igualitari com a instrument que media la construcció del coneixement. A través d'aquest diàleg igualitari, la relació que s'estableix és horitzontal superant barreres culturals i personals; i a més a més allò realimenta el compromís i la implicació en el contingut. D'aquesta forma, podem interpretar que no només es dóna un aprenentatge comprensiu, sinó que es construeix aprenentatge de forma col·laborativa.

Observem com en la interacció es donen diferents processos d'andamiatge, tal com afirma Cazden (1991), i un d'ells és el mateix diàleg. Però també en trobem d'altres, com veurem més endavant, en aquest procés la interacció va més enllà de la centrada en el docent i discent; i es

posa de manifest la importància que prenen les altres persones que participen a l'aula, així com el "background" que aporten a la interacció. D'acord amb les aportacions de Van de Pol, Volman i Beishuizen (2010) en la seva revisió, l'alumne no és un participant passiu en aquesta interacció docent-discent, sinó que intervenen elements intersubjectius. En aquest procés és dóna la cognició distribuïda que Salomon (1993) defineix com els processos cognitius que es distribueixen a través dels i de les membres del grup social en el qual participen. El treball de Gomez i els seus col·legues (2010) per exemple, a través d'un estudi amb alumnat de secundària i mestres en formació, analitzen les interaccions que es donen en la formació en línia entre l'alumnat i aquest professorat en formació, argumentant que un espai virtual també pot esdevenir un espai de diàleg crític. Els autors es plantegen de quina forma es dóna la cognició distribuïda en el procés d'ensenyança i aprenentatge, i la seva intersecció amb les diferents eines i el context social on es desenvolupa. La multimodalitat dels textos aporta nous recursos socials i culturals perquè l'alumnat construeixi de forma conjunta el sentit. Els autors realitzen un estudi de cas en el qual analitzen les discussions que mantenen alumnat d'educació secundària i professorat en formació d'anglès en l'entorn virtual Moodle.

Van de Pol, Volman i Beishuizen (2010) destaquen tres elements que caracteritzen aquest andamiatge: la contingència com a capacitat d'ajustar el suport a les necessitats de l'alumne; l'esvaïment com a capacitat de deixar gradualment el suport tal com referia Cazden (1991); i la transferència de responsabilitat, que vinculat a l'anterior, fa que l'alumne assumeixi progressivament la responsabilitat del procés.

En aquest procés, els diferents autors revisats coincideixen que es construeixen i negocien de forma col·laborativa diferents significats. La recerca de Thompson (2013) exemplifica aquest procés de negociació. Thompson (2013) presenta un estudi de cas sobre la interacció entre un alumne i el professor en una escola d'educació secundària anglesa, analitzant l'activitat col·laborativa i la mediació social en la negociació de significats. L'objectiu de l'estudi és analitzar la negociació en una interacció entre un docent i un estudiant. Per tal de veure el rol del docent en el desenvolupament de les habilitats d'escriptura de l'alumne, analitza de

quina forma l'alumnat internalitza les eines culturals que l'ajuden en el seu desenvolupament psicològic des del discurs escrit, i quin és el rol de l'aprenent en aquest procés. En totes aquestes investigacions es posa de manifest com dins del procés guiat del discurs apareixen elements que cal tenir en compte; de fet els estudis que esmentem recullen ja les aportacions que aquest andamiatge fa en relació amb la incorporació de nous recursos virtuals per exemple; com un element més de mediació en la interacció.

Implicacions socioemocionals en la interacció professorat-alumnat

La forma de construir el discurs entre docent i discent, no té implicacions únicament en la construcció de nou coneixement, sinó que l'alumne també n'assumeix un seguit de missatges que estan influenciant el seu desenvolupament personal. Com hem vist al capítol anterior, el pensament i el llenguatge no estan deslligats de la concepció que la persona hi té, perquè de la mateixa forma que el coneixement sobre el món exterior passa a formar part del seu pensament; també ho fa el seu pensament i la construcció de si mateix, aquelles qüestions que no tenen directament a veure amb nou coneixement, sinó amb el propi coneixement, del seu rol en la relació, i en general dels diferents sistemes on intervé directament o indirectament. És per això que en la relació docent i discent també es construeix la creació de sentit. Gee (2005) afirma que la creació de sentit és social i política. Segons l'autor

crear sentit és sempre un intent de reclutar oients i lectors "adequats"; i els oients i els lectors, en els seus propis contextos socials i polítics, fan seus els significats dels parlants i escriptors de formes diverses i marcades pels seus valors⁵⁹. (Gee, 2005, p. 134)

Aquesta qüestió serà comentada al capítol 4.

3.1.2. El paper dels i de les iguals en la relació educativa

Hem vist com la literatura científica recull multiplicitat de recerques vinculades a la relació entre docent- discent i el discurs que es dona a

⁵⁹ La creación de sentido es siempre social y política. Crear sentido es siempre un intento de reclutar a oyentes y lectores "adecuados"; y los oyentes y los lectores, en sus propios contextos sociales y políticos, hacen suyos los significados de los hablantes y escritores de formas diversas y marcadas por sus valores. (Gee, 2005, p. 134)

l'aula. Però fem tots els recursos que tenim a l'aula? Sovint quan es parla dels recursos personals que hem d'incorporar, només ens estem referint a la introducció d'un altre professional de l'educació dins de l'aula. En aquest context no tenim en compte que els i les iguals també esdevenen un valor imprescindible per l'aprenentatge de tots els nois i noies, també per aquells i aquelles que acostumen a assolir el paper "d'igual més capaç".

Al subapartat anterior, hem vist com la relació docent- discent contribueix de forma directa a assolir o no cert coneixement, a construir un tipus de procés d'ensenyança i aprenentatge. Cazden (1991) assenyala que aquest posicionament "de més capaç" no respon únicament al perfil del o de la docent, sinó també al perfil d'un igual més expert. A més a més, hem vist com no té a veure únicament amb allò que el o la docent diu sinó que també té una influència directa la forma en què l'alumne ho rep i ho percep. Aquesta percepció és personal i ideogràfica, allò que per una persona significa una cosa, per una altra persona té un altre significat. Tot i la importància evident que té aquesta relació docent- discent, la literatura científica també ha referit que l'èxit del procés d'ensenyança i aprenentatge depèn tant de les contribucions dels i de les docents com de les aportacions que fan els i les alumnes (Mercer, 1997). Mercer destaca que el o la docent força als i a les alumnes a parlar i actuar d'una forma concreta; però els i les alumnes també reben la influència de diverses formes de parlar i d'actuar dels seus professors i professores (Mercer, 1997); i aquí caldria afegir també de la resta de companys i companyes.

Recollíem la importància de la col·laboració en els processos d'ensenyança i aprenentatge (Rogoff, 2011), cosa que ens porta a parlar de la cooperació dins de l'aula entre iguals. Aquesta cooperació s'ha concretat de diverses formes. Ara bé, tal com destacàvem al primer capítol, la recerca internacional ha demostrat amb escreix que és quan col·laboren alumnes de diferents nivells d'habilitats que aprenen (Petreñas et al., 2013; Puigdemívol, 2005b; Racionero, 2010; INCLUD-ED, 2009; Rogoff, 1993; Valls & Kyriakides, 2013; Valls, 2011). Situant-nos a la ZDP de Vygotski, la guia que ens permet fer allò que no faríem en cas que ho féssim sols, no únicament ha de ser un adult, sinó que pot ser algú més capaç. D'aquesta forma es genera una situació d'aprenentatge o una activitat

d'exteriorització, que tal com explica Mercer, fa que aquell o aquella que més sap exterioritzi els seus diferents estats de coneixement, fent que millori la competència d'aquell i d'aquella qui no sap (Mercer, 1997).

Arribats a aquest punt sobre el guiatge, entrem en la controvèrsia que moltes vegades es dona quan es planteja crear grups heterogenis, i que constitueix dos escenaris diferents: aquells i aquelles que més saben s'estanquen i aquells i aquelles que tenen més dificultat poden sentir-se més aollits amb persones del seu mateix nivell acadèmic. La literatura científica desmunta d'arrel aquests arguments. En relació al primer cas, i citant literalment a Mercer

un bon examen per saber si es comprèn bé una cosa és explicar-ho a una altra persona. I discutir de forma raonable amb algú a qui pots tractar com un igual socialment i intel·lectualment és un mètode excel·lent per avaluar i revisar la teva comprensió⁶⁰. (Mercer, 1997, p. 99)

En relació al segon argument, si analitzem a la pràctica de l'aula la ZDP de Vygotski veiem com cau pel seu propi pes, ja que el que cal és que una persona més capaç tibi el desenvolupament potencial del noi o de la noia cap a termes que per ell o ella mateixa no podria assolir. Observem com el benefici d'aquest tipus de col·laboració entre iguals resulta especialment rellevant per l'aprenentatge de totes les persones que participen.

Aquesta col·laboració entre iguals també propicia una major competència de transferència per ambdós col·laboradors. Una de les dificultats o limitacions que sovint ens trobem a l'aula és en relació a la dificultat per extrapolar el coneixement adquirit a altres situacions. Segons Mercer (1997), això passa perquè hem après el procediment, però no els principis. Anem a veure-ho a través d'un exemple real a l'àrea de les ciències a la secundària. L'alumnat de quinze anys es troba a les ciències naturals davant els factors de conversió que serveixen per passar les unitats als diferents múltiples i submúltiples i per correlacionar diferents magnituds en la resolució de problemes de química. El principi bàsic que

⁶⁰ Un buen examen para saber si se comprende bien una cosa es tener que explicárselo a otra persona. Y discutir de manera razonable con alguien al que puedes tratar como a un igual social e intelectualmente es un método excelente para evaluar y revisar tu comprensión. (Mercer, 1997, p. 99)

regeix als factors de conversió és la proporcionalitat directa i inversa matemàtica (regla de tres). Una part important de l'alumnat de quinze anys es troba moltes dificultats per extrapolar el coneixement matemàtic sobre les regles de tres a l'hora de resoldre els factors de conversió. Aquest és un clar exemple que allò que han adquirit en l'aprenentatge de la proporcionalitat directa/inversa (regla de tres) era el procediment, el mecanisme per resoldre-la; en lloc d'haver assolit els principis que expliquen la relació de proporcionalitat directa/inversa (regla de tres). Mercer (1997) comenta que una forma de millorar l'assoliment dels principis en detriment dels procediments és precisament compartir el procés d'aprenentatge en parella, parlant i discutint sobre el problema, en la mesura que permet una millor comprensió dels principis. Això implica que, quan estem discutint i dialogant en col·laboració amb un igual, estem consolidant la comprensió d'allò que estem explicant, no consolidant únicament el procediment per resoldre el problema, sinó la comprensió d'aquells fonaments que ens fan decidir un o altre procediment per resoldre aquell problema. En contraposició, quan treballen de forma individual preval la consolidació del procediment per davant del principi.

D'altra banda, Cazden (1991) destaca quatre beneficis a nivell cognitiu del discurs entre iguals: el discurs com a catalitzador, el discurs com a representació de rols complementaris, el discurs com a relació amb el públic i el discurs com a parla exploratòria. En relació al primer, l'autora afirma que el discurs entre iguals contribueix al desenvolupament del raonament lògic, gràcies al procés de reorganització cognitiva activa que realitzen a través del conflicte cognitiu (Cazden, 1991). En segon terme, aquest tipus de col·laboració introdueix l'andamiatge, que en aquest cas és el recolzament mutu que es donen entre els i les iguals. En aquestes situacions de treball conjunt desenvolupen la dimensió social ja que interpreten diferents rols en la interacció, que resulten de la imitació del model de docent. I en darrer terme, segons Cazden, la col·laboració entre iguals genera un context on *poden invertir els rols interactius amb idèntic*

*contingut intel·lectual, donant directrius o acomplint-les, fent preguntes o contestant-les*⁶¹ (Cazden, 1991, p. 147).

A més a més, d'aquests beneficis a nivell cognitiu per part de tot l'alumnat, també cal tenir en compte la dimensió socioafectiva del procés. El fet que el o la docent doni protagonisme a l'alumnat, apreciament la seva capacitat de col·laboració i solidaritat envers els seus companys o companyes; així com, apreciïn el punt de vista de l'alumne en les converses que manté a l'aula, implica reconèixer que l'alumnat fa les seves pròpies interpretacions dels fets i de la realitat (Mercer, 1997). Aquesta valoració inherent en la comprensió de l'alumne des d'un posicionament horitzontal veurem més endavant com té beneficis tant a nivell instrumental com personal per totes les persones que participen d'aquest procés, independentment del rol o estatus que tinguin en el context. La valoració d'allò que l'alumne és capaç de fer i d'aportar a la resta, no fa més que sumar beneficis al seu desenvolupament integral, tal com podrem veure a través del treball empíric.

En aquesta línia, la recerca desenvolupada per Lo (2013) analitza els beneficis del treball cooperatiu i col·laboratiu entre l'alumnat a través de la creació d'un text conjunt en el marc d'un recurs WIKI. L'autora recolza les seves aportacions citant a Johnson i Johnson, referents en l'estudi de l'aprenentatge cooperatiu, evidenciant la interdependència positiva que aquest treball entre iguals genera, el desenvolupament d'habilitats socials i comunicatives, representant un procés de rendició de comptes per l'alumnat que justifica el seu aprenentatge i el seu treball (H. C. Lo, 2013).

Mercer (1997) afirma l'existència d'investigacions que mostren que un nivell similar entre la parella fa que les decisions es prenguin de forma conjunta. En el cas d'una parella asimètrica, en molt casos el més capaç assumeix la presa de decisions. Sembla important aturar-se en això, perquè ens centrem en els resultats en lloc del procés. Si considerem el procés cal centrar-se en el tipus d'interacció que es dona entre ambdós. En aquest sentit, un element clau que incorpora l'Aprenentatge Dialògic, teoria en la

⁶¹ El único contexto en el que los niños pueden invertir los roles interaccionales con idéntico contenido intelectual, dando directrices o cumpliéndolas, haciendo preguntas o contestándolas. (Cazden, 1991, p. 147)

qual es fonamenten les actuacions educatives analitzades, és que el diàleg que es doni entre ambdós ha de ser igualitari. És a dir, la relació no es construeix en base al criteri del que sap més i del que sap menys, sinó que simplement això esdevé un instrument per facilitar una interacció que tibi cap a la zona de desenvolupament potencial de l'aprenentatge. La relació es construeix en base a la validesa dels arguments (plantejat per Habermas) que s'empren per justificar (tal com diria Mercer) el posicionament que es pren davant la resolució d'un problema. A més a més, no posem atenció en què un sap més o menys (tot i que si ho mirem de forma crítica, ambdós components de la parella saben que tenen rols diferents en la interacció, és a dir, el que no sap és conscient que està sent ajudat per un company o companya més capaç), sinó que posem èmfasi en l'actitud d'ajuda mútua, des de la idea de solidaritat. I d'altra banda, perquè es genera un context idoni on es valora la multiplicitat i diversitat de capacitats, habilitats que té l'altre; des del currículum ocult es reconeix la intel·ligència cultural de totes els persones.

3.1.3. La influència de la comunitat i les famílies en l'aprenentatge de l'alumnat

En els subapartats precedents hem vist com la literatura científica aprofundeix notablement en les relacions entre docent-discent, i entre els iguals en el context de l'aula. Ara bé, la literatura científica també ha posat èmfasi en l'impacte positiu que té la participació de la comunitat en els centres escolars. Ara més que mai l'escola és una institució que forma part d'un món globalitzat on tothom hi té cabuda, cada vegada són més les propostes que aposten per la democratització d'aquest espai (Apple & Beane, 1997; Elboj et al., 2005). Els diferents autors i recerques han aprofundit en quin tipus de participació (Epstein, 1987; Hill & Taylor, 2004; INCLUD-ED, 2009) té un impacte directe en el desenvolupament acadèmic dels nois i de les noies. Totes elles coincideixen que el grau d'implicació de les famílies, entrant a formar part de processos de decisió i partícips de les activitats instrumentals que desenvolupen els nois i les noies dins de l'aula, resulten especialment rellevants. Pel que fa als tipus de participació de la comunitat més efectius, i que són els que s'implementen a l'institut analitzat, els exposarem al capítol 5.

El que en aquest apartat ens interessa recollir és com els processos d'ensenyança i aprenentatge no tenen com a protagonistes únicament els i les docents i el seu alumnat, sinó que les famílies, tant dins com fora de l'aula, així com la comunitat en general, juguen un paper cabdal en els processos d'instrucció.

En aquest sentit, la comunitat científica recull evidències des de fa anys sobre els positius beneficis que té la participació de les famílies en el rendiment acadèmic dels nois i noies (Cheung & Pomerantz, 2012; Dearing, Kreider., Simpkins., & Weiss., 2006; Epstein, 1987; Flecha Fernández de Sanmamed, García Carrión, Gómez, & Latorre, 2009; García Yeste et al., 2013; S Gatt et al., 2011; Hill & Taylor, 2004; INCLUD-ED, 2009).

La recerca duta a terme per Hill i Taylor (2004) estableix aquesta correlació positiva entre la implicació de les famílies a l'escola i els èxits assolits pels infants. Tal com recullen aquests autors, els èxits no tenen a veure únicament amb la millora global del rendiment acadèmic, sinó que inclouen el desenvolupament de competències acadèmiques i lingüístiques, així com socials (Hill & Taylor, 2004). Algunes de les evidències que destaquen és que estableixen diversos mecanismes a través dels quals aquesta participació de les famílies promou l'èxit. El primer mecanisme té a veure amb el fet que la seva participació al centre educatiu augmenta el capital social en la mesura que aporten les habilitats que els hi són pròpies. La seva implicació millora la relació família i escola ja que comprenen les expectatives que l'escola té cap al seu comportament i tasques, i aprenen a donar aquest mateix suport a la llar; així com es nodreixen de les aportacions de les altres famílies i del professorat (Hill & Taylor, 2004).

L'estudi de Dearing, Kreider, Simpkins i Weiss (2006) evidencia com els nens i nenes, les famílies dels i de les quals participen més dins del centre educatiu, obtenen millors resultats que aquells i aquelles en què les famílies participen menys. Se centren especialment en l'estudi de l'impacte de la participació de les famílies sobretot en infància i adolescència que es troba en situació de risc social. De la seva recerca en aquest camp extreuen dos interessants conclusions. D'una banda, recolzen la idea exposada per Hill i els seus col·legues (2004) sobre la predicció de l'increment en el

rendiment acadèmic quan la família s'implica més; però a més a més aporten evidències sobre com famílies que no estaven inicialment implicades a l'escola, quan s'involucren més, els seus fills i filles milloren el seu rendiment (Dearing et al., 2006). Aquesta idea és especialment rellevant, ja que com els mateixos autors afirmen això obre les portes a abordar la situació des de la mateixa institució escolar. Si l'escola promou la participació i la implicació d'aquestes famílies en situació de vulnerabilitat social, els beneficis cap al rendiment acadèmic dels seus fills i filles creix substancialment.

D'altra banda, en la revisió de la literatura científica identifiquem també l'impacte que la participació de les famílies té en la motivació dels nois i noies i les seves expectatives acadèmiques, així com en la millora de l'autoregulació en l'aprenentatge. Les investigacions de Grolnick, Kurowski i Gurland (1999) o les de Cheung i Pomerantz (2012) aborden aquestes qüestions. Grolnick, Kurowski i Gurland (1999) arran del seu estudi, situen els orígens de l'autoregulació en l'aprenentatge dels infants en el context familiar. Les evidències obtingudes de la seva recerca i de l'àmplia revisió de literatura en relació a l'autoregulació, la metacognició i la motivació des d'un punt de vista sociocognitiu, els porta a recolzar la idea que tant l'escola com l'entorn familiar dels infants són els elements que contribueixen a la construcció dels principals recursos motivacionals dels nois i de les noies, i en conseqüència actuen com a facilitadors en les diferents transicions que viuen a l'escola (Grolnick et al., 1999).

D'altra banda, Cheung i Pomerantz (2012) estableixen, a través del seu estudi als Estats Units i la Xina, la següent seqüència: implicació de la família, motivació familiar orientada de l'infant, aprenentatge autoregulat de l'infant, nivell de l'infant. Aquests autors refereixen que aquells nens i nenes, els pares dels quals es van implicar més, estaven més motivats per l'aprenentatge a l'escola i els va ajudar al desenvolupament de la seva autoregulació cap a l'aprenentatge, obtenint millors resultats acadèmics (Cheung & Pomerantz, 2012). Aquest resultat és especialment rellevant a l'hora d'emprendre l'anàlisi del nostre treball empíric.

Observem com les diferents recerques mostren l'impacte en la millora de la convivència a les aules i els centres escolars en la mesura que entren a participar persones de la comunitat (INCLUD-ED, 2009). El projecte INCLUD-ED demostra, a més a més, millores personals i socials per a les persones que participen i no únicament per als nens i nenes. Així, transfereixen els processos de transformació que es donen dins de l'aula a les seves llars i als seus barris (García Yeste et al., 2013; S Gatt et al., 2011; INCLUD-ED, 2009).

Les investigacions esmentades exemplifiquen el procés d'aprenentatge, tal com recollíem al capítol 2 i en els precedents apartats la idea de l'aprenentatge com a experiència social, i com l'aprenentatge es troba situat en un context, en una comunitat (Bruner, 1997; Jarvis, 2009; Lave & Wenger, 1991; Lave, 2009; Rogoff, 1993; Salomon, 1993; Wenger, 2009).

D'altra banda, és interessant parar atenció a l'aportació feta pel Moll amb els fons de coneixement. Moll juntament amb Amanti, Neff i González (2005) exposen els resultats d'un estudi col·laboratiu on analitzaven les pràctiques a la llar i a l'aula de la comunitat mexicana instal·lada a Tucson (Arizona). Les llars d'aquests nois i noies, fills i filles d'immigrants mexicans, acumulen molts coneixements referent a aspectes de l'àmbit rural (Moll et al., 2005). Els autors empen el terme fons de coneixement per referir-se a l'acumulació històrica i cossos de coneixement cultural acumulat i habilitats essencials de les llars o funcionament individual i benestar. En el seu estudi analitzen com aquestes persones empen els fons de coneixement per afrontar el canvi i les circumstàncies socials i econòmiques que se'ls presenten; en especial el tipus de xarxes que creen en el seu context social més pròxim per facilitar l'intercanvi de recursos i sobreposar-se a les diferents situacions que els hi toca viure per la seva condició d'immigrants (Moll et al., 2005). Moll i els seus col·legues (2005) conclouen entre d'altres aportacions, la importància de reconèixer dins de les aules els fons de coneixement de tots aquests nois i noies, ja que recullen una àmplia gamma de recursos culturals i cognitius molt útils en els processos d'instrucció.

Les aportacions d'aquest estudi responen a la idea plantejada per Gee (2005), en què les persones donen sentit a les coses que succeeixen al seu voltant emprant determinats llenguatges socials. Les escoles cada cop més plurals i diverses (de Botton et al., 2009) a nivell cultural, lingüístic i social haurien de concebre com a repte la necessitat d'incorporar els discursos dins de les aules d'aquells col·lectius que tradicionalment han quedat exclosos del sistema educatiu formal. En aquesta línia, resulta d'especial rellevància l'aportació que fa el concepte d'intel·ligència cultural (Aubert et al., 2008; Flecha, 1997; Racionero et al., 2012) a la comprensió d'aquesta complexitat en els processos d'ensenyança i aprenentatge a les aules. Tal com afirmen Ramis i Krastina (2010), la intel·ligència cultural va més enllà del concepte tradicional d'intel·ligència, i fa confluïr la intel·ligència acadèmica, la intel·ligència pràctica i la intel·ligència comunicativa. En l'estudi que presenten les autores evidencien com el fet d'incorporar dins de l'aula membres de la comunitat, en especial a les famílies, contribueix al reconeixement d'un coneixement estretament vinculat al seu context (Ramis & Krastina, 2010), i a la significació del seu món. D'aquesta manera, donen valor a les aportacions i al bagatge cultural que aporten les diferents comunitats culturals i socials que a l'aula hi conflueixen.

Recollint aquestes aportacions, i partint de la riquesa que suposa la incorporació de diversitat de persones adultes dins de l'aula de procedències culturals i socials diferents, ens sembla d'especial interès la recerca desenvolupada per Compton-Lilly (2011). Aquesta autora analitza a través d'una investigació longitudinal la forma de negociar d'un alumne d'educació secundària pertanyent a una minoria cultural i la seva família, els discursos en relació a les seves experiències passades i actuals, donant sentit al seu procés d'alfabetització i a l'escola, al llarg de la seva trajectòria d'escolarització. Una de les troballes de l'estudi és l'evidència que els discursos es prenen, canvien, es modifiquen, es negocien i s'abandonen per part dels i de les participants al llarg del temps. L'autora es planteja no només l'existència de múltiples discursos a la trajectòria d'aquesta estudiant, sinó també de quina forma operen aquests discursos i s'interrelacionen en la seva trajectòria educativa (Compton-Lilly, 2011). Aquesta aportació ens permet aprofundir en la comprensió de la construcció

dinàmica de la dimensió acadèmica del Jo, en continu diàleg amb les persones que participen en la seva escolarització, i on les famílies i els i les membres de la comunitat, tal com apunten les diferents investigacions esmentades, tenen un paper cabdal, juntament amb els i les iguals, i els i les docents.

3.2. Reflexions i posicionament cap a una educació capaç de transformar

Al capítol 2 hem vist com la interacció i el diàleg conformen dos elements clau en el desenvolupament i l'aprenentatge de les persones. Acollint-nos als plantejaments que fan els autors i autores citades, entenem que allò que passa fora entra a formar part de nosaltres i esdevé, així, l'aprenentatge un procés social. El plantejament de Vygotski sobre com allò que passa fora primer ho assimilem de forma interpsicològica per després passar-ho a una dimensió intrapsicològica que conforma el nostre pensament, la nostra consciència; és una perspectiva transformadora (García Carrión, Mircea, & Duque, 2010) i no adaptativa, tal com s'ha interpretat en molts casos al sistema educatiu espanyol. En aquest sentit, Freire (2009) afirma que mentre els animals s'adapten al context, l'ésser humà s'integra en el seu context, per intervenir-hi, i transformar-lo. Si som *éssers de transformació i no d'adaptació* (Freire, 2009, p. 26) és una bona notícia perquè això vol dir que el determinisme en l'àmbit educatiu no hi té cabuda. Aquestes perspectives sobre l'aprenentatge han evidenciat com allò que fem pot modificar el procés d'aprenentatge de la persona; perquè si som el que vivim, dialoguem i interactuem amb el món exterior; cal que posem el focus en allò que passa fora de nosaltres per poder-ho transformar. Hem de ser conscients però, que cadascú de nosaltres aporta a la interacció les experiències i les vivències anteriors que contribueixen a generar un tipus d'interacció o una altra.

Hi ha teories que han reproduït les desigualtats socials i educatives, posant el focus de la problemàtica en l'alumnat, en lloc de centrar-se en què passa al seu voltant, en quin és el context d'aprenentatge existent, etc. Les teories analitzades aporten evidències de com transformant el context, transformant la interacció i la comunicació en pro de l'aprenentatge de tots

els nois i les noies, es pot aconseguir més aprenentatge per a tots i per a totes. Aquestes teories estableixen elements clau que ens permeten desenvolupar una educació alliberadora per a totes les persones que els permeti ser ciutadans i ciutadanes de ple dret, amb capacitat crítica i d'acció per intervenir en la transformació de les seves realitats i superar-ne les barreres existents, des del diàleg igualitari i la diversitat d'interaccions amb les quals s'enriqueixen les persones. La diferència entre una educació que aliena a una educació que allibera rau a entendre que la problemàtica no està en les persones sinó en el context (Freire, 2009). Aquesta idea és potencialment transformadora, ja que permet desculpabilitzar a tots aquells grups que han viscut i viuen en situacions de vulnerabilitat i els permet tenir una oportunitat de prendre l'alternativa de transformar el context perquè es canviïn les relacions. L'educació pot oferir contextos en què es transformi el fatalisme en un somni possible (Freire, 2009).

Bruner (2008) i Vygotski (2008) defensen la necessitat de transformar el context per augmentar la diversitat d'interaccions que porten a la comprensió interna del món, en detriment dels posicionaments d'autors com Ausubel (1989) que postulaven que els nens i nenes pobres tenen menys capacitat per aprendre. D'altres autors constructivistes però, prenent com a referència la teoria de Vygotski van posicionar-la des d'una perspectiva adaptativa. Durant molt de temps, s'ha entès que calia adaptar els continguts a les característiques dels i de les alumnes (és a dir, als seus coneixements previs), en comptes de transformar el context en què es donen els processos d'ensenyança i aprenentatge perquè l'alumnat aconseguixi el desenvolupament potencial. La comprensió del que explica l'autor amb la seva teoria és imprescindible per evitar que es continuïn reproduint pràctiques segregadores a les aules. La interpretació esbiaixada d'aquest concepte per part dels experts, ha comportat que avui en dia dins de les aules es duguin a terme pràctiques organitzatives com els grups flexibles, que distribueixen els infants per nivells d'habilitats, fet que té un impacte negatiu en les posteriors oportunitats d'inclusió, tal com hem vist al capítol 1.

Una educació per tots i totes implicaria processos d'ensenyança i aprenentatge transformadors. Això suposa crear un context d'aprenentatge,

on la interacció està cuidada, igual que la comunicació que es posa al servei d'un procés col·laboratiu en què tots i totes aprenen, i es parteix d'oferir el màxim nivell, i tenir altes expectatives per a tots i totes, especialment per aquells nois i noies que presenten més dificultats. En aquest sentit, la teoria de l'Aprenentatge Dialògic que serà presentada en el següent apartat, parteix d'una realitat construïda per les interaccions entre les persones, que posa l'èmfasi en les transformacions de les interaccions per possibilitar l'acceleració de l'aprenentatge i l'augment de la motivació per obtenir-lo (Aubert et al., 2008, 2009; Jaussi, 2002).

3.3. La teoria de l'Aprenentatge Dialògic

En aquest apartat, presentem la teoria de l'Aprenentatge Dialògic, en la qual es fonamenta l'estudi de cas del nostre treball de camp. Aquesta teoria està emmarcada en una perspectiva comunicativa, i una part de la seva fonamentació es nodreix de les teories plantejades al capítol 2. Tal com hem vist, les persones transformem a través de la interacció i del diàleg intersubjectiu el nostre context. L'Aprenentatge Dialògic ens aproxima a la transformació dels centres educatius i del món educatiu i social en general.

L'Aprenentatge Dialògic neix després de veure i investigar sobre com aprenen aquelles persones que no tenen un recorregut acadèmic, detectant que el diàleg precedeix a gran part dels aprenentatges que es realitzen al llarg de la vida (Aubert et al., 2006). Aquesta concepció comunicativa de l'aprenentatge mostra que aquest depèn de les interaccions del noi i de la noia amb totes les persones que conformen el seu entorn, de manera que les persones aprenem més i millor quan els contextos promouen les interaccions entre diferents persones (Aubert et al., 2008).

L'Aprenentatge Dialògic sosté una realitat comunicativa i dialògica, recolzada per teòrics internacionals des de diferents perspectives com Habermas, Touraine, Beck, Freire, Wells... (Aubert et al., 2008). L'èmfasi de la perspectiva dialògica es posa en les interaccions que promouen l'aprenentatge, cosa que implica la necessitat de transformar el context. De manera que la responsabilitat en el desenvolupament dels aprenentatges dels nois i de les noies no rau únicament en les seves característiques

psicològiques, afectives, conatives, i socials, sinó també en la capacitat del context de donar resposta perquè tots els nois i noies tinguin les mateixes oportunitats de desenvolupar el seu aprenentatge.

L'aprenentatge no resulta només de la interacció que fa l'alumne amb més persones del seu entorn, sinó que a més a més és necessari que es doni un diàleg igualitari que es fonamenti no en pretensions de poder sinó en pretensions de validesa, és a dir, pel pes de les argumentacions (Elboj & Oliver, 2003). El diàleg genera reflexió, provocant més aprenentatge instrumental i més solidaritat. A més a més, quan millor aprenem és quan som capaços d'explicar a l'altre, tal com hem pogut veure a través de l'anàlisi de la literatura científica, ja que s'activa el procés metacognitiu, que implica autoregular un seguit d'habilitats cognitives, comunicatives, socials per poder-ho dur a terme.

La teoria de l'Aprenentatge Dialògic posa èmfasi en el procés d'aprenentatge de la persona, és a dir, en les seves interaccions amb la resta de persones. En aquest sentit, el repte de la comunitat educativa està en com augmentar les interaccions que incrementen els resultats de tot l'alumnat i milloren la convivència, al mateix temps que es transformen aquelles altres interaccions que posen barreres al fer que es desenvolupi el procés d'aprenentatge (Flecha, 2009).

3.3.1. Els principis de l'Aprenentatge dialògic

La teoria sobre l'Aprenentatge Dialògic planteja set principis que exposarem a continuació. No totes les interaccions ni tot tipus de diàleg genera més aprenentatge i superació de les desigualtats (Aubert et al., 2008); de manera que cal una reflexió aprofundint en els elements que constitueixen la teoria. Els set principis de l'Aprenentatge Dialògic són: el diàleg igualitari, la intel·ligència cultural, la transformació, la dimensió instrumental, la creació de sentit, la solidaritat i la igualtat de diferències (Aubert et al., 2008, 2009; Flecha, 1997; Racionero et al., 2012).

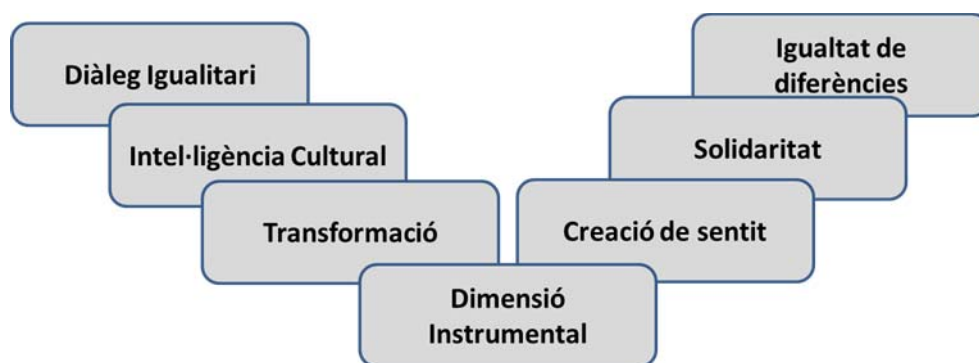


Figura 2: Principis de l'Aprenentatge Dialògic

Diàleg Igualitari

La teoria de l'Aprenentatge Dialògic es nodreix de totes les aportacions teòriques analitzades amb anterioritat que posen a la comunicació i al diàleg com a eines a través de les quals es donen els processos d'ensenyança i aprenentatge. El plantejament de la teoria subratlla que no qualsevol diàleg genera aprenentatge. En aquest sentit, Mercer (1997) afirma que no tota col·laboració i conversa tenen el mateix valor educatiu. El diàleg que s'estableix entre les persones, perquè realment generi aprenentatge, és un diàleg igualitari, cosa que implica que les diferents aportacions es fan en funció de la validesa dels arguments, en lloc de valorar-les pel poder (Aubert et al., 2008; Flecha, 1997; Racionero et al., 2012) que tenen les persones en el context on es desenvolupa la interacció. Això implica que totes les persones participants tenen les mateixes oportunitats d'intervenir en els processos de reflexió i de presa de decisions (Aubert et al., 2006). D'aquesta manera, les persones evidencien i clarifiquen les seves intencions (Elboj et al., 2005), i promouen situacions favorables per arribar al consens. Això implicarà a nivell educatiu que els centres educatius han d'esdevenir espais de diàleg, oberts a la comunitat, on es potenciïn les interaccions dialògiques (Aubert et al., 2009).

Intel·ligència Cultural

Molts autors són els que s'han despenjat de la idea d'intel·ligència des de la perspectiva psicomètrica que mesura el coeficient intel·lectual. Autors com Cattell, Sternberg, Wagner, Gardner, Hutchins (Aubert et al., 2009) incorporen en la comprensió de la intel·ligència elements vinculats amb

l'experiència, la pràctica... i com empren un tipus d'intel·ligència en funció del context en el qual ens desenvolupem. D'acord amb això, la intel·ligència està formada per la intel·ligència acadèmica, la intel·ligència pràctica i la intel·ligència comunicativa (Aubert et al., 2009). La pluralitat de dimensions de la interacció humana fa que desenvolupem diferents capacitats per resoldre els problemes de la vida quotidiana. La intel·ligència cultural pressuposa que en les interaccions entre persones, aquestes estableixen relacions amb mitjans verbals i no verbals. Qualsevol persona és subjecte capaç d'acció i reflexió, encara que no sigui acadèmica, ja que té altres capacitats desenvolupades per altres vies no formals. Això implica que les interaccions que s'estableixen en l'àmbit educatiu no han d'estar basades únicament per persones acadèmiques, sinó que les interaccions amb altres persones no acadèmiques, també aporten coneixement i acceleren l'aprenentatge. Així doncs, totes les maneres d'aprendre són considerades.

Transformació

El desenvolupament cognitiu que planteja Vygotski (2008) vinculat amb el context, ens ajuda a fonamentar que la transformació del context i de les interaccions que s'hi donen, millora els aprenentatges; la interacció social esdevé clau en aquest procés de transformació. Tal com hem recollit en apartats anteriors, Freire (2009) destaca que les persones som éssers de transformació i no d'adaptació. La transformació està en mans de les interaccions que establím les persones, quan aquestes interaccions es basen en el diàleg igualitari, promouen la transformació del context i això permet la superació de les desigualtats existents en les relacions entre les persones. Un centre educatiu amb baix rendiment acadèmic i amb problemes de convivència necessita de la transformació de les interaccions que es donen en tot el context, establint un diàleg igualitari amb totes les persones que formen part de la comunitat educativa. En la mateixa acció de dialogar es transformen tant les persones individualment com les relacions que estableixen entre elles, i genera entorns de veritable aprenentatge i convivència (Flecha Fernández de Sanmamed et al., 2009; García Carrión et al., 2010; García Yeste et al., 2013; S Gatt et al., 2011); tal com ha quedat recollit a l'anàlisi de la literatura científica.

Dimensió Instrumental

Durant molt de temps, sobretot en els col·lectius més vulnerables, s'ha potenciat un tipus de currículum que posava èmfasi en les habilitats no acadèmiques, defugint d'elements instrumentals. Això ha passat sovint per considerar que els nens i les nenes d'aquests col·lectius no tenien les mateixes capacitats per aprendre, confont el dèficit educatiu que arrosseguen amb dificultats d'aprenentatge. Aquestes idees han justificat que a Europa, sovint els nens i les nenes gitanes hagin estat un col·lectiu sobrerrepresentat en les escoles d'educació especial (Sordé, 2006). Aquestes idees però, han estat rebatudes per la comunitat científica. Davant d'això, Freire (2003) subratlla la curiositat epistemològica que universalment tenim totes les persones per comprendre, buscar explicacions als fets... En aquesta línia, el mateix Wells (2001) considera que l'aprenentatge és una predisposició pròpia que tenen tots els infants. Així doncs, l'aprenentatge dialògic incorpora la importància de l'aprenentatge instrumental en la superació de les desigualtats socials, des d'una perspectiva en què s'incorporen a les persones en els processos de decisió (Flecha, 1997). Segons Aubert i altres autors, a la societat de la informació el millor instrument cognitiu és la capacitat per seleccionar i processar la informació (Aubert et al., 2006, 2008; Flecha, 1997). Els sistemes educatius tenen com a repte transformar la seva comprensió sobre allò que han d'aprendre els i les alumnes, però sobretot, transformar la seva comprensió sobre com aprenen.

Creació de Sentit

La rapidesa amb la qual se succeeixen els canvis socials genera incertesa i, segons Weber i d'altres sociòlegs, la ruptura de les esferes del valor provoquen una crisi de sentit, l'anomia. Necessitem en aquest context la creació de sentit. Això implica, l'orientació vital de la nostra existència a somiar i sentir un projecte pel qual lluitar, sentint-se protagonistes de les seves pròpies vides, i amb compromís amb els altres (Elboj et al., 2005). Freire (2009) ho explicita molt bé a través d'aquest exemple

Per contra, si aquell home hagués participat en la lluita de les Lligues Camperoles, aquesta experiència li hauria ajudat a canviar la seva

comprensió dels fets i la seva lectura del món. El seu fatalisme podria haver-se transformat en un somni possible⁶². (Freire, 2009, p. 33)

És imprescindible que les persones s'impliquin en els seus propis processos, perquè tot allò que fan i passa tingui sentit, un sentit no només individual sinó també col·lectiu. El repte de la nostra societat és que les persones trobin el sentit que té allò que estan fent. Molts i moltes alumnes de secundària no troben sentit a estudiar, una experiència de fracàs cala en la percepció de les seves possibilitats, les seves expectatives de futur i sobre el sentit que té anar a l'institut. D'acord amb aquestes consideracions, per la superació del fracàs escolar és necessari que aquests nois i noies donin sentit a la seva escolaritat com a part de la seva vida i el seu futur, i també la dels seus col·lectius. No trobar el sentit, només ens aboca a la fatalitat, tal com exposava Freire en el seu exemple, i a introduir-nos en una cultura de la queixa i de l'autodestrucció.

Solidaritat

Un entorn de diàleg igualitari, en què es transformen les relacions superant les barreres i transformant-les en possibilitats, implica la transformació de les condicions culturals i socials de totes les persones (Elboj et al., 2005). La solidaritat es desprèn d'aquestes interaccions dialògiques, però, a més a més, s'aconsegueix en la mesura que es busca l'èxit educatiu per totes les persones. El principal punt en comú entre famílies, comunitat, i professorat és que tots els seus fills i filles, nois i noies, alumnes, aprenguin més i millor, esdevenint un objectiu compartit i col·lectiu.

Igualtat de Diferències

Freire reconeix que no hi ha cultures i ètnies inferiors i superiors (Flecha, 1999), sinó que són diferents, però cal garantir l'accés als drets de forma igualitària i des del diàleg, com a motor que promou la convivència i l'enteniment entre persones de diferents cultures per la transformació social i per aconseguir poder viure junts. En aquest sentit, i tal com relata Flecha

⁶² Si por el contrario, aquel hombre hubiese participado en la lucha de las Ligas Campesinas, esa experiencia le habría ayudado a cambiar su comprensión de los hechos y su lectura del mundo. Su fatalismo, podía haberse transformado en un sueño posible. (Freire, 2009, p. 33)

(1999, p. 164), *cada cultura és el resultat de diferents mestissatges i no pot evolucionar sense d'altres de nou*⁶³. El potencial d'aquesta idea és que parteix que la cultura és dinàmica i es transforma; sense obviar aquesta inherent característica de la cultura, el que cal és fer polítiques que promoguin la comunicació i l'intercanvi entre cultures,

(...) a les societats contemporànies, és difícilment concebible que les identitats culturals es puguin mantenir a distància de tota influència exterior, fins al punt de correspondre plenament i exclusivament a lògiques de reproducció⁶⁴. (Touraine, Wieviorka, & Flecha, 2004, p. 26)

Durant molt de temps, s'han implementat un tipus de pràctiques exclusores, que han provocat una desmotivació d'aquests col·lectius cap a la institució escolar, una baixa autoestima, la preponderància d'un currículum de la felicitat (on es prioritzen el desenvolupament d'habilitats no instrumentals) i en conseqüència, actituds de rebuig, mal comportament, alts índex d'absentisme i d'abandonament escolar abans de finalitzar l'educació obligatòria (Sordé, 2006). En aquest sentit, Vargas i Gómez (2003) destaquen que

els sistemes educatius europeus no han ajudat al poble gitano a superar els seus problemes socials, la marginalitat política i econòmica. Més aviat, les escoles han estat espais per l'assimilació, la reproducció de prejudicis socials i la perpetuació de l'exclusió social. (...) quan s'inclou el valor de la seva cultura, se'ls escolta i es reconeixen les veus del poble gitano, la desafecció cap a l'escola es converteix en passió⁶⁵ (Vargas & Gómez, 2003, p. 560)

Podem veure com les conseqüències que pot exercir l'espai escolar en la construcció de la identitat personal i col·lectiva són potencialment rellevants, ja que segons Agbenyega (2008) l'espai on es desenvolupa l'infant té efectes en les seves condicions cognitives, el seu comportament i en el desenvolupament de la seva identitat. Els espais educatius reproduïxen molt sovint el poder i les desigualtats existents a la societat, a

⁶³ Every culture is already a result of different mestizajes and cannot evolve without new ones. (Flecha, 1999, p. 164)

⁶⁴ En las sociedades contemporáneas, es difícilmente concebible que las identidades culturales se puedan mantener a distancia de toda influencia exterior, hasta el punto de corresponder plena y exclusivamente a lógicas de reproducción. (Touraine, Wieviorka, & Flecha, 2004, p. 26)

⁶⁵ European educational systems have not helped the Romà to overcome their social, political and economic marginality. Rather, schools have been sites for assimilation, reproduction of social prejudices, and the perpetuation of social exclusion (...) when they include and value their culture and hear and recognize Romani voices, romà disaffection turns to passion. (Vargas & Gómez, 2003, p. 560)

partir d'actuacions que exclouen certs col·lectius, i que estan contribuint a construir identitats subordinades (Agbenyega, 2008).

Totes aquestes mancances en el reconeixement de les minories culturals dins de la institució escolar, exigeixen repensar l'escola. Segons Giroux (Giroux & Flecha, 1992), això implica la reconceptualització del que és la cultura i dels discursos col·lectius, l'alfabetització múltiple, la diversitat de relacions, una escola a favor de la diferència, la democràcia i la responsabilitat ètica. És a dir, una escola on tingui cabuda la realitat existent a la nostra societat, que parteix d'una pluralitat i diversitat creixent, de formes de pensar, de maneres de fer, de valors... que enriqueixen les persones. Aquest repensar l'escola suposa que

les escoles públiques i les institucions d'aprenentatge superior no poden ser considerades com a simples emplaçaments d'ensenyança, han de definir-se més àmpliament com agències contradictòries que aborden formes específiques de regulació política i moral. És a dir, produeixen coneixements i proporcionen als alumnes un sentiment de lloc, vàlua i identitat. Amb això, ofereixen als alumnes representacions seleccionades, tècniques, relacions socials i valors que pressuposen unes històries i formes concretes d'estar al món⁶⁶. (Giroux & Flecha, 1992, p. 19)

A allò que aquests autors apunten, és precisament al paper de l'escola com a acollidora de la diversitat, on tothom senti que en forma part de l'entramat social, on tothom pot accedir a una educació de qualitat, però sobretot on tothom senti que és algú dins d'aquest gran grup de persones. Des d'aquest posicionament, només així, podem construir un veritable sentiment de comunitat que promogui la cohesió social i la convivència entre cultures.

3.4. Resum

Aquest capítol gira entorn del procés d'ensenyança i aprenentatge emprant com a escenari l'aula, i el discurs que en ella es desenvolupa i que actua com a generador d'aprenentatge, tal com hem pogut anar recollint de

⁶⁶ Las escuelas públicas y las instituciones de aprendizaje superior no pueden ser consideradas como simples emplazamientos de enseñanza, deben definirse más ampliamente como agencias contradictorias que abordan formas específicas de regulación política y moral. Es decir, producen conocimientos y proporcionan a los alumnos un sentimiento de lugar, valía e identidad. Con ello, ofrecen a los alumnos representaciones seleccionadas, técnicas, relaciones sociales y valores que presuponen unas historias y modos concretos de estar en el mundo. (Giroux & Flecha, 1992, p. 19)

la diferent literatura científica revisada. Una de les qüestions cabdals que reflecteix la revisió realitzada és sobre quins agents intervenen en aquest procés d'ensenyança i aprenentatge. Observem com fem un recorregut des del nucli de la relació entre docent- discent, aollim les aportacions rellevants que es donen en la interacció entre iguals i incorporem el paper de les famílies i la comunitat en aquest context educatiu cada cop més complex i divers socialment i culturalment. Des d'aquesta perspectiva, les diferents recerques han superat el centralisme que es posava en el paper del docent, traslladant-lo a l'aprenent. El que resulta una contribució important extreta de la literatura científica és com aquest "aprenent" ja no és l'alumne, sinó que totes les persones que participen i s'impliquen en aquests processos d'ensenyança i aprenentatge milloren el seu aprenentatge, adoptant una perspectiva comunitària. Destaquem també que les diferents recerques ja no se centren únicament en qüestions estructurals del discurs, sinó que apunten cada cop més al rol dinàmic, flexible i canviant que pren cadascun dels subjectes que interactuen en aquests processos d'ensenyança i aprenentatge. D'aquesta forma, el centre educatiu esdevé un nucli bàsic de formació integral de totes les persones, i no únicament dels infants i dels joves. Al capítol destaquem com aquesta comprensió sobre l'aprenentatge supera les limitacions que li són pròpies al context social i a les persones; posant el focus en allò que es pot fer, en allò que està en les nostres mans, promovent una educació transformadora. En darrer terme, es presenta la teoria de l'Aprenentatge Dialògic com a model d'aprenentatge que incorpora en els seus principis aquesta perspectiva comunitària, solidària i dialògica en la cerca del millor aprenentatge per totes les persones, incloent i visibilitzant les veus de totes les persones, també les d'aquelles que viuen en situacions de més vulnerabilitat, des de la igualtat de diferències.

Capítol 4. Construïnt el Jo des d'una perspectiva dialògica

Jo no sóc jo. Sóc aquest que va al meu costat sense jo veure'l. Que de vegades vaig a veure, i que de vegades oblidó. El que calla seré, quan parlo. El que perdona, dolçament, quan odio. El que passeja per on no estic. El que quedarà en peu quan jo mori". Juan Ramón Jiménez⁶⁷

La pregunta sobre el Jo és quelcom que prové des de l'origen de la nostra existència com a éssers humans. Des de diferents disciplines i perspectives, s'ha posat de manifest la necessitat que tenim de cercar respostes a qui som, al perquè de la nostra existència. Les ciències naturals ho expliquen en termes evolutius. Avui sabem qui són els nostres predecessors com a espècie, quins trets evolutius ens han fet arribar a ser homo sapiens. El llenguatge, l'intercanvi, la recol·lecció... són aspectes socioambientals que influïrien en el desenvolupament de l'espècie tal com la coneixem. La genètica, a través de l'estudi del genoma humà, posa de relleu allò que ens conforma com a espècie. La neurociència ha desentrellat molts dels misteris del funcionament del nostre cervell i comportament. Des dels inicis de la humanitat, les filosofies oriental i occidental han posat de manifest la necessitat de cercar respostes en relació a qui som nosaltres com a individus i qui som en relació als altres. Lao Tse, pare del taoisme, identifica el Jo com la composició d'allò instintiu-motor, allò emocional i allò mental. Des de l'ètica, Confuci planteja la idea d'un cavaller amb cinc virtuts que portarien a la justícia i a l'harmonia en pro de la societat. Des de la filosofia occidental, Plató explica, a través de la metàfora del genet i el cavall, la composició de l'ésser humà en dues substàncies: l'ànima i el cos. Des de la literatura també s'ha recollit aquest anhel per l'explicació sobre qui som. Així doncs, Juan Ramón Jiménez parla de l'existència d'un *ens* que va més enllà d'allò perceptiu als nostres sentits, però que es manté en nosaltres i ens condiona.

⁶⁷ Yo no soy yo. Soy este que va a mi lado sin yo verlo; que, a veces, voy a ver, y que, a veces, olvido. El que calla, sereno, cuando hablo, el que perdona, dulce, cuando odio, el que pasea por donde no estoy, el que quedará en pie cuando yo muera". Juan Ramón Jiménez.

La psicologia, la sociologia, la pedagogia són disciplines que han posat de manifest com el Jo i la forma de projectar-se cap a fora té implicacions en diferents dimensions tant individuals, socials com educatives. En aquest capítol volem analitzar i reflexionar en relació amb algunes de les aportacions sobre com es va configurant el Jo en els processos educatius de les persones i en la construcció de la seva trajectòria acadèmica.

Al capítol 2 i 3 hem analitzat com el context educatiu promou espais d'interacció i diàleg en què la persona participa i s'implica, realitzant processos cognitius de dins a fora, però també de fora cap a dins. Tal com hem vist, l'aprenentatge com a experiència social va més enllà de l'adquisició i construcció de nous coneixements, sinó que també està implicat en la construcció i constitució de qui som en relació als altres, i en relació a nosaltres mateixos. En aquest capítol, el repte és el d'interrelacionar de forma inclusiva diferents teories que aborden aquesta qüestió del Jo. Aquesta anàlisi ens ha de servir com a fonament a l'hora de plantejar el treball d'anàlisi empírica, en un context on el diàleg igualitari esdevé el mitjà a través del qual les persones es relacionen i realitzen els seus processos d'ensenyança i aprenentatge.

Aquest capítol s'organitza en cinc apartats. Primerament, justifiquem el sentit que té analitzar la construcció del Jo en el context educatiu. Posteriorment, es presenten algunes concepcions del Jo abordades des de diverses disciplines i, en concret, aprofundim en la comprensió que en fa la perspectiva de l'interaccionisme simbòlic de la mà de Mead. Seguidament, es concreta el paper de les creences en el diàleg intern que mantenim entre el nostre *Mi* i el nostre *Jo*, prenent com a referència la teoria sociocognitiva desenvolupada per Bandura. Així com també, posem sobre la taula les diferents variables psicològiques que la literatura científica vincula a la construcció del Jo en un context acadèmic. En el darrer apartat, establim un diàleg entre les teories sociocognitiva i interaccionista amb les teories de l'aprenentatge analitzades en els capítols 2 i 3. La intenció és realitzar una aproximació a la construcció del Jo en el context de l'aula i l'escola, i l'impacte que el desenvolupament del Jo té en el rendiment acadèmic i la motivació dels nois i de les noies.

4.1. Reflexions quant al sentit del Jo en el procés educatiu

Des de la nostra comprensió de la realitat educativa, més enllà de les actuacions educatives que s'hi desenvolupen, del currículum que s'aporta, de l'organització establerta... hi juguen un protagonisme imprescindible les relacions que s'hi construeixen. Aquestes relacions es troben mediades pels individus que hi són partícips de forma directa o indirecta.

En aquest sentit, el Jo és el resultat diari de l'experiència humana; una experiència que és compartida amb altres individus, i que se situa en un context sociocultural determinat. Què és el Jo i qui o què el conforma és quelcom que ens plantejem, en la mesura que intervé de forma rellevant en els processos d'ensenyança i aprenentatge. Als capítols precedents hem posat l'èmfasi al paper de les interaccions en l'aprenentatge. Tanmateix, ens sembla interessant analitzar com es va conformant el Jo a través d'aquestes interaccions.

El següent quadre resumeix i interconnecta els elements que estem abordant des de la literatura científica. Al capítol 2 i 3 tractem les interaccions que es donen en el procés d'ensenyança i aprenentatge i que formen part de l'experiència social que té l'individu. Aquestes interaccions estan contextualitzades en les actuacions educatives d'èxit que s'implementen a l'institut analitzat, i que són definides al capítol 5. Tant aquestes actuacions educatives com les interaccions que s'hi donen estan situades en una dimensió interpsicològica. En aquest capítol mirem d'analitzar com transitem entre allò interpersonal i intrapersonal, i es va conformant així, el que la literatura científica anomena *Self*.

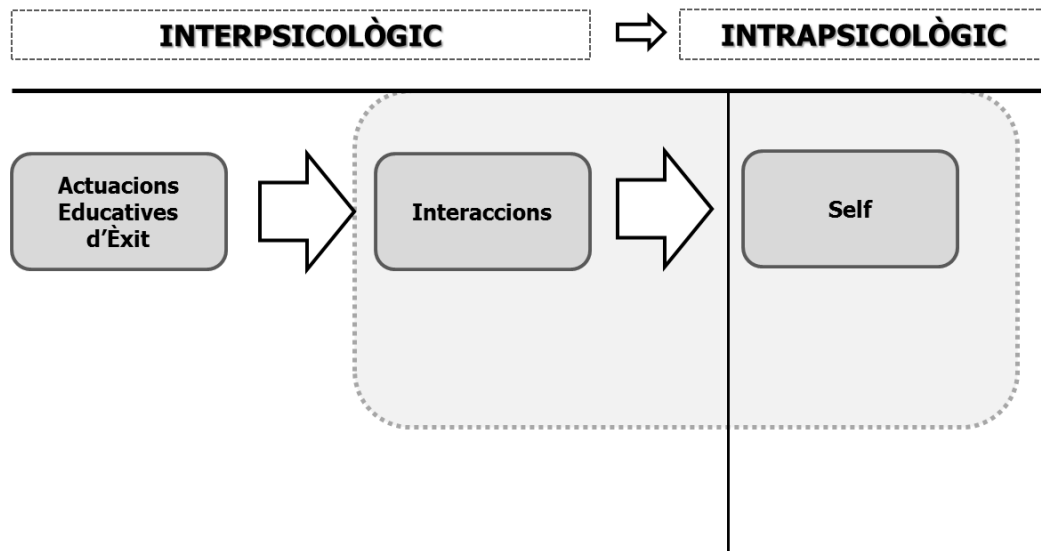


Figura 3: Interrelació de conceptes en la construcció del Jo

Al capítol 3 fèiem referència a l'aportació de Thompson (2013) en relació als elements que estan intervenint en l'activitat que es duu a terme a l'aula. Aquí ens interessa recollir l'aportació que realitza l'autor en relació als elements bàsics que també es donen a la ZDP: les històries prèvies d'aprenentatge de l'alumnat, els factors externs, socials i culturals que contextualitzen l'activitat de l'aula, i el context emocional dels i de les aprenents. Aquesta perspectiva amplia el punt de mira a través del qual podem entendre allò que passa dins de l'aula, incorporant el bagatge personal i la trajectòria que porten i aporten els i les alumnes al procés educatiu. Així com també, tota la dimensió emocional que no únicament té a veure amb l'alumnat, sinó també amb els components emocionals que projecten els i les docents i altres persones que puguin estar implicades en el procés; i el bagatge social i contextual del procés educatiu en el marc d'una cultura, un espai i un temps determinat. Aquests són elements en els quals aprofundirem al llarg del capítol.

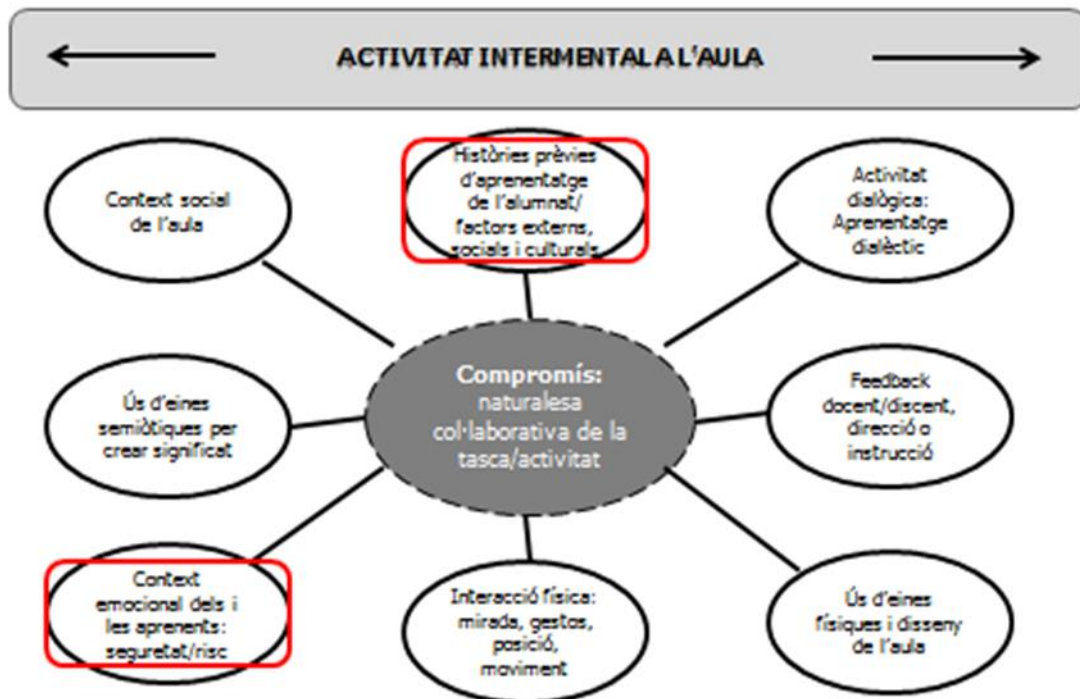


Figura 4: El context de l'activitat mediada: ús d'eines psicològiques i físiques a la ZPD. Adaptació pròpia⁶⁸.

En aquesta línia, es posa de manifest l'individu com a participant del procés educatiu i tot allò que l'implica. La construcció del Jo és quelcom fonamental en qualsevol experiència humana, però pren especial rellevància en l'etapa d'escolarització. A nivell evolutiu, les persones ens trobem en un moment de plasticitat i flexibilitat, i de construcció dels fonaments dels diferents components del Jo, que conformaran la nostra forma d'actuar i de prendre decisions en funció de com ens percebem i ens avaluem.

Bruner (1997) destaca que l'educació és fonamental per a la formació del Jo. Segons aquest autor, l'escola esdevé un context educatiu que ens prepara i ens dona entrada a la cultura. En aquest sentit, és necessari que l'escola posi atenció en la concepció que fa l'alumnat de les seves capacitats, el que anomena "sentit d'agència", i de les seves possibilitats (Bruner, 1997). L'escola és un agent socialitzador rellevant en la

⁶⁸ The Context of Mediated Activity: Psychological and Physical tool usage within a ZPD. (Thompson, 2013)

construcció de l'agència i l'estima de la persona cap a si mateixa, elements que Bruner (1997) situa com a centrals en el concepte del Jo. És per això que, essent com són d'importants, és necessari que les pràctiques que es desenvolupen en els centres educatius contemplin i valorin en quina mesura estan contribuint a la construcció d'aquest concepte de Jo (Bruner, 1997).

La importància de l'escolarització en la formació del Jo està recolzada, segons Mercer (1997), per les teories fonamentades en l'aprenentatge social.

Les teories en termes d'aprenentatge social prediuen que els canvis bruscos en la conducta d'un individu de determinada edat, només poden donar-se a causa d'alteracions brusques de la instrucció social i d'altres variables biològiques o ambientals rellevants, que rara vegada es donen a la història de l'aprenentatge social dels individus durant els anys anteriors a l'edat adulta⁶⁹. (Mercer, 1997, p. 37)

La constitució del Jo esdevé vital en la forma de projectar-nos cap a fora, així com en els sentiments d'identitat que desenvolupem. L'abordatge de la identitat és una qüestió controvertida. La identitat posa en joc la conjunció entre la diversitat d'identitats amb les quals ens podem sentir en sintonia, així com, les identitats sentides d'aquells qui ens envolten; com el context social i cultural on es donen. La complexitat que suggereix aquest terme, així com la flexibilitat i dinamisme amb què es desenvolupa i es transforma, és quelcom rellevant a tenir en compte en l'entorn educatiu.

En aquest sentit, Tuomi- Gröhn (2003) destaca que són en les diferents transicions on es donen de forma més intensa els canvis en qüestió d'identitat, referint-se al sentit del Jo, la posició social o el sentiment de ser algú. La transició de l'educació primària a l'educació secundària és una de les transicions més complexes amb la qual l'alumnat es troba al llarg de la seva escolarització; i la identitat de l'alumne està en procés de canvi i transformació. Aquestes qüestions ens porten a plantejar que el pas per l'escola no implica únicament un avenç en el desenvolupament acadèmic dels infants i joves, sinó que suposa un desenvolupament integral, en què en gran mesura, hi juga un paper cabdal

⁶⁹ Por el contrario, las teorías en términos de aprendizaje social predican que los cambios bruscos en la conducta de un individuo de determinada edad sólo pueden deberse a alteraciones bruscas de la instrucción social y de otras variables biológicas o ambientales relevantes, que se dan rara vez en la historia del aprendizaje social de los individuos durante los años anteriores a la edad adulta. (Mercer, 1997, p. 37)

la construcció del Jo, incloent tots els elements que el conformen (autoestima, autoimatge, autoeficàcia, etc), com la seva expressió més social en termes d'identitat. D'aquí la motivació per abordar com determinades actuacions educatives i diferents tipus d'interacció promouen la conformació d'aquest Jo.

4.2. Aportació a les concepcions del Jo des de la Literatura científica

Per concretar la concepció del Jo recollim aportacions de diferents disciplines que ens han semblat més interessants, concretant la perspectiva que adopta l'interaccionisme simbòlic.

4.2.1. Consideracions sobre el Jo des de diferents disciplines

En la literatura científica anomenem el Jo com a *Self*. En l'àmbit de la psicologia, al segle XIX, William James és el primer autor a parlar d'aquest Jo com un agent de la consciència; essent la suma total de tot allò que la persona pot anomenar com a seu (de Oñate, 1989). Tot i l'antiguitat de la seva obra, James (1909) és reconegut com el primer a posar el focus en aquest constructe. Hem pogut accedir a l'obra original i on podem recollir la forma com defineix el Jo

El Jo d'un home és la suma de tot allò que pot anomenar seu; no només el seu cos i les seves facultats psíquiques, sinó també els seus vestits i la seva casa, la seva dona i els seus fills, els seus avantpassats i amics, la seva reputació i les seves obres, les seves terres i els seus cavalls, el iot i el compte corrent del banc. Totes aquestes coses li donen les mateixes emocions. Si pugen i prosperen se sent triomfador; si baixen i decauen, sent desanimar-se; no necessàriament en el mateix grau per a cada cosa, sino de la mateixa manera per totes⁷⁰. (James, 1909, p. 313)

James (1909) distingeix diferents constituents del Jo: el Jo material (cos, família, propietats), el Jo social (reconeixement que obté dels seus semblants), el Jo espiritual (la pròpia subjectivitat, les seves disposicions psíquiques) i el Jo pur (el sentiment cap a si mateix). Ens interessa aturar-nos en la interpretació del Jo social, ja que afirma que

⁷⁰ El Yo de un hombre es la suma total de todo lo que puede llamar suyo; no sólo su cuerpo y sus facultades psíquicas, pero sus vestidos y su casa, su esposa y sus hijos, sus antepasados y amigos, su reputación y sus obras, sus tierras y sus caballos, y el yate y la cuenta corriente del banco. Todas estas cosas le dan las mismas emociones. Si suben y prosperan se siente triunfante; si bajan y decaen, siente desanimarse; no necesariamente en el mismo grado para cada cosa, sino de la misma manera para todas. (James, 1909, p. 313)

un home té tants jos socials com individus hi ha qui el reconeixen i porten una imatge seva en el seu esperit. Ferir qualsevol d'aquestes imatges seves és ferir-lo. Però com els individus que porten les imatges es divideixen naturalment en classes, podem dir pràcticament que té tants diferents jos socials com hi ha diferents grups de persones l'opinió de les quals li preocupa. Ell, generalment, mostra un diferent aspecte de si mateix a cadascun d'aquests diferents grups. (...) D'això resulta el que pràcticament és una divisió de l'home en diversos jos; i això pot ser una divisió discordant, quan un tem que una sèrie de coneixements seus el coneguin tal com és sempre, o pot ser una divisió del treball perfectament harmoniosa, quan un és tendre pels seus fills i sever pels soldats o presoners que tenen el comandament⁷¹. (James, 1909, p. 315)

Podem destacar com James introdueix la idea de rols que assumim les persones en diferents contextos i en funció dels diferents col·lectius amb els quals ens relacionem, preocupant-nos l'opinió que aquests col·lectius puguin tenir en relació a nosaltres; ja que representa una forma de regular la nostra conducta i de variar el nostre rol. Aquesta reflexió posa de manifest la importància que tenen els *altres* en la construcció del nostre Jo, ja que és a través d'aquests *altres* que generem a la ment la nostra imatge (de Oñate, 1989). Segons Oñate (1989), per James les imatges que els altres tenen es reflecteixen en un, i són les que s'empren per conformar allò que anomenem autoconcepte.

D'altra banda, Bruner estableix la idea del *Jo conceptual*. Aquest jo és un concepte, que de la mateixa forma que construïm d'altres conceptes, es crea a través de la reflexió (Bruner, 1990). Segons aquest autor, aquest Jo, gràcies a la capacitat que té de reflexió i d'elaborar alternatives, té la capacitat per reformular, reavaluar, rebutjar... allò que la cultura li ofereix (Bruner, 1990). En introduir la idea de cultura incorpora tot un bagatge que té a veure amb els *altres*, aquells externs a mi. En aquesta línia, Bruner es planteja que:

No és el Jo una relació transaccional entre un parlant i un altre; de fet, un altre generalitzat? No és una forma d'emmarcar la pròpia consciència, la postura, la identitat, el compromís d'un mateix respecte

⁷¹ Un hombre tiene tantos jos sociales como individuos hay que le reconocen y llevan una imagen suya en su espíritu. Herir cualquiera de estas imágenes suyas es herirle. Pero como los individuos que llevan las imágenes se dividen naturalmente en clases, podemos decir prácticamente que tiene tantos diferentes jos sociales como hay distintos grupos de personas cuya opinión le preocupa. Él, generalmente, muestra un diferente aspecto de sí mismo a cada uno de estos diferentes grupos. (...) De esto resulta lo que prácticamente es una división del hombre en varios jos; y esto puede ser una división discordante, como cuando uno teme que una serie de conocimientos suyos le conozcan tal como es siempre, o puede ser una división del trabajo perfectamente armoniosa, como cuando uno es tierno para sus hijos y severo para los soldados o prisioneros que tiene a su mando. (James, 1909, p. 315)

a un altre? El Jo, des d'aquest punt de vista, es fa "depenent del diàleg", concebut tant pel receptor del nostre discurs com per fins intrapsíquics⁷². (Bruner, 1990, p. 102)

De les aportacions de Bruner a la idea de Jo, recollim el potencial que planteja quant a la relació entre el Jo i l'altre, i com aquesta relació es veu mediada pel diàleg. Però, a més a més, apunta a la idea de com aquest diàleg que mantenim amb els *altres* acaba formant part del diàleg intern que mantenim amb nosaltres mateixos. D'altra banda, això posa de manifest el paper fonamental que té allò que passa fora de nosaltres, resultant d'especial rellevància la cultura.

Des d'aquesta dimensió més cultural emergeix el concepte identitat. La identitat és entesa per autors com Castells (1996) com el reconeixement d'un mateix en relació a quelcom extern.

Entenc per identitat el procés per mitjà del qual un actor social es reconeix a si mateix i construeix el significat en virtut sobretot d'un atribut o conjunt d'atributs culturals determinat, amb l'exclusió d'una referència més àmplia a altres estructures socials. L'afirmació de la identitat no significa necessàriament incapacitat per relacionar-se amb d'altres identitats (per exemple, les dones segueixen relacionant-se amb els homes) o abastir tota la Societat en aquesta identitat (per exemple, el fonamentalisme religiós aspira a convertir a tot el món). Però les relacions socials es defineixen enfront els altres en virtut d'aquells atributs que especifiquen la identitat⁷³. (Castells, 1996, p. 52)

Tal com en Castells comenta en aquesta cita, situar-nos en una identitat no implica l'exclusió d'altres estructures socials. En aquest sentit, Amartya Sen (2007), a la seva obra "Identitat i violència", parla que les identitats excloents són les que generen violència, mentre que en realitat la persona és capaç de convida sentint múltiples identitats no excloents entre elles. La cultura és un element important en la construcció de les atribucions que fem cap a nosaltres mateixos, i que acaben conformant el constructe que respon a la pregunta *qui sóc jo?* Tal com afirmen Lave i

⁷² ¿No es el Yo una relación transaccional entre un hablante y un Otro; de hecho, un Otro generalizado? ¿No es una manera de enmarcar la propia conciencia, la postura, la identidad, el compromiso de uno mismo con respecto a otro? El Yo, desde este punto de vista, se hace "dependiente del diálogo", concebido tanto para el receptor de nuestro discurso como para fines intrapsíquicos". (Bruner, 1990, p. 102)

⁷³ Entiendo por identidad el proceso mediante el cual un actor social se reconoce a sí mismo y construye el significado en virtud sobretodo de un atributo o conjunto e atributos culturales determinados, con la exclusión de una referencia más amplia a otras estructuras sociales. La afirmación de la identidad no significa necesariamente incapacidad para relacionarse con otras identidades (por ejemplo, las mujeres siguen relacionándose con los Hombres) o abarcar toda la Sociedad en esa identidad (por ejemplo, el fundamentalismo religioso aspira a convertir a todo el mundo). Pero las relaciones sociales se definen frente a los otros en virtud de aquellos atributos culturales que especifican la identidad." (Castells, 1996, p. 52)

Wenger (1991), les identitats es conformen de les relacions al llarg de la vida que mantenim amb les persones, el lloc on ens trobem i la nostra participació en comunitats de pràctica. Així, la manera de percebre'ns socialment ens implica els uns amb els altres.

La literatura científica no tan sols ha referit la vinculació entre cultura i Jo, sinó que també observem aportacions com les de Willis (2008) que posen de manifest el paper que té l'estructura social, a través de la pertinença a una classe social determinada, en concret, a la classe obrera, en relació a la construcció del Jo dels fills i filles de treballadors. D'alguna forma, l'autor denuncia el vincle reproduccionista que manté l'educació amb l'estructura social de la mateixa forma que ho fa la cultura. Veiem per exemple al capítol 1, com els nois i les noies pertanyents al poble gitano es troben sobrerrepresentats ens centres d'educació especial en països d'Europa de l'Est, sota "l'estigma" del col·lectiu cultural al qual pertanyen, i les atribucions que com a col·lectiu es fa d'ells en relació a l'educació. Les aportacions de Sordé (2006) mostren evidències d'aquesta interrelació i reproducció de patrons excloents entre cultura i educació, i que influeixen en la construcció d'un Jo col·lectiu i un Jo individual.

En la mateixa línia, Willis (2008) afirma que

Mantinc que el mitjà específic en què es produeix una determinada concepció subjectiva de la força de treball i la decisió objectiva d'aplicar-la al treball manual és la cultura contra escolar de la classe obrera. Allí és on es comunica als individus i als grups els temes obrers en el seu propi context determinat i on els nois de la classe obrera desenvolupen característiques de la cultura general de la societat, d'una forma que els porta directament a determinats tipus de treball⁷⁴. (Willis, 2008, p. 13)

En aquest fragment reflecteix l'atribució que un col·lectiu social determinat realitza sobre el seu rol en el conjunt de la societat. Aquesta atribució feta, que en aquest cas vindria a referir "els fills i filles de treballadors poden accedir a treballar en una fàbrica, però no podran accedir a un lloc de treball d'executiu", actua com a profecia

⁷⁴ Mantengo que el medio específico en que se produce una determinada concepción subjetiva de la fuerza de Trabajo y la decisión objetiva de aplicarla al Trabajo manual es la cultura contra escolar de la clase obrera. Ahí es donde se comunica a los individuos y a los grupos los temas obreros en su propio contexto determinado y donde los chicos de la clase obrera desarrollan creativamente, transforman y finalmente reproducen en su propia praxis las características de la cultura general de la Sociedad, de una forma que les lleva directamente a determinados tipos de Trabajo. (Willis, 2008, p. 13)

d'autocompliment. Allò que s'espera d'ells i d'elles influencia el tipus d'educació, el tipus de context que es crea perquè assoleixin un determinat treball i no un altre. Des d'aquest posicionament, sembla certa l'afirmació que fa Willis

Per tant, seguint el meu raonament que és la seva pròpia cultura la que prepara amb major eficàcia a alguns nois de la classe obrera perquè entreguin la seva força de treball al peonatge, podem dir que hi ha un element d'autocondemna en la forma d'assumir els rols subordinats en el capitalisme occidental. Tot i que aquesta condemna s'experimenta paradoxalment, com un veritable aprenentatge, com afirmació i apropiació i fins i tot com una forma de resistència⁷⁵. (Willis, 2008, p. 14)

Les expectatives generades en relació a aquests nois i noies pel fet de pertànyer a un col·lectiu social determinat es transmeten dia a dia en les relacions. En aquest sentit, el joc dels *altres* en la construcció del nostre Jo, a través del diàleg i la reflexió que exposava Bruner, resulta cabdal per comprendre el paper que té el context social i l'experiència social, juntament amb el tipus de relacions que s'hi desenvolupen en la construcció de qui som, però sobretot en la construcció d'allò que percebem i pensem que som. Quelcom que aparentment pot representar un recolzament a les teories reproduccionistes, esdevé una idea potencialment transformadora, ja que com a éssers capaços d'acció i reflexió sobre la nostra realitat (Aubert et al., 2006; Flecha, 1997; Freire, 2009; Habermas, 2001), tenim la possibilitat de promoure un context i unes interaccions diferents des de l'acció de l'escola que transformin el nostre Jo. D'aquesta manera, si som capaços d'integrar en les interaccions educatives la importància que té allò que s'espera de nosaltres, i com això es tradueix en el dia a dia de la relació, en les decisions que prenem... l'educació pot esdevenir motor de canvi, no únicament per potenciar l'èxit acadèmic, sinó també a cultivar el desenvolupament de Jos feliços, complets i lliures de ser allò que vulguin ser.

El capítol d'Ulisses i les sirenes no va deixar indiferent a ningú. L'alumnat es va entregar amb passió a un debat en el qual van reforçar

⁷⁵ Por lo tanto, siguiendo mi razonamiento de que es su propia cultura la que prepara con mayor eficacia a algunos chicos de la clase obrera para que entreguen su fuerza de Trabajo al peonaje, podemos decir que hay un elemento de auto-condena en la forma de asumir los roles subordinados en el capitalismo occidental. Sin embargo, esta condena se experimenta, paradójicamente, como un verdadero aprendizaje, como afirmación y apropiación e incluso como una forma de resistencia. (Willis, 2008, p. 14)

el valor per l'amistat. Els encantava parlar de com Ulisses prepara als seus homes tapant-los-hi les orelles amb cera per evitar que es llancin al mar cap a les sirenes al sentir el seu cant. Malgrat això, ell, desitjós d'escoltar aquesta música però conscient dels perills que comporta sentir el seu cant, demana als seus amics que el lliguin fort a un pal del vaixell i que sota cap concepte el soltin, fins i tot encara que ell ho ordeni. D'aquesta manera, amb l'ajuda dels seus guerrers, amb ajuda dels seus amics, un home fort, valent i astut com Ulisses, aconsegueix superar aquesta atracció. Com Ulisses, tots necessitem amics i amigues que ens ajudin a solucionar problemes, situacions difícils i superar atraccions cap allò que ens perjudicarà. De fet, aquesta lliçó de la literatura clàssica coincideix amb un dels conceptes més importants de Vygotski (1979), la zona de desenvolupament pròxim, on el psicòleg rus afirma que necessitem a iguals més capaços i a persones adultes per passar d'allò que som capaços de fer en soledat (el nivell de desenvolupament real) a allò que podem arribar a fer amb ajuda d'amistats, familiars, etc (el nivell de desenvolupament potencial). Aquell dia, a la tertúlia, els nens i les nenes van elaborar una llarga llista de situacions en les quals cadascú reconeixia, a la vegada que valorava que, sense amistats, no haguessin pogut superar "el cant de les sirenes"⁷⁶. (Racionero et al., 2012, p. 22)

L'aportació de Racionero et al (2012) és especialment rellevant, ja que tal com afirmava la doctora Marta Soler⁷⁷ en relació a aquest fragment, vincula la Zona de Desenvolupament Pròxim no només com a explicació de l'avenç cognitiu que realitzem les persones en processos d'ensenyança i aprenentatge, sinó, a més a més, en l'avenç de la dimensió emocional. Aquest punt de partida ens motiva a abordar la qüestió sobre la construcció del nostre Jo, des d'aquesta zona de desenvolupament pròxim, on la interacció i els ajuts que ens aporten els altres ens fa avançar cap al nostre desenvolupament potencial, també en la dimensió del Jo.

⁷⁶ El capítulo de Ulises y las sirenas no dejó indiferente a nadie. El alumnado se entregó con pasión a un debate en el que reforzaron el valor por la amistad. Les encantaba hablar de cómo Ulises prepara a sus hombres tapándoles los oídos con cera para evitar que se lancen al mar hacia las sirenas al oír su canto. Sin embargo, é, deseoso de escuchar esa música pero consciente de los peligros que conlleva el oír su canto, pide a sus amigos que le aten fuertemente a un mástil del barco que bajo ningún concepto le suelten, incluso aunque él lo ordene. De esa forma, con la ayuda de sus guerreros, con ayuda de sus amigos, un hombre fuerte, valiente y astuto como Ulises, consigue superar esa atracción. Como Ulises, todos necesitamos amigos y amigas que nos ayuden a solucionar problemas, situaciones difíciles y superar atracciones hacia aquellos que nos va a perjudicar. De hecho, esta lección de la literatura clásica coincidía con uno de los conceptos más importantes de Vygostki (1979), la zona de desarrollo próximo, donde el psicólogo ruso afirma que necesitamos de iguales más capaces y a personas adultas para pasar de lo que somos capaces de hacer en soledad (el nivel de desarrollo real) a lo que podemos llegar a hacer con ayuda de amistades, familiares, etc. (el nivel de desarrollo potencial). Aquel día, en la tertulia, los niños y las niñas elaboraron una larga lista de situaciones en las que cada uno reconocía, a la vez que valoraba que, sin amistades, no hubiera podido superar "el canto de las sirenas". (Racionero et al., 2012, p. 22)

⁷⁷ En el context del Seminari amb el llibre a la mà, organitzat per la Fundació Jesús Gómez, al juny de 2012.

4.2.2. L'interaccionisme simbòlic: una aproximació al Jo des de la perspectiva de Mead

L'escola de Xicago, de la mà de Cooley i Mead entre altres, aborda la teoria de l'interaccionisme simbòlic que situa al *Self* com a concepte clau. Des d'aquesta teoria de la interacció simbòlica, s'entén que en algun lloc de l'individu hi ha una consciència que dóna sentit i identitat, i direcciona a l'acció (de Oñate, 1989).

Els autors interaccionistes varen insistir que el concepte de *Self* que té la persona, sorgeix només de la interacció amb els altres i reflecteix les característiques, expectatives i valoracions que els altres donen a la persona, allò que Cooley va definir com a *looking-glass self* (de Oñate, 1989). Aquest concepte esdevé una metàfora que explica com una persona contempla el seu reflex en un mirall i empra aquest reflex per obtenir informació sobre qui és (Hargreaves, 1979). Segons Cooley, existeix un *self* múltiple, ja que cadascú és el que creu que els altres creuen que és (de Oñate, 1989; Hargreaves, 1979). Segons Hargreaves (1979), el jo és un producte social, és a dir, es desenvolupa de les reaccions d'altres persones cap a ell, i tendeix a reaccionar amb si mateix d'acord amb aquestes reaccions.

Blumer (1982) assenyala que l'interaccionisme simbòlic es fonamenta en tres premisses: la persona orienta els seus actes cap al món exterior en funció del que significa per ella, el significat d'aquest món exterior és conseqüència de la interacció social que cadascú manté amb l'altre i els significats es manipulen i modifiquen a través d'un procés d'interpretació desenvolupat per la persona quan s'enfronta amb les coses que es va trobant (Blumer, 1982).

D'acord amb aquestes tres premisses, veiem com el significat és un producte social, és a dir, es crea i emana de i a través de les activitats que fan les persones en la seva interacció (Blumer, 1982; Hargreaves, 1979). De manera que la interacció pren protagonisme com a procés intrínsec del comportament humà per mitjà del qual es relaciona amb els *altres* i atribueix significat a la seva realitat. En aquest sentit, l'acció i el context són elements bàsics a considerar en els grups humans (Blumer, 1982).

Blumer destaca dos nivells d'interacció social: una interacció no simbòlica que es dona quan una persona respon directament a l'acte d'una altra sense interpretar-lo; i una interacció simbòlica que suposa la interpretació de l'acte (Blumer, 1982). Així doncs, entès des d'aquesta perspectiva, el significat que donem al món és producte de la interacció simbòlica. El Jo emergeix d'aquesta experiència social que tenim quan interactuem amb els altres. En aquesta línia, Hargreaves (1979) remarca la naturalesa reflexiva de la persona, ja que és a la vegada subjecte i objecte.

En la interacció, l'home aprèn a respondre a mesura que els altres li responen. Arriba a ser objecte per si mateix quan pren les reaccions dels altres cap a ell⁷⁸. (Hargreaves, 1979, p. 17)

En aquesta interacció, cada persona participant reacciona davant de l'altre, i el comportament resultant de cada persona implicada en la interacció està determinat per l'altre (Hargreaves, 1979). Per tant, el comportament cap als altres no només depèn de característiques objectives, sinó de com percep cada participant en la interacció aquestes característiques (Hargreaves, 1979). Aquestes reflexions mostren la importància de la comunicació en la interacció, tal com hem plantejat en capítols precedents. Aquesta comunicació genera la construcció de significats a través del consens entre els i les participants d'una interacció.

Cada participant en una interacció intenta establir una definició de la situació. Per tal que la interacció llisqui amb suavitat ha d'existir un acord entre els qui participen sobre les definicions de la situació que projecten. L'acord relatiu a la definició de la situació implica reconeixement i acceptació per ambdues parts dels rols i objectius respectius, acord sobre com cadascun ha de tractar a l'altre, i hi ha d'haver formulació de regles que regulin la conducta⁷⁹. (Hargreaves, 1979, p. 114)

Construint el Jo sota la mirada de Mead

Tenint en compte aquestes reflexions inicials sobre la perspectiva de l'interaccionisme simbòlic, Mead realitza una distinció entre el que és la

⁷⁸ En la interacción, el hombre aprende a responder conforme los demás le responden. Llega a ser objeto para sí mismo cuando toma para sí las reacciones de otros hacia él. (Hargreaves, 1979, p. 17)

⁷⁹ Cada participante en una interacción intenta establecer una definición de la situación. Para que la interacción se deslice con suavidad tiene que existir acuerdo entre los que participan sobre las definiciones de la situación que proyectan. El acuerdo relativo a la definición de la situación implica reconocimiento y aceptación por ambas partes de los roles y objetivos respectivos, acuerdo sobre cómo cada uno debe tratar al otro, y ha de haber formulación de reglas que regulen la conducta. (Hargreaves, 1979, p. 114)

persona i el cos. Segons l'autor, el cos té capacitat per existir i actuar de forma intel·ligent sense que hi hagi una persona implicada en l'experiència, mentre que la persona és un objecte per si mateixa, i això fa que quedi diferenciada d'altres objectes i del cos (Mead, 1973).

Aquesta idea, que situa a la persona com a subjecte i objecte de si mateixa, parteix d'aquesta capacitat de reflexivitat que tenim. Ara bé, Mead destaca que *es converteix en objecte per si mateix només quan adopta les actituds dels altres individus cap a ell dins d'un medi social o context d'experiència i conducta en què tant ell com ells estan involucrats*⁸⁰ (Mead, 1973, p. 170).

D'acord amb la teoria plantejada per Mead, Blumer afirma que aquest entén la persona com a organisme dotat d'un "si mateix" que el converteix en quelcom especial, i transforma la seva relació amb el món i li dóna a l'acció un caràcter únic. D'alguna forma, Mead ve a dir que el fet de posseir un "si mateix" significa que la persona és un objecte per si mateixa (Blumer, 1982). Aquest "si mateix" representa un procés i no una estructura de la persona (Blumer, 1982).

Si aquest procés succeeix en una experiència situada i contextualitzada amb els altres, la persona completa és entesa com la constitució de diverses persones elementals; i esdevenir l'individu el reflex d'un procés social complet (Mead, 1973). Aquest procés social complet està mediat per la interacció entre els individus d'un grup o comunitat, en què anem incorporant aquesta interacció amb els *altres* com a part de la nostra persona.

D'aquesta manera, la persona es conforma a la vegada com a *Jo* i com a *Mi*. Mead (1973) defineix el *Mi* com el seguit d'actituds organitzades dels altres que adoptem nosaltres mateixos. Referent al *Mi*, l'autor destaca que

en la mesura que l'individu desperta en si les actituds dels altres, sorgeix un grup de reaccions organitzades. I el fet que aconseguixi

⁸⁰ Se convierte en objeto para sí sólo cuando adopta las actitudes de los otros individuos hacia él dentro de un medio social o contexto de experiencia y conducta en que tanto él como ellos están involucrados. (Mead, 1973, p. 170)

tenir consciència de si es deu a la capacitat de l'individu per adoptar les actituds d'aquests altres en la mesura que aquests poden ser organitzats. L'adopció de totes aquestes sèries d'actituds organitzades li proporciona el seu "mi", aquesta és la persona de qui té consciència. (...) Aquella és la persona que existeix immediatament per ell en la seva consciència. Té les actituds d'ells, sap allò que ells volen i quines seran les conseqüències de qualsevol acte seu, i ha assumit la responsabilitat de la situació. Doncs bé, la presència d'aquestes sèries d'actituds organitzades constitueix aquest "mi", el qual reacciona com un "jo"⁸¹. (Mead, 1973, p. 203)

Segons aquesta concreció sobre el *Mi*, des de la perspectiva de Mead, la persona s'exposa als *altres* a través de les interaccions, de forma que la persona es va constituint a mesura que va internalitzant en la seva conducta aquesta conversa entre el seu *Jo* i el seu *Mi*. Si recordem l'aportació de Vygotski sobre el procés d'internalització (al capítol 2), aquest explicava com en el desenvolupament de l'infant tota funció apareix dues vegades, primer a nivell interpersonal, i després a nivell intrapersonal (Vygotski, 2008). És a dir, allò que succeeix fora en la interacció amb els *altres*, acaba passant a formar part de nosaltres mateixos, del nostre pensament. En paraules de Mead, això constituiria el nostre *Mi*, com a resultat de totes les actituds i interaccions amb els *altres*, i amb quelcom que ens identifiquem i que considerem com el nostre *Jo*.

Segons l'autor, en aquesta dualitat entre *Mi* i *Jo*, el *Jo reacciona a la persona que sorgeix gràcies a l'adopció de les actituds dels altres, mitjançant l'adopció de dites actituds que hem introduït al "mi", i reaccionem a ell com un "jo"⁸² (Mead, 1973, p. 201).*

En aquest sentit, el *Jo* és la reacció del nostre organisme a les actituds dels *altres*, essent una reacció cap a la seva pròpia conducta en el marc d'una experiència social. Mead (1973) afirma que el *Jo* és el que ens proporciona sentit de llibertat i iniciativa, perquè té un component de novetat en la possible reacció que provoca.

⁸¹ En la medida en que el individuo despierta en sí las actitudes de los otros, surge un grupo de reacciones organizadas. Y el que logre tener conciencia de sí se debe a la capacidad del individuo para adoptar las actitudes de esos otros en la medida en que éstos pueden ser organizados. La adopción de todas esas series de actitudes organizadas le proporciona su "mi"; ésa es la persona de la cual tiene conciencia. (...) Ésa es la persona que existe inmediatamente para él en su conciencia. Tiene las actitudes de ellos, sabe lo que ellos quieren y cuáles serán las consecuencias de cualquier acto de él, y ha asumido la responsabilidad de la situación. Pues bien, la presencia de esas series de actitudes organizadas constituye ese "mi" al cual reacciona como un "yo". (Mead, 1973, p. 203)

⁸² El "yo" reacciona a la persona que surge gracias a la adopción de las actitudes de otros. Mediante la adopción de dichas actitudes, hemos introducido el "mi" y reaccionamos a él como a un "yo". (Mead, 1973, p. 201)

És interessant destacar dos qüestions que planteja l'autor vinculades a la relació entre el *Jo* i el *Mi*. D'una banda, parteix que el *Jo* reaccionant cap a aquest *Mi* modifica el procés social; i d'altra banda, el *Mi* i el *Jo* resideixen en el procés de pensament, i ambdós apareixen a la nostra experiència i conformen la nostra personalitat (Mead, 1973).

Així doncs, recollint literalment les paraules de l'autor, el procés social que constitueix el *Jo* i el *Mi* s'explicaria com

He estat presentant a la persona i a l'esperit en termes d'un procés social, com la internalització de la conversa de gestos en la conducta de l'organisme individual, de forma que l'organisme individual adopta les actituds organitzades dels altres provocades per l'actitud d'ell en la forma dels seus gestos, i al reaccionar a aquesta reacció provoca altres actituds organitzades en els altres de la comunitat a la qual pertany l'individu. Aquest procés pot ser caracteritzat en cert sentit, en termes del jo i el mi, essent el mi aquest grup d'actituds organitzades a les quals l'individu reacciona com un jo⁸³. (Mead, 1973, p. 213)

Mead ens presenta una persona dialògica, un individu que es troba en diàleg continu entre el seu *Mi* i el seu *Jo*. En aquest sentit, el llenguatge proporciona a l'individu la capacitat de convertir-se en objecte per si mateix, en la mesura que li permet dialogar amb si mateix i participar de l'experiència social. En aquesta línia, Gatt, Puigdemívol i Molina (2010) expliquen com la comunicació està vinculada a la creació de sentit que generen les persones en l'experiència social de la qual participen.

D'altra banda, Mead ens porta a la comprensió del diàleg intern que manté la persona amb si mateixa.

En la conversa de gestos, allò que diem provoca certa reacció en un altre i, a la vegada, canvia la nostra acció, de forma que ens apartem del que comencem a fer a causa de la rèplica que fa l'altre. La conversa de gestos és el començament de la comunicació. L'individu arriba a mantenir una conversa de gestos amb si mateix. Diu alguna cosa, i això provoca en ell certa reacció que li fa canviar allò que anava a dir⁸⁴. (Mead, 1973, p. 172)

⁸³ He estado presentando a la persona y al espíritu en términos de un proceso social, como la internalización de la conversación de gestos en la conducta del organismo individual, de manera que el organismo individual adopta las actitudes organizadas de los otros provocadas por la actitud de él, en la forma de los gestos de las mismas, y al reaccionar a esa reacción provoca otras actitudes organizadas en los otros de la comunidad a la cual pertenece el individuo. Este proceso puede ser caracterizado, en cierto sentido, en términos del yo y el mí, siendo el mí ese grupo de actitudes organizadas a las cuales el individuo reacciona como un yo. (Mead, 1973, p. 213)

⁸⁴ En la conversación de gestos, lo que decimos provoca cierta reacción en otro y, a su vez, cambia nuestra acción, de modo que nos apartamos de lo que comenzamos a hacer debido a la réplica que hace el otro. La conversación de

Aquest diàleg intern fa que mai estiguem sols. Segons ell, les persones ens tenim a nosaltres mateixes com a companyes, podent-hi conversar i pensar d'igual forma que ho podem fer amb els altres (Mead, 1973). L'autor afegeix l'existència d'una conversa significant *entenent que l'acció afecta l'individu i que l'efecte produït és part de la posada en pràctica intel·ligent de la conversa amb els altres*⁸⁵ (Mead, 1973, p. 171).

Seguint l'explicació d'aquesta parla o diàleg intern, l'autor apunta que el procés de pensament esdevé una conversa interna de gestos que implica l'expressió del que un pensa. Ara bé, hem de recordar que això succeeix per aquesta capacitat reflexiva que tenim, i que ens permet pensar per actuar; i aquest pensar forma part d'un procés social. En aquest procés, la persona separa d'una conversa real el significat d'allò que està dient a altres. Allò que pensa va dirigit a altres persones, però també a la seva pròpia persona (Mead, 1973). El pensament involucra un símbol que té un caràcter universal, és compartit per tots i totes. En aquest sentit,

sempre suposem que el símbol que fem provocarà en l'altra persona la mateixa reacció, sempre que formi part del seu mecanisme de conducta. Una persona que diu alguna cosa, s'està dient allò que diu als altres, si no, no sap de què està parlant⁸⁶. (Mead, 1973, p. 178)

D'acord amb l'anàlisi de Blumer (1982), Mead planteja que en la interacció humana es posen de manifest símbols, la interpretació o la comprensió del significat de les accions de l'altre, i aquests elements actuen com a mediadors en aquesta interacció. Des del vessant neoconductista en el qual se situa Mead, diríem que entre l'estímul i la resposta hi ha una interpretació. L'elaboració de l'acció a través d'indicacions que es formula a si mateix sempre es dona en un context social (Blumer, 1982).

Els altres són imprescindibles en la construcció del nostre *Self*, per reconèixer-nos, necessitem reconèixer a l'altre en la seva relació amb nosaltres (Mead, 1973). En aquest sentit, essent la interacció social la base

gestos es el comienzo de la comunicación. El individuo llega a mantener una conversación de gestos consigo mismo. Dice algo, y eso provoca en él cierta reacción que le hace cambiar lo que iba a decir. (Mead, 1973, p. 172)

⁸⁵ Por conversación significativa entendemos que la acción es tal que afecta al individuo mismo y que el efecto producido sobre el individuo es parte de la puesta en práctica inteligente de la conversación con otros. (Mead, 1973, p. 171)

⁸⁶ Siempre suponemos que el símbolo que empleamos provocará en la otra persona la misma reacción, siempre que forme parte de su mecanismo de conducta. Una persona que dice algo, se está diciendo a sí misma lo que dice a los demás; de lo contrario, no sabe de qué está hablando. (Mead, 1973, p. 178)

on les persones construïm els significats socials, i li aportem sentit; ens porta a l'afirmació que la concepció de *Self* de Mead és dialògic en la mesura que es construeix situat en una interacció i en diàleg amb els altres (S Gatt et al., 2010). Hi ha diferents persones en la comunitat a la qual pertanyem, i el rol amb què ens posicionem en cadascuna d'aquestes relacions és diferent. De la mateixa forma que hi ha parts de la persona que existeixen només per la persona en relació amb si mateixa (Mead, 1973). Aquesta idea obre l'oportunitat d'establir noves relacions amb diferents persones, sense que la relació establerta amb una altra persona determini exclusivament que sempre actuarem així amb altres persones. Dit d'una altra forma, en una aula l'alumna té una relació concreta amb el docent, però aquesta relació és diferent amb cadascun dels i de les docents que participen del seu procés d'aprenentatge, i de la mateixa forma amb altres persones implicades; i ofereix un ventall de possibilitats en la construcció del nostre *Mi*. De manera que, tal com afirmen Gatt, Puigdemívol i Molina (2010)

les interaccions són diferents i, per tant, les actituds dels altres que incorporem al nostre Jo són també diferents. El resultat és que el nostre Self no es desenvolupa de forma homogènia durant tots els moments i aspectes de la nostra vida⁸⁷. (S Gatt et al., 2010, p. 225)

4.3. Consideracions en la construcció de les nostres creences i el seu impacte en el Jo

Un cop analitzada la concepció del Jo des de la teoria de Mead és interessant posar atenció en les creences que tenim. Aquestes creences incideixen en la forma de veure'ns i valorar-nos. La teoria sociocognitiva i les recerques desenvolupades per Bandura ens aporten algunes reflexions respecte a aquesta qüestió, així com, la incidència de les diferents variables psicològiques i la seva forma d'actuació a nivell intrapersonal i interpersonal. En aquest sentit, ens plantejem una sinèrgia entre l'interaccionisme simbòlic i la teoria sociocognitiva, en la mesura que ambdues teories posades en diàleg expliquen una part, al nostre parer, de

⁸⁷ Interactions are different and therefore the attitudes of others that we incorporate into our me are also different. The result is that our self does not develop homogenously during every moment and aspect of our lives. (Gatt et al., 2010, p. 225)

la realitat complexa que acarona al desenvolupament del Jo en el context escolar.

4.3.1. Aportacions de la Teoria Sociocognitiva a la construcció de creences

Per entrar a aprofundir en la qüestió del Jo des d'una perspectiva sociocognitiva, cal que ens referim a l'extens treball realitzat per Bandura. La teoria sociocognitiva parteix del sentit d'agència (coincident amb el que planteja Bruner), a través del qual podem influir en el funcionament i esdeveniments que afecten a la nostra vida (Bandura, Caprara, & Barbaranelli, 2011).

Segons Bandura (2011), allò que determina l'acció humana és el cos de creences que té la persona sobre la seva eficàcia; ja que aquesta creença d'eficàcia és la que ens fa moure cap a les nostres pròpies accions. D'acord amb aquest posicionament, les persones som les principals contribuents de les circumstàncies de la nostra vida, i no només productes d'aquesta (Bandura et al., 2011). La teoria sociocognitiva sustenta el funcionament humà com a producte de la relació recíproca i dinàmica a tres bandes: com a producte de la interacció d'influències intrapersonals, de la implicació de les persones en la conducta i de les forces ambientals que hi estan incidint (Bandura, 2012).

Des d'aquesta perspectiva sociocognitiva, l'autor introdueix el terme d'autoeficàcia percebuda (Bandura, 1999a).

L'autoeficàcia percebuda es refereix a les creences en les pròpies capacitats per organitzar i efectuar els cursos d'acció requerits per manejar situacions futures. Les creences d'eficàcia inclouen sobre la forma de pensar, sentir, motivar-se i actuar de les persones⁸⁸. (Bandura, 1999, p. 21)

És a dir, representa un judici de valor sobre les nostres capacitats i potencialitats d'actuar en la nostra realitat (Zimmerman, 1999). Aquest terme contextualitzat en els processos d'ensenyança i aprenentatge esdevé especialment rellevant per comprendre els mecanismes que posa a

⁸⁸ La auto-eficacia percibida se refiere a las creencias en las propias capacidades para organizar y efectuar los cursos de acción requeridos para manejar situaciones futuras. Las creencias de eficacia incluyen sobre el modo de pensar, sentir, motivarse y actuar de las personas. (Bandura, 1999, p. 21)

disposició l'aprenent a l'hora d'enfrontar-se a un problema o tasca d'aprenentatge. D'acord amb el que planteja l'autor, observem com aquesta sensació d'autoeficàcia és quelcom flexible, és a dir, està subjecte a la valoració que en fa la persona a cada moment. Així doncs, Bandura (1999a) afirma que

els nens amb un sentit alt d'eficàcia per regular el seu propi aprenentatge i per dominar les destreses acadèmiques es comporten de forma prosocial, són més populars i experimenten menys rebuig dels seus companys que els nens que creuen estar mancats d'aquestes formes d'eficàcia acadèmica⁸⁹. (Bandura, 1999a, p. 36)

A més a més, l'autor subratlla com aquesta eficàcia està vinculada a la seva capacitat de regulació de la dimensió conativa, però també de la dimensió instrumental de l'aprenentatge. De forma que aquesta capacitat de regulació li aporta confiança en la seva eficàcia en el domini dels temes acadèmics (Bandura, 1999a, 2012; Schneewind, 1999). Malgrat això, també incideix que l'eficàcia no es pot recollir com quelcom generalitzat, sinó que les persones difereixen en la seva eficàcia en funció dels diferents dominis i en diferents facetes de l'activitat (Bandura, 2012).

Quelcom que ens sembla d'especial interès plantejar-nos és d'on prové la valoració que l'alumne fa sobre la seva autoeficàcia percebuda. L'autor estableix quatre formes en què aquestes creences d'autoeficàcia percebuda es creen, són influenciades o bé s'enforteixen: a través d'experiències de domini que afavoreixen l'adquisició d'instruments cognitius, conductuals i autoreguladors que milloren la seva execució en l'acció; a través d'experiències vicàries, és a dir, per observació dels altres; per estats psicològics i emocionals regulats; i per persuasió social (Bandura, 1999a, 2012). D'acord amb aquestes quatre formes, atenem a l'afirmació que Bandura (1999a) fa respecte a la persuasió social

Però les persones que han estat persuadides d'estar mancades de les capacitats tendeixen a evitar les activitats desafiantes que poguessin cultivar les seves potencialitats, i abandonen ràpidament qualsevol esforç davant les dificultats. Davant activitats constringents i una

⁸⁹ Los niños con un sentido alto de eficacia para regular su propio aprendizaje y para dominar las destrezas académicas se comportan de forma más prosocial, son más populares y experimentan menos rechazo de sus compañeros que los niños que creen carecer de estas formas de eficacia académica. (Bandura, 1999, p. 36)

motivació minada, el descrèdit en les pròpies capacitats crea la seva pròpia validació conductual⁹⁰. (Bandura, 1999a, p. 22)

D'altra banda, Bandura (Bandura & Locke, 2003; Bandura, 1999a, 2012) estableix una clara vinculació entre la creença d'autoeficàcia percebuda i la capacitat de regulació de les nostres conductes. Segons l'autor, aquestes creences regulen la nostra forma de funcionar a través de quatre processos: processos cognitius que es concreten en pensament anticipador; processos motivacionals que empren aquest pensament anticipador per motivar-se i generen la mobilització de recursos per assolir "l'èxit" en l'execució de la tasca; processos afectius que es vinculen als nivells d'ansietat i processos selectius. Referent a aquests processos selectius l'autor destaca que

les creences de l'eficàcia personal poden modelar el curs que adopten les vides de les persones influint sobre els tipus d'activitats i entorns que seleccionen per participar. (...) les persones que tenen un sentit baix d'eficàcia en determinats dominis eviten les tasques difícils, que consideren com a amenaces personals. Les seves aspiracions són baixes i el seu compromís dèbil amb les metes que adopten. Davant les tasques difícils, pensen insistentment en les seves deficiències personals, els obstacles que trobaran i en tot tipus de resultats adversos, en lloc de concentrar-se en la forma d'executar la tasca satisfactòriament. Moderen els seus esforços i els abandonen ràpidament davant les dificultats⁹¹. (Bandura, 1999a, p. 28)

Observem com aquesta creença d'eficàcia té un caràcter longitudinal, i es va modelant al llarg de la trajectòria de les persones (Caprara, Pastorelli, Regalia, Scabini, & Bandura, 2005). De la mateixa manera, l'autor evidencia com aquestes creences valorades de forma deficient impedeixen i actuen com a barreres per al desenvolupament i l'execució d'una tasca. Les diferents recerques fetes per Bandura i el seu equip mostren com existeix una relació significativa entre les creences d'eficàcia i el nivell de motivació i rendiment de la persona (Bandura & Locke, 2003;

⁹⁰ Pero las personas que han sido persuadidas de carecer de las capacidades tienden a evitar las actividades retadoras que pudieran cultivar sus potencialidades, y abandonan rápidamente cualquier esfuerzo ante las dificultades. Ante actividades constringentes y una motivación minada, el descrédito en las propias capacidades crea su propia validación conductual. (Bandura, 1999, p. 22)

⁹¹ Las creencias de la eficacia personal pueden modelar el curso que adoptan las vidas de las personas influyendo sobre los tipos de actividades y entornos que seleccionan para participar" (...) las personas que tienen un sentido bajo de eficacia en determinados dominios evitan las tareas difíciles, que consideran como amenazas personales. Sus aspiraciones son bajas y su compromiso débil con las metas que adoptan. Ante las tareas difíciles, piensan insistentemente en sus deficiencias personales, los obstáculos que encontrarán y en todo tipo de resultados adversos en lugar de concentrarse en el modo de ejecutar la tarea satisfactoriamente. Moderan sus esfuerzos y los abandonan rápidamente ante las dificultades. (Bandura, 1999, p. 28)

Zimmerman, 1999). Aquests estudis evidencien que aquestes creences d'eficàcia prediuen no només la conducta entre els individus en diferents nivells d'autoeficàcia percebuda, sinó també canvis en el funcionament dels individus en els diferents nivells d'eficàcia al llarg del temps; així com també, variacions en la mateixa persona en les tasques realitzades i aquelles en les quals va fracassar (Bandura & Locke, 2003; Zimmerman, 1999). Caldrà veure què és el que provoca aquestes variacions, quina conjugació s'està donant en aquella relació dinàmica a tres bandes que genera modificacions en aquestes creences.

L'estudi elaborat per Caprara i el seus col·legues (2008), realitzat a una mostra de 412 adolescents italians pertanyents a famílies de classe mitja, mostra la vinculació entre l'eficàcia percebuda i els èxits acadèmics, reduint la probabilitat d'abandonament. L'estudi indica una relació recíproca entre una alta eficàcia percebuda i la probabilitat de romandre a l'escola, és a dir, de no abandonar els estudis. Malgrat això, a mesura que va augmentant l'exigència acadèmica mentre avancen en els cursos escolars, van apareixent percepcions d'autoeficàcia més negatives. En aquest sentit, la recerca indica que en el cas dels nois, hi ha una petita tendència a disminuir la seva eficàcia percebuda conforme avancen en l'escolaritat secundària, a diferència de les noies. D'altra banda, l'autoregulació opera a través de tres funcions: de l'automonitoratge i de les seves condicions cognitives i socials en les quals s'implica la persona, en l'adopció d'objectius proximals arrelada a un sistema de valors que actua com a guia, i l'exercici d'autoinfluència que incorpora l'automotivació i el suport social (Caprara et al., 2008). Els resultats de la recerca mostren que l'alumnat amb un alt sentit d'eficàcia té bones estratègies de flexibilitat en la cerca de solucions i aconsegueix millors resultats intel·lectuals i és més capaç d'avaluar la qualitat dels seus avenços.

En aquesta línia, observem com l'autoeficàcia percebuda està vinculada a la capacitat d'autoregulació (Bandura, Caprara, Barbaranelli, Gerbino, & Pastorelli, 2003; Caprara et al., 2005). En un estudi realitzat per Bandura i el seu equip (Bandura et al., 2003) a una mostra de 464 adolescents, evidencien que l'autoeficàcia per regular l'afecte positiu o negatiu va acompanyada d'una elevada eficàcia a gestionar el

desenvolupament acadèmic, resistir les pressions socials i comprometre's amb si mateix amb empatia en les experiències emocionals dels altres. A més a més, l'estudi revela que l'autoeficàcia percebuda té un paper fonamental en l'autogestió, ja que afecta de forma directa, però també impacta en determinants cognitius, motivacionals, decisius i afectius (Bandura et al., 2003). Aquesta regulació de l'afecte en positiu o negatiu té un valor funcional a nivell intrapersonal, comunicatiu i comportamental. Des d'aquesta perspectiva teòrica, observem com l'autoregulació pren un ampli conjunt de mecanismes que regeixen el funcionament cognitiu; i d'altra banda, abasta les habilitats socials, la motivació i la cognició (Caprara et al., 2008).

Flammer i els seus col·legues (1999) destaquen la importància de les creences de control ja que són necessàries en la planificació, en l'inici i en la regulació de les accions que estan orientades a assolir un objectiu; i són part del nostre autoconcepte i determinen el nostre sentiment d'autoestima. De forma que confiar en el nostre propi control implica ser autoconscients que podem actuar i produir efectes a la realitat (Flammer, 1999). Tenint en compte tots aquests elements, les persones hem de desenvolupar habilitats per regular els determinants motivacionals, afectius i socials del nostre funcionament intel·lectual i cognitiu (Caprara et al., 2008). De manera que en els processos d'ensenyança i aprenentatge, cal tenir en compte aquestes dimensions més enllà del vessant instrumental. D'acord amb això, Bandura afirma que l'educació ha d'esdevenir un element que equipari a l'alumnat amb instruments cognitius, creences d'eficàcia i un interès intrínsec a formar-se al llarg de la vida (Bandura, 1999a).

Bandura també fa referència a les barreres o dificultats amb les quals es troba aquell alumnat en situació social més vulnerable, destacant que

quant més alta sigui la proporció d'estudiants procedents d'escales socioeconòmiques baixes o de condicions minoritàries, menor sol ser la confiança col·lectiva del professorat en la seva eficàcia per assolir el progrés acadèmic i pitjor sol ser la mitjana acadèmica del centre. L'absentisme escolar, els escassos rendiments acadèmics i l'alt índex

d'abandonament també influeixen sobre l'eficàcia escolar col·lectiva⁹².
(Bandura, 1999a, p. 38)

Aquest referent de la psicologia reafirma el que hem recollit al capítol 1, en relació a la tendència reproduccionista que ha pres sovint l'educació cap als col·lectius socials més vulnerables. Malgrat això, l'objectiu d'aquesta anàlisi va en la cerca de sinèrgies teòriques i evidències en el camp, que mostren com aquest tipus de creences reproduccionistes i de caire determinista, poden ser superades a través de la transformació dels contextos educatius, i del tipus de relacions que s'hi teixeixen.

La teoria sociocognitiva no es deslliga de la importància que té el context en la construcció d'aquestes creences sobre l'eficàcia percebuda. Zimmerman (1999) destaca que les valoracions que fem de la nostra eficàcia estan fortament influenciades per les comparacions socials. En aquest sentit, Bandura assumeix que la família funciona com un sistema social amb diferents nivells d'interdependència que té un impacte en aquestes creences (Bandura et al., 2011). Bandura i el seu equip han realitzat diversos estudis focalitzats en l'anàlisi de la construcció de les interdependències en el sistema familiar i les creences d'autoeficàcia, centrant-se en adolescents (Bandura et al., 2011; Caprara et al., 2005). Alguns dels resultats obtinguts mostren com els pares que senten un alt grau d'eficàcia aposten pels seus fills i filles en les relacions que mantenen amb institucions socials que estan implicades en el seu desenvolupament formatiu (Bandura et al., 2011), com per exemple l'escola. A més a més, els resultats obtinguts aporten com la construcció del sentit d'eficàcia i aspiracions cap als seus fills i filles contribueixen a les seves relacions socials, el seu benestar emocional, el seu desenvolupament acadèmic i el seu itinerari formatiu (Bandura et al., 2011).

La recerca feta per l'equip de Bandura suggereix també diferències significatives a nivell de gènere. Un estudi realitzat el 2003 amb adolescents mostra variacions en la creença d'autoeficàcia entre nois i noies. L'estudi destaca que les noies manifesten un sentit més fort d'eficàcia per gestionar

⁹² Cuanto más alta sea la proporción de estudiantes procedentes de escalas socioeconómicas bajas o de condiciones minoritarias, menor suele ser la confianza colectiva del profesorado en su eficacia para alcanzar el progreso académico y peor suele ser la media académica del centro. El absentismo escolar, los escasos rendimientos académicos y el alto índice de abandono también influyen sobre la eficacia escolar colectiva. (Bandura, 1999, p. 38)

les activitats acadèmiques, rebutjar la pressió del grup en el comportament disruptiu, i mostren empatia pels sentiments i experiències dels altres. Així com, expressen el seu afecte positivament en les relacions interpersonals, tot i que posen en dubte la seva eficàcia a l'hora de gestionar estats afectius negatius (Bandura & Locke, 2003).

4.3.2. Variables del Jo a ser considerades

En la revisió de la literatura hem identificat com els diversos autors han vinculat el Jo amb l'anomenat autoconcepte. Aquest autoconcepte abasteix tant les idees, les valoracions, imatges i creences que tenim sobre nosaltres, com també les imatges que els altres tenen de nosaltres i de la persona que ens agradaria ser (de Oñate, 1989; González & Tourón, 1992). Observem com la literatura ha diferenciat opcions dins del mateix Jo: un Jo que representa qui sóc, un altre Jo conformat de com penso que em veuen els altres i un Jo ideal que recull com m'agradaria ser (de Oñate, 1989). Com hem vist, el Jo és quelcom que aprenem en el marc de la nostra experiència social i per tant es va modificant a través d'aquesta i de les interaccions amb els altres (de Oñate, 1989). El Jo incideix en les nostres conductes, en com actuem a la realitat, però també en les nostres reflexions i el nostre pensament. Hem vist com la imatge que ens formem d'aquest Jo és en base a les respostes que rebem dels altres (de Oñate, 1989).

Pel que hem pogut extreure de la literatura científica, en el marc del *Self* es poden identificar dos aspectes rellevants: l'autoconcepte i l'autoestima que tenim de nosaltres (de Oñate, 1989; Sureda, 1998).

L'autoconcepte

L'autoconcepte és definit pels diferents autors com una estructura que es troba conformada de continguts diversos sobre nosaltres mateixos que estan organitzats (de Oñate, 1989; González & Tourón, 1992; Sureda, 1998). Segons Gonzalez i Turón (1992), els continguts no es troben tots en un mateix nivell, sinó que n'hi ha que són més centrals i d'altres més perifèrics depenent del valor que tenen per la persona. L'autoconcepte esdevé un mecanisme que filtra i organitza la informació i influencia la

conducta de les persones (González & Tourón, 1992; Marsh, Graven, & McInerney, 2003; Núñez & González- Pienda, 1994). Ara bé, cal destacar com l'autoconcepte és un constructe complex que actualment s'interrelaciona amb d'altres conceptes (Marsh et al., 2003), una qüestió que considerem a l'hora d'analitzar-lo, situant-lo en una forma de comprendre la construcció del Jo des d'una perspectiva dialògica.

Tal com hem referit, es constitueix en el marc de l'experiència social, i per tant són molt importants els *altres* significatius, aquells que es troben en un context social immediat, ja que ens ofereixen reforçaments positius o negatius (de Oñate, 1989; González & Tourón, 1992; Núñez & González- Pienda, 1994). A partir d'aquestes respostes, però sobretot de la seva percepció, anem conformant el nostre autoconcepte. A més a més, depenent de les diferents situacions i experiències, i de la reacció dels altres, la persona tendeix a veure's d'una forma o una altra (González & Tourón, 1992). Tanmateix, tendeix a mostrar un tipus d'actituds i conductes regulades en funció del tipus d'interacció i del context en el qual es produeix (Sureda, 1998). Els autors coincideixen en la seva estabilitat, tot i que està subjecte a canvis. En aquest sentit, els canvis més flexibles i plàstics són aquells que tenen a veure amb el contingut perifèric del nostre autoconcepte (González & Tourón, 1992).

Alguns autors destaquen que en la formació de l'autoconcepte cal considerar quatre factors: l'autoconcepte, la percepció de les respostes dels altres, les respostes dels altres i la conducta de la persona (de Oñate, 1989; Núñez & González- Pienda, 1994). D'altra banda, Rosenberg (1973) aporta com a principis bàsics de la formació de l'autoconcepte: la comparació social, la valoració reflectida, l'autoatribució i la centralitat psicològica. Altres autors suggereixen tres blocs d'actituds que actuen en la formació de l'autoconcepte: actituds cognitives, actituds afectives i actituds conductuals (Sureda, 1998). En aquesta línia, Sureda (1998) presenta quatre dimensions que formen part de l'autoconcepte: la dimensió emocional que té a veure amb els judicis que es fa a si mateix, la dimensió acadèmica d'acord amb la imatge que té com alumne, la dimensió social i la dimensió familiar.

Tenint en compte totes aquestes consideracions, sembla que l'autoconcepte és quelcom cognitiu, la construcció del qual depèn dels pensaments que construïm dins nostre. Recuperant els capítols 2 i 3, observem com a través del diàleg amb els *altres* en processos d'interacció incorporem, primer intermentalment i després intramentalment, un seguit de creences i valoracions que són més que la suma del nostre pensament individual i la de les altres persones participants de la interacció.

Una diversitat de recerques vinculen l'autoconcepte amb el rendiment acadèmic de l'alumnat (de Oñate, 1989; González & Tourón, 1992; Sureda, 1998). Segons González i Tourón (1992), l'autoconcepte és un factor rellevant en l'alumne; per aquesta raó caldria tenir en compte el desenvolupament d'un autoconcepte adequat com a un objectiu del currículum, ja que és una variable reguladora del seu rendiment acadèmic. Aquesta idea també quedava reflectida en les aportacions de Bruner esmentades amb anterioritat. Els autors coincideixen que l'autoconcepte es constitueix en processos d'aprenentatge. Ja hem comentat que l'autoconcepte actua com un filtre de la realitat, de manera que davant l'experiència escolar l'alumne també està mediant aquesta experiència depenent d'un autoconcepte positiu o negatiu, que incideix en la seva implicació en el procés d'ensenyança i aprenentatge, com també en la seva eficàcia en aquest context (González & Tourón, 1992; Núñez & González-Pienda, 1994).

Hi ha autors que concreten diferents tipus d'autoconceptes, depenent del vessant social en el qual es desenvolupen. En aquest sentit, trobem representat l'autoconcepte acadèmic. Les recerques mostren la correlació directa entre l'autoconcepte acadèmic i el rendiment acadèmic (de Oñate, 1989; González & Tourón, 1992; Marsh et al., 2003; Núñez & González-Pienda, 1994). Aquests estudis evidencien una tendència inestable en l'autoconcepte d'alumnat que té un baix rendiment acadèmic (de Oñate, 1989). González i Tourón (1992) argumenten que alguns dels elements que afecten a l'autoconcepte acadèmic són: el rendiment previ, les valoracions dels *altres* significatius a través de la projecció de les seves expectatives i la seva conducta, a través de la comparació social i la comparació interna, les atribucions dels resultats obtinguts depenent de si són exitosos o un fracàs,

i l'estructura de la classe i el clima escolar. Núñez i González Pienda (1994) afirmen que

els subjectes que pels seus problemes acadèmics fracassen en repetides ocasions, comencen a dubtar de la seva competència i de la seva capacitat per sortir de la situació negativa en què es troben, per la qual cosa consideren inútil dedicar qualsevol esforç en aquesta direcció. Com a conseqüència continuaran fracassant, el que reflecteix la imatge negativa que tenen de si mateixos, el que amb el temps determinarà les seves expectatives, els seus afectes i conductes cap a les tasques escolars que seran negatives⁹³. (Núñez & González- Pienda, 1994, p. 211)

Respecte a aquesta qüestió, Marsh, Graven i Mc Inerney (2003) es pregunten què és primer si l'autoconcepte acadèmic o el rendiment acadèmic. Davant d'aquesta pregunta evidencien diferents posicionaments. Un primer plantejament posa el rendiment acadèmic com a causa de l'autoconcepte. D'altres plantejaments consideren l'autoconcepte acadèmic com a resultat de dos processos: un procés extern en què l'alumnat es compara amb altres iguals a ell i en relació a dades estàndards en una matèria determinada; i com a procés intern en què es comparen amb el seu propi rendiment en d'altres matèries (Marsh et al., 2003). Malgrat aquests dos posicionaments, els autors aposten per la superació de la dicotomia a través de valorar-ho des d'una reciprocitat d'ambdós elements. El que implica que ambdós, autoconcepte acadèmic i rendiment acadèmic es nodreixen de forma simbiòtica.

L'autoestima

Els diferents autors revisats esmenten l'estreta relació que hi ha entre l'autoconcepte i l'autoestima (de Oñate, 1989; Núñez & González- Pienda, 1994; Rosenberg, 1973; Sureda, 1998). D'acord amb això, l'autoestima implica la valoració o judici de valor que realitza la persona, essent aquesta valoració subjectiva (de Oñate, 1989; Sureda, 1998). Les valoracions poden ser positives o negatives depenent de la lectura que realitza la mateixa persona (Rosenberg, 1973).

⁹³ Los sujetos que por sus problemas académicos fracasan en repetidas ocasiones, empiezan a dudar de su competencia y de su capacidad para salir de la negativa situación en la que se encuentran, por lo que consideran inútil dedicar cualquier esfuerzo en esta dirección. Como consecuencia seguirán fracasando, lo que refuerza la imagen negativa que tienen de sí mismos, lo que con el tiempo determinará sus expectativas, afectos y conductas hacia las tareas escolares que serán negativas. (Núñez & González- Pienda, 1994, p. 211)

Alhora aquesta valoració que la persona fa de si mateixa prové de l'experiència amb els altres, dels sentiments que altres persones tenen cap a ella (de Oñate, 1989). També influencia la comparació social, així com les atribucions que realitza la persona sobre les causes de la conducta (González & Tourón, 1992). Rosenberg (1973) vincula l'autoestima amb el nivell d'ansietat, sobretot quan la valoració que fa la persona de si mateixa és negativa. L'autor comenta que aquest increment en l'ansietat ve degut per la volatilitat i inestabilitat de l'autoimatge. És per això que li atribueix un component emocional rellevant i evidencia com una baixa autoestima té implicacions en la relació de la persona amb els altres (Rosenberg, 1973).

Rellevància dels *altres* en el desenvolupament de l'autoconcepte i l'autoestima

Tot i que ja ho hem anat referint, els *altres* estan plenament implicats en el desenvolupament del nostre autoconcepte i autoestima. Ens resulta d'especial interès el treball aportat als anys 60 per Rosenthal i Jacobson (1980) en relació a les expectatives i a la seva profecia d'acompliment. Els autors partiren de diferents anàlisis en les quals posaren de manifest que els nens i nenes que eren titllats com a desavantatjats, eren considerats pels seus mestres com a poc aptes per a les qüestions acadèmiques. D'altra banda, els nens i les nenes de classe mitja eren estimulats des de petits cap a l'èxit, perquè socialment es creia que ells i elles podien assolir-lo (Rosenthal & Jacobson, 1980). Seguint amb aquesta argumentació, els autors mostraren aquest desnivell en la relació educativa en allò que projectava el docent cap al seu alumnat, en funció de les creences prèvies que aquest tenia en relació al seu alumnat.

La mestra desitja que tots els seus alumnes aprenguin, però ella sap que els nens de classe baixa no rendeixen bé a l'escola, de la mateixa manera que sap que sí ho fan els nens de classe mitja. Tot això, ella ho sap, des del primer somriure que dirigeix a la seva classe, acollint a cadascun d'ells en l'aventura escolar, mesurant el seu èxit i fracàs en funció de la classe social. Els nens corresponen al seu somriure, sense adonar-se que acaba de mesurar-los⁹⁴. (Rosenthal & Jacobson, 1980, p. 67)

⁹⁴ La maestra desea que todos sus alumnos aprendan, pero ella sabe que los niños de clase baja no rinden bien en la escuela, de la misma manera que sabe que sí lo hacen los niños de clase media. Todo esto, ella lo sabe, desde la primera sonrisa que dirige a su clase, acogiendo a cada uno en la aventura escolar, midiendo su éxito o su fracaso

A través d'aquestes evidències, els autors miraren de demostrar com les expectatives que el mestre tenia cap als seus alumnes actuava com una profecia, modificant el rendiment real de l'alumnat. És a dir, l'estudi mostrava la següent relació: el professorat que creia que el seu alumnat no era capaç d'aprendre a llegir, acabava provocant que l'alumnat assumís que no era capaç de fer-ho. De manera que les execucions de l'alumnat davant la tasca evidenciaven, per influència dels pensaments que tenien en relació a la competència de la tasca, que no eren capaços de fer-ho; tancant així el cicle, allò que s'esperava d'ells acabava confirmant-se.

Els autors demostraren que aquesta valoració que el docent feia del seu alumnat no només tenia a veure amb la classe social, sinó que altres elements també condicionaven l'avaluació que en feia, per exemple, conèixer els resultats dels tests d'intel·ligència. En aquesta línia, a través de diferents experiments, s'ha demostrat com l'expectativa genera una profecia que es compleix. A més a més, corroboren que en la mesura que el o la docent té expectatives cap a l'alumnat, el tipus de relació que estableix és molt més afectuosa i amistosa, facilitadora de la relació educativa (Rosenthal & Jacobson, 1980). Així doncs, aquesta expectativa en el cas de ser negativa actua repercutint en l'execució de la tasca de l'alumne de forma negativa, mentre que una expectativa predisposa a un context educatiu que facilita que l'alumnat pugui complir allò que s'espera d'ell.

Els estudis realitzats per aquests autors en relació a les expectatives i la seva incidència en l'alumnat i la seva conducta ha estat àmpliament demostrat per altres recerques (de Oñate, 1989; González & Tourón, 1992). L'element expectativa és d'especial rellevància a l'hora d'abordar la relació educativa, i els mecanismes que es posen en marxa per donar suport al procés d'ensenyança i aprenentatge; qüestió que serà analitzada en les dades recollides del treball de camp.

en función de la clase social. Los niños corresponden a su sonrisa, sin darse cuenta de que acaba de medirlos. (Rosenthal & Jacobson, 1980, p. 67)

4.4. Construint el Jo col·lectivament a l'aula des d'una perspectiva dialògica

Arribats a aquest punt, ens posicionem que el Jo es construeix de forma dialògica (Iannaccone, A.; Marsico, G.;Tateo, 2013;Gatt et al., 2010; Mead, 1973). Aquesta perspectiva del Jo és potencialment transformadora, ja que els *altres* significatius i les interaccions en les quals participem són part molt important en la formació del nostre Jo. Així doncs, si en la nostra trajectòria escolar es modifiquen les interaccions i els diàlegs amb aquests *altres* significatius en base a les altes expectatives i la creença que som capaços de tenir una trajectòria d'èxit; podem transformar substancialment el nostre diàleg intern entre el *Mi* i el *Jo*; i modificar així variables psicològiques que estan influïent en l'execució de les tasques acadèmiques: la creença d'autoeficàcia, l'autoconcepte i l'autoestima, entre d'altres.

Aquesta és una hipòtesi que ens plantejarem des de l'inici, i que la literatura científica posada en diàleg ratifica. Però pretenem anar més enllà, i analitzar com aquelles actuacions educatives (presentades al capítol 5 i implementades per l'institut analitzat), fonamentades en la teoria de l'Aprenentatge Dialògic, són claus en la transformació d'aquestes relacions amb els *altres*, i per tant claus en aquest procés de desenvolupament del nostre Jo. Aquesta qüestió l'analitzem a través del treball empíric.

En aquest punt, recollim algunes de les contribucions de la comunitat científica internacional quant al paper que juguen els *altres* significatius en el context d'aula i l'escola en la construcció del nostre Jo. També analitzem com el Jo de l'adult referent i la seva autopercepció d'eficàcia dialoguen amb els Jos dels alumnes, essent un procés transformador que impacta en totes les persones que hi participen del procés d'ensenyança i aprenentatge, i no només en l'alumnat. En darrer terme, exposem les evidències que mostra la literatura científica quant a l'impacte del Jo en processos motivacionals i de creació de sentit cap a l'aprenentatge.

4.4.1. Reflexions del Jo dialògic en el procés d'ensenyança i aprenentatge

En el capítol 2 i 3 explicàvem els elements clau dels processos d'ensenyança i aprenentatge, recollint les aportacions d'alguns dels teòrics

més rellevants en la psicologia de l'educació en els últims anys. En aquest sentit, es posa de manifest el paper cabdal que tenen les interaccions (Bransford et al., 2000; Bronckart, 1995; Cazden, 1991; Edwards & Mercer, 1988; Floor & Van Eijck, 2013; Illeris, 2009; Lave, 2009; Leontiev, 1983; Mercer, 1997; Racionero & Padrós, 2010; Vygotski, 2008; Wells, 2001; Wertsch et al., 1995) en aquests processos; i com aquestes interaccions es troben situades en un context social i cultural (Bruner, 1997; Lave & Wenger, 1991a; Rogoff, 1993). A més a més, posen de manifest el procés a través del qual la persona internalitza allò que succeeix en aquesta interacció, i passa a formar part del seu pensament (Newman et al., 1990; Vygotski, 1988; Iannaccone, A.; Marsico, G.; Tateo, 2013); emprant com a eina el diàleg (Bronckart, 1995; Cazden, 1991; Freire, 2009; Habermas, 2001; Racionero & Padrós, 2010; Vygotski, 1988; Wertsch, 1991).

A través d'aquest procés d'aprenentatge, els *altres* passen a formar part de nosaltres com a *Mi* (Mead, 1973). D'acord amb això, qui som es desenvolupa en interacció en un context social situat, i genera en nosaltres un diàleg intern entre un *Mi* conformat de totes les experiències socials amb els *altres* significatius, i el nostre *Jo* (Blumer, 1982; Hargreaves, 1979; Mead, 1973). Així doncs, això ens proporciona una concepció dialògica del Jo.

En la revisió de la literatura científica, als anys 90 trobem les aportacions de Hubert Hermans (Hermans & Hermans-Konopka, 2010) qui desenvolupa la Teoria del Jo Dialògic (DST). Aquesta teoria es fonamenta en les contribucions fetes per autors com James, Bakhtin i Mead (Ragatt, 2012). Segons Hermans i Gieser des de la Teoria del Self Dialògic

el Jo no té una existència independent de la societat, sinó que és part de la societat, és a dir, el jo es converteix en una "minisocietat", o per emprar un terme de Minsky (1985), una "ment de la societat". La societat, per la seva banda, no està "envoltant" el Jo, influenciant en ell com un determinant extern, però hi ha una societat de nosaltres mateixos, és a dir, el Jo està a la societat, i funciona com una part intrínseca d'ell⁹⁵. (Hermans & Gieser, 2012, p.2)

⁹⁵ The self does not have an existence separate from society but is part of the society; that is, the self becomes a "mini-society" or, to borrow a term from Minsky (1985), a "society mind". Society, from its side, is not "surrounding" the self, influencing it as an external "determinant", but there is a society-of-selves; that is, the self is in society and functions as an intrinsic part of it. (Hermans, H.; Thorsten, 2012, p.2)

Segons Hermans i Gieser (2012) es concep com una multiciplitat dinàmica de Jos-posicionats. Això suposa que el Jo emergeix de forma intrínseca en contacte amb els *altres* i es posiciona en un temps i un espai (Ragatt, 2012). La persona compta amb múltiples posicionaments interns i externs, i es mostra en la seva parla interna, en les relacions que manté amb els *altres* significatius i la forma de participació de les activitats culturals (Ragatt, 2012). César (2013) comenta que en aquesta comprensió del Jo emergeixen dos constructes a tenir en consideració: la trajectòria de participació de la persona i els mecanismes d'apoderament inter- i intra-. Des del punt de vista d'aquesta autora, en la mesura que l'aprenentatge és una experiència situada, la trajectòria de participació de la persona és un requeriment en la comprensió de la construcció del Jo, però també ho és el temps en què se succeeix i els diferents escenaris i situacions en les quals es dona (César, 2013). A més a més, el Jo esdevé quelcom *dinàmic, dialèctic i socialment construït a través de processos d'interacció dialògica*⁹⁶ (César, 2013, p. 156).

D'altra banda, Iannaccone, Marsico i Tateo (2013) exposen la idea de Jo educatiu en la línia de la teoria del Jo dialògic, que és descrit tenint en compte les següents consideracions:

(a) El Jo és una instància dialògica que organitza les diferents identitats situades i veus en joc en la xarxa de relacions socials de la persona. (b) El Jo educatiu és la part específica del Jo que emergeix de les interaccions que es donen a cada activitat educativa. (c) D'acord amb els principis de Vygotski de la sociogènesi i les funcions mentals superiors, el Jo educatiu es construeix a través de la internalització activa del diàleg Jo-Altre que es dona a cada activitat educativa. (d) El Jo educatiu sorgeix cada vegada que la persona està implicada en un sistema educatiu d'activitat (com estudiant, familiar, docent) durant la seva vida⁹⁷. (Iannaccone, A.; Marsico, G.; Tateo, 2013, p. 225)

⁹⁶ This means we conceive of the self as dynamic, dialectical and socially constructed through dialogical interactive processes. (César, 2013, p. 156)

⁹⁷ a. The self is the dialogical instance that organizes the different situated identities and voices at stake in the person's network of social relationships.

b. The educational self is that specific part of the self emergent from the dialogical interactions taking place in the educational activities.

c. According to Vygotski's principles of socio-genesis of higher mental functions, the educational self is constructed through the active internalization of the self-other dialogue occurring in every educational activity.

d. The educational self emerges every time the person is involved in an educational System of activity (as Student, parent or teacher) during his/her lifetime (Iannaccone, A.; Marsico, G.; Tateo, 2013, p. 225).

El context escolar és un espai rellevant en la construcció del Jo de la persona i el Jo acadèmic representa una de les parts del nostre Jo que més protagonisme pren. De manera que aquestes interaccions i aquests diàlegs que tenim en aquest context escolar influencien la percepció que tenim de nosaltres mateixos com a estudiants, contribuint-hi de forma positiva o negativa (S Gatt et al., 2010). Segons Gatt, Puigdellívol i Molina (2010), els nois i les noies perceben en els *altres* significatius les seves creences i expectatives sobre si són capaços d'aprendre o no. Això és quelcom que ja quedava recollit en els estudis elaborats per Rosenthal i Jacobson (1980). Les expectatives d'aquests *altres* significatius són internalitzades com a part del nostre *Mi* (S Gatt et al., 2010). De manera que davant d'una tasca acadèmica per exemple, en el diàleg intern que manté la persona entre el seu *Mi* i el seu *Jo* emergeixen un seguit de creences cap a les seves possibilitats de resolució. L'alumne realitza un judici que actua com a avaluació (Bruner, 1997), un judici que recull a molts *altres* significatius al llarg de la seva trajectòria. Aquí entra en joc el concepte d'autoeficàcia percebuda (Bandura, 1999a), essent el cos de creences que tenim cap a la nostra capacitat de resoldre o no una tasca, i on es posen de manifest les nostres estratègies de regulació emocional, la forma de percebre com a estudiants (fruit de tot el procés esmentat abans), i la valoració que en fem d'aquesta percepció. I s'acaba concretant en què ens sentim o no capaços de tirar endavant amb aquella tasca.

Des d'aquest punt de vista, quan el que observem en una aula és una conducta on l'alumne no és capaç de resoldre una tasca, caldria tenir en consideració tot el procés anteriorment descrit. La part més positiva de tot plegat és que si transformem les interaccions i els diàlegs en la dimensió interpersonal; podem propiciar canvis substancials en la dimensió intrapersonal, que apoderin l'alumne i el facin desenvolupar un sentit d'autoeficàcia positiu cap a les qüestions acadèmiques.

4.4.2. Consideracions sobre l'impacte de l'auconcepte docent en la relació educativa

Segons els estudis realitzats per Caprara i el seu equip (2008) en la percepció de l'autoeficàcia en el domini acadèmic, cal analitzar no només les

creences que té l'alumnat per regular les activitats d'aprenentatge, sinó també les creences que el professorat té sobre la seva eficàcia instruccional de gestió de l'aula i de promoure l'aprenentatge de l'alumnat. Partint des d'una perspectiva del Jo dialògic, el professorat construeix la seva identitat professional també en base a les seves experiències significatives com a part del seu diàleg intern (Vloet, K.; Jacobs, G.; Veugelers, 2013).

D'acord amb el que planteja la literatura científica, aquesta idea d'autoeficàcia docent cap a la capacitat d'instrucció sembla rellevant a l'hora de generar el clima i l'atmosfera adients per l'aprenentatge de l'alumnat (Bandura, 1999a); arribant a ser predictor dels nivells d'assoliment acadèmic de l'alumnat. Més enllà de l'aula, Bandura destaca que *els centres educatius on el personal es jutja col·lectivament com a carent de poder per aconseguir que els estudiants difícils assoleixin l'èxit acadèmic, transmeten una sensació grupal de futilitat acadèmica que pot impregnar la vida de l'escola*⁹⁸ (Bandura, 1999a, p. 37).

D'altra banda, partint de la importància que sembla tenir la percepció d'autoeficàcia que té el docent sobre si mateix i la capacitat de generar espais d'aprenentatge, cal considerar també la seva capacitat d'influència negativa o positiva envers l'alumnat (S Gatt et al., 2010; Núñez & González- Pienda, 1994; Rosenthal & Jacobson, 1980), a través de la generació de certes expectatives, tal com hem vist.

Cal tenir en compte que en la interacció la relació no és unidireccional "docent-discent", sinó que a la interacció els rols poden variar, ja que esdevé una relació bidireccional d'ensenyança i aprenentatge. En aquest sentit, la forma en què es perceben les persones implicades en aquesta interacció té influència directa en l'altre amb qui està interactuant, i arribar a modificar la seva percepció, però també són capaces de generar modificacions en la percepció que té l'altre de si mateix. Així doncs, la transformació del context educatiu ha d'emergir també en el plànol individual de les persones professionals implicades en el context educatiu.

⁹⁸ Los centro educativos donde el personal se juzga colectivamente como carente de poder para lograr los estudiantes difíciles alcancen el éxito académico, transmiten una sensación grupal de futilidad académica que puede impregnar toda la vida de la escuela. (Bandura, 1999, p. 37)

Un canvi en la seva mirada cap a l'alumnat transforma la comunicació i augmenta les expectatives, però també suposa canvis en la presa de decisions instruccional, que modifiquen el context d'interacció; valoracions que seran tingudes en compte en l'anàlisi del treball empíric.

4.4.3. Aportacions sobre l'impacte de les creences en la motivació acadèmica de l'alumnat

Les diferents recerques han demostrat l'impacte que tenen les relacions interpersonal i intrapersonal de l'alumnat, així com la forma de concebre i valorar el seu rendiment, la seva motivació i conducta davant allò acadèmic (Agirdag, Van Houtte, & Van Avermaet, 2012; Anderman & Kaplan, 2008; Areepattamannil, Freedman, & Klinger, 2011a; Clegg, 2008; Elliot & Bempechat, 2002). Aquestes investigacions vinculen l'autoestima i l'autoconcepte amb el tipus de relacions educatives que es donen als centres educatius, essent aquests contextos situats, on l'alumnat es desenvolupa, i que incideixen en el seu rendiment acadèmic i la seva motivació.

És el cas de l'estudi realitzat per Areepattamannil i els seus col·legues (2011a), en el qual analitzaren els efectes de la motivació en l'aprenentatge de les ciències, les autocreences en relació a les ciències i les pràctiques educatives concretes en aquesta matèria. Els resultats mostraren que les creences motivacionals (derivades de l'autoeficàcia i l'autoconcepte), i gaudir de les ciències eren elements predictors dels assoliments positius en aquesta matèria. Demostraren com les autocreences de l'alumnat són un component crític que influencia la motivació, i que està vinculat a la capacitat de regular diferents estratègies en pro de l'aprenentatge. A més a més, l'estudi demostrà que l'aula amb prevalència d'interaccions dialògiques té alumnat amb millors resultats i una major implicació per la matèria.

Un altre estudi realitzat pels mateixos autors reforça la reciprocitat que hi ha entre l'autoconcepte acadèmic i el rendiment acadèmic. En aquesta línia, la motivació i el rendiment acadèmic també es troben íntimament vinculats, incorporant tres tipus de motivació: la intrínseca, l'extrínseca i l'amotivació. L'estudi comparava alumnat indi immigrant al Canadà i alumnat de l'Índia; obtenint que la motivació intrínseca era més

rellevant a l'hora d'explicar el seu bon rendiment acadèmic, i alhora la motivació intrínseca és més evident en aquell alumnat amb un autoconcepte de si mateix més positiu (Areepattamannil, Freedman, & Klinger, 2011b; Areepattamannil, 2012).

D'altra banda, alguns estudis han vinculat les pràctiques educatives segregadores amb el seu impacte en l'autoestima de l'alumnat (Agirdag, Van Houtte, & Van Avermaet, 2010; Agirdag et al., 2012), evidenciant l'existència d'un lligam entre la relació educativa amb el professorat i l'autoestima de l'alumnat. En aquest sentit, l'estudi revela que el suport del professorat i una relació propera amb l'alumnat té un impacte positiu en el seu rendiment acadèmic, així com també en el seu benestar (Agirdag et al., 2012). Les recerques d'aquests autors mostren també un sentiment d'inutilitat en alumnat pertanyent a contextos socials més desfavorits (Agirdag et al., 2010). Així mateix, la recerca de Bempechat i el seu equip (2008) mostra que alumnat d'escoles catòliques desenvolupa un fort sentit de responsabilitat en el seu aprenentatge. Els estudis de Carter (2006, 2010) subratllen com emergeix també la cultura en el context educatiu, i aquesta conforma el seguit de relacions i de significats que es construeixen a l'escola, com també té efectes en l'autoestima de l'alumnat.

Podem entreveure dels resultats d'aquests estudis, com la concepció que té l'alumnat de si mateix està situat en un context sociocultural determinat, de manera que les expectatives i creences que a cada context tenen d'ells determina la forma de concebre's dels nois i de les noies. Es posa de manifest el rellevant paper que juga el context sociocultural i la interacció amb els *altres* significatius en el desenvolupament del Jo acadèmic de l'alumnat; responen al que socialment i culturalment s'espera d'ells i d'elles, tal com mostren les diferents recerques revisades (Agirdag et al., 2010; Bempechat et al., 2008; Carter, 2006) i les teories analitzades.

4.5. Resum

El capítol 4 vincula la construcció del Jo en el marc de processos d'ensenyança i aprenentatge en els quals la interacció i el diàleg esdevenen els elements mediadors de la relació educativa. En aquest sentit, realitzem una revisió multidisciplinària del Jo, concretant el nostre posicionament des

de la perspectiva de l'interaccionisme simbòlic. En aquesta línia, allò que succeeix fora en la relació interpersonal en els processos d'ensenyança i aprenentatge passa a formar part de nosaltres a nivell intrapersonal. Aquest *nosaltres*, segons les contribucions de Mead, es constitueix de dos elements el *mi* i el *jo*, que es troben en continu diàleg intern. Un diàleg que s'estableix entre nosaltres i allò que hem anat assumint com a nostre dels *altres* significatius. D'acord amb això, les creences que tenim sobre les nostres capacitats davant les tasques acadèmiques estan mediades per aquest diàleg intern entre el *Jo* i el *Mi*; conformant la nostra percepció d'autoeficàcia, que de retruc porta implícita una forma de veure'ns (autoconcepte) i de valorar-nos (autoestima). Així, el tipus de relacions que establím amb els *altres* significatius i les seves expectatives cap a nosaltres estan influenciant directament la construcció del nostre *Self*, i en conseqüència en la nostra creença percebuda d'autoeficàcia cap a les qüestions acadèmiques. La bona notícia és que en tractar-se d'aquest procés interaccionista fonamentat en el diàleg amb els *altres*; si transformem aquestes interaccions i aquests diàlegs en el context de la relació educativa es poden generar transformacions en el nostre *Mi*, modificant el nostre diàleg intern que condiona la percepció i valoració que tenim de nosaltres mateixos; així com ens permet modificar la nostra forma d'actuar sobre el món extern.

Capítol 5. Actuacions Educatives a l'Educació Secundària des d'una perspectiva dialògica

L'educació, en realitat, necessita tant de formació tècnica, científica i professional, com de somnis i utopia.⁹⁹ (Freire, 2009, p. 34)

En els apartats anteriors s'ha exposat la teoria, una teoria que al nostre entendre resulta transformadora. Ens posicionem davant la utopia, del somni que totes les persones puguin gaudir d'una educació alliberadora, que els desenvolupi com a ciutadans i ciutadanes crítics, actius, reflexius, motors de transformació de les seves realitats; que és el que mou el sentit d'aquesta tesi. Sota el nostre prisma, la fonamentació plantejada se sustenta en aquest somni, però també d'aportacions científiques reconegudes internacionalment que han quedat recollides en els capítols precedents. Ens posicionem davant de l'educació des de la Teoria de l'Aprenentatge Dialògic, perquè recull i considera que l'educació, en realitat, necessita tant de *formació tècnica, científica i professional com de somnis i utopia*, tal com Freire (2009, p. 34) va postular.

Ens sembla interessant poder tenir en ment la figura 3 amb la qual introduïem el capítol 4. Aquesta ens mostrava la interrelació de conceptes en la construcció del Jo, des d'un plànol inter- i intra-. Tal com hem vist al capítol 4, la construcció del Jo és quelcom complex i incorpora dues dimensions: una social i una individual. Com hem referit anteriorment, aquest desenvolupament del Jo es troba situat en un context social, de manera que som qui som en relació als *altres* significatius i a l'experiència que tenim oportunitat de viure en un entorn social determinat. Traslladant-ho a l'educació, aquest context en el qual es dona el procés d'ensenyança i aprenentatge, les interaccions necessàries i els diàlegs idonis perquè la persona aprengui i es desenvolupi de forma integral en totes les facetes de

⁹⁹ La educación, en verdad, necesita tanto de formación técnica, científica y profesional como de sueños y utopía. (Freire, 2009, p. 34)

la seva persona; està mediat per les pràctiques educatives que s'hi desenvolupen.

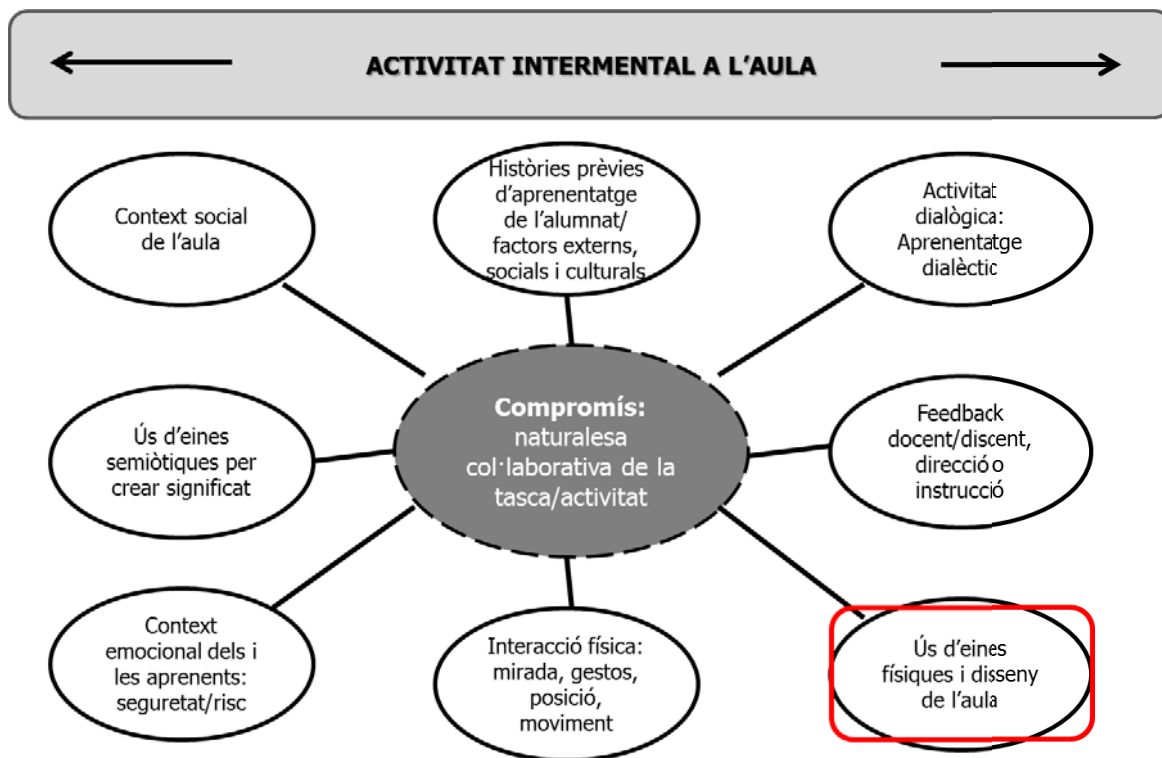


Figura 5: El context de l'activitat mediada: ús d'eines psicològiques i físiques a la ZDP. Adaptació pròpia¹⁰⁰.

Thompson (2013) destaca en la seva proposta l'ús d'eines físiques i disseny de l'aula com a part de l'activitat intermental que es dona en el context educatiu. Vèiem al capítol 1 com hi ha actuacions educatives que estan reproduint les desigualtats socials a través de l'educació, segregant l'alumnat per la seva condició social i cultural, pel seu nivell d'aprenentatge, entre d'altres criteris. És per això, i seguint el fil conductor dels capítols precedents, que no totes les pràctiques educatives que es desenvolupen en els centres escolars són generadores de ZDP on l'alumnat pugui avançar en el seu desenvolupament potencial amb l'ajuda de les interaccions de la diversitat de persones amb les quals comparteixen aquest espai; ni tots els diàlegs i interaccions que es donen són promotors d'aquest aprenentatge. Concretant-ho en la construcció del Jo, ja hem vist que de la mateixa forma que hi ha uns fonaments bàsics perquè es doni aprenentatge d'acord amb la

¹⁰⁰ The Context of Mediated Activity: Psychological and Physical tool usage within a ZPD. (Thompson, 2013)

literatura presentada en els capítols 2 i 3, existeixen unes condicions bàsiques perquè el desenvolupament del Jo acadèmic en el context escolar sigui transformador i generador de possibilitats d'aprenentatge.

Així doncs, no ens serveix qualsevol pràctica educativa, sinó aquelles que recullen els principis bàsics de l'aprenentatge demostrats per la comunitat científica internacional, i aquelles que permeten el desenvolupament de Jos forts, creences positives cap al propi aprenentatge i relacions solidàries. En el nostre cas, plantejem aquestes pràctiques i actuacions en el marc de la teoria de l'Aprenentatge Dialògic, i sota les premisses que milloren el rendiment acadèmic de tot l'alumnat i promouen espais de convivència on desenvolupar Jos segurs i capaços.

En aquest capítol 5 presentem les pràctiques educatives que hem identificat en diferents recerques analitzades que s'acullen a allò anteriorment exposat; així com identifiquem els principis bàsics que les caracteritzen. Ho fem situant-les en el context de l'educació secundària, i amb el sentit que puguin servir com a orientacions pràctiques a desenvolupar en els instituts, i així trencar les dinàmiques segregadores que la literatura científica analitzada ha evidenciat que sovint es donen. També fem una pinzellada a la importància de la formació inicial i permanent del professorat de secundària en la implementació d'aquestes actuacions educatives.

5.1. Contribucions de la comunitat científica internacional a les pràctiques dialògiques a l'educació secundària

Les actuacions educatives que es presenten en aquest apartat estan recollides de la literatura científica i parteixen d'evidències contrastades que milloren els resultats acadèmics de tot l'alumnat. Flecha i Díez- Palomar (2010) presenten quatre actuacions identificades a través d'un dels projectes en educació de més envergadura a nivell europeu, finançat pel 6è Programa Marc de Recerca Europea, INCLUD-ED¹⁰¹. Aquesta recerca identifica aquestes quatre actuacions educatives com aquelles que generen

¹⁰¹ Strategies for Inclusion and social cohesion in Europe from education. (2006-2007). Projecte Integrat del VI Programa Marc de Recerca Europea.

més bons resultats entre tot l'alumnat: la formació de familiars, els grups interactius, la participació de les famílies de tipus decisor, avaluatiu i educatiu; i l'extensió del temps d'aprenentatge amb més persones (Díez-Palomar & Flecha, 2010). En aquest sentit, els resultats presentats al 2009 indicaren que hi ha cinc tipus d'inclusió que afavoreixen la millora dels aprenentatges dels nois i de les noies: aules amb alumnat amb diversitat de nivells d'aprenentatge on s'incorporen més recursos humans, la divisió de l'aula en dos grups heterogenis amb un adult referent a cadascun dels grups; l'extensió del temps d'aprenentatge cosa que implica proveir després de les classes ordinàries d'espais com la biblioteca, amb diversitat de persones adultes que ajuden els nois i noies a continuar els seus aprenentatges; la incorporació dels suports necessaris per potenciar l'aprenentatge de l'alumnat sense reduir el currículum; i oferir igualtat d'oportunitats per poder escollir (INCLUD-ED, 2009).

El motiu pel qual posarem especial atenció en els resultats obtinguts pel projecte INCLUD-ED, és perquè recull actuacions educatives analitzades en centres educatius que són Comunitats d'Aprenentatge. El nostre treball empíric s'ha desenvolupat en un centre educatiu d'educació secundària que implementa aquest projecte, i en conseqüència moltes de les actuacions educatives identificades com a exitoses per la recerca.

5.1.1. L'Organització de l'aula sota la premissa de la inclusió

L'organització de l'aula és un dels elements clau que conforma el context on es dona el procés d'ensenyança i aprenentatge, i la relació docent-discent. A més a més, ja vàrem fer referència al capítol 1 sobre l'impacte negatiu que té en l'alumnat el fet que es distribueixin de forma homogènia per nivells d'aprenentatge, implementant pràctiques *d'streaming, tracking o mixture* (INCLUD-ED, 2008; Morán et al., 2012; Petreñas et al., 2013; Valls & Kyriakides, 2013; Valls, 2011). En aquest sentit, el projecte INCLUD-ED ha recollit aquelles actuacions educatives vinculades a l'organització de l'aula que més èxit generen en la millora del rendiment acadèmic i en la creació d'un bon clima d'aula i de convivència.

Grups Interactius: grups heterogenis reduïts i més persones a l'aula

L'organització de l'aula en grups heterogenis d'acord amb el nivell d'aprenentatge és una de les formes d'organització més efectives en la mesura que té efectes molt positius en els resultats acadèmics de l'alumnat (INCLUD-ED, 2007b; INCLUD-ED, 2009; Valls & Kyriakides, 2013). Però no ens serveix qualsevol agrupació heterogènia, ja que si mantenim un únic docent en la gestió de l'aula, la tasca d'atenció a la diversitat es complica. És per això que els Grups Interactius impliquen no només l'organització en petits grups heterogenis dins de l'aula, sinó que a més a més, es necessita d'una redistribució dels recursos humans existents (INCLUD-ED, 2007b; INCLUD-ED, 2009; Valls & Kyriakides, 2013). La redistribució de recursos humans suposa emprar el professorat de suport que seria utilitzat inicialment per treure l'alumnat amb necessitats educatives específiques fora de l'aula, incorporant-lo dins d'aquesta, així com introduir altres persones voluntàries. Aquestes persones voluntàries poden ser familiars, membres de la comunitat (el conserge, personal no docent del centre), altres professionals de la comunitat (educadors socials dels serveis socials, associacions del barri), alumnat en pràctiques, alumnat universitari, exalumnes, entre d'altres persones. D'aquesta forma, cada grup compta amb la dinamització d'una persona voluntària que potencia les interaccions i el diàleg entre l'alumnat per resoldre una tasca durant quinze o vint minuts. Passat aquest temps, el grup canvia d'activitat i de persona voluntària; de manera que en una hora i mitja de classe l'alumnat pot treballar quatre activitats diferents amb quatre adults diferents (Foncillas Beamonte, Petreñas, & Cifuentes García, 2012).

Segons ha identificat la investigació, aquest tipus d'agrupació de l'alumnat potencia la interacció amb diverses persones adultes, així com promou dinàmiques d'ajut entre l'alumnat. Es generen zones de desenvolupament pròxim on tot l'alumnat pot avançar en el seu aprenentatge gràcies a l'ajuda de diferents persones. Però a més a més, el tipus de diàleg que es dona en aquestes interaccions és igualitari. Racionero (2010) destaca que el tipus de diàleg que es crea en els grups interactius es fonamenta en la validesa de les argumentacions, i és un diàleg que promouen persones voluntàries que són les encarregades de construir un

espai on tothom pugui expressar-se i sigui escoltat. L'autora subratlla com l'alumnat realitza en aquest context processos d'ajuda mútua, on el diàleg en l'ajuda es dona a través d'arguments i no d'imposicions de la veritat, d'aquesta forma els nois i les noies desenvolupen competències comunicatives (Racionero, 2010). L'estudi dut a terme per Racionero amb infants d'educació primària mostra també l'ús del diàleg com a eina d'aprenentatge, i evidencia com en aquest procés de diàleg entre iguals i amb persones voluntàries diverses, l'interlocutor revisa el que entén i ho adapta a l'audiència, promovent un procés on descobreixen la narració, les pròpies concepcions i les inconsistències, i, així, genera processos de metacognició (Racionero, 2010).

A més a més, el projecte INCLUD-ED remarca els beneficis que té aquest tipus d'agrupament de l'alumnat en el desenvolupament de competències cooperatives i de comunicació, i en la millora de la seva motivació i creació de sentit per les qüestions acadèmiques (INCLUD-ED, 2007b).

Altres formes d'agrupar l'aula de forma inclusiva

La recerca també ha mostrat altres formes efectives d'organitzar l'aula com les *Inclusive Split Classes* (INCLUD-ED, 2007b; INCLUD-ED, 2009), que no són més que desdoblaments en dos grups heterogenis dins de la classe, on incorporem dos docents per aula (Huguet, 2006). Aquesta actuació permet oferir una atenció més específica a tot l'alumnat, especialment a aquell que presenta algun tipus de necessitat educativa especial o específica. És interessant destacar la facilitat amb la qual aquest tipus d'organització d'aula es pot dur a terme simplement emprant els recursos ja existents als centres educatius.

Molts centres que implementen aquesta pràctica utilitzen com a segon docent mestres d'educació especial, mestres de suport, professionals de pedagogia terapèutica, psicopedagogs/es, entre d'altres professionals. Aquests professionals especialitzats, que acostumen a realitzar la seva tasca fora de l'aula ordinària, s'incorporen dins d'aquesta, de forma que no només poden atendre a l'alumnat que requereix la seva atenció específica, sinó que també poden ajudar la resta d'alumnat. Així doncs, els suports específics

passen a desenvolupar-se dins de l'aula ordinària de forma totalment inclusiva.

D'altra banda, l'*aprenentatge cooperatiu*, a través de la formació de petits grups heterogenis on l'alumnat col·labora conjuntament per resoldre una tasca, és també una pràctica destacada segons els resultats de la recerca (INCLUD-ED, 2007b). Els efectes són similars a la dels grups interactius, tot i que en aquesta darrera pràctica la incorporació de persones adultes dins de l'aula és un valor afegit en l'enriquiment de les interaccions per l'aprenentatge, i així generar millors resultats (INCLUD-ED, 2007b; Faubert, 2012).

5.1.2. Formes de participació de la comunitat

Els diferents autors i investigacions (Epstein, 1987; Hill & Taylor, 2004; INCLUD-ED, 2009) han evidenciat el paper fonamental que té la participació de les famílies en el context escolar per la millora del rendiment de l'alumnat i la millora de la convivència i el clima del centre educatiu. En aquesta línia, el projecte INCLUD-ED va analitzar els diferents sistemes educatius europeus. Aquesta anàlisi va permetre la definició de cinc tipus de participació de la comunitat: la participació informativa, la participació consultiva, la participació decisiva, la participació avaluativa i la participació educativa. Ara bé, la recerca va evidenciar que no tots els tipus de participació esmentats tenien els mateixos beneficis en l'alumnat. D'acord amb això, la participació informativa i consultiva no mostraven evidències d'impacte positiu en el rendiment acadèmic en els nois i en les noies. De manera que els resultats establiren com a tipus de participació d'èxit les que mostra la figura següent:

Decisiva	Participació en els processos de presa de decisions a través de la representació en diferents òrgans.
Avaluativa	Participació en el disseny curricular i en els processos d'avaluació.
Educativa	Participació en activitats educatives de l'alumnat, fins i tot dins de l'aula.
	Participació en processos de formació per la comunitat.

Figura 6: Tipus de participació de la Comunitat. INCLUD-ED¹⁰².

La participació decisiva implica les famílies en la presa de decisions sobre qualsevol aspecte que té a veure amb l'educació dels seus fills i filles, i del centres escolars en general. Aquest tipus de participació actua com un sistema de rendició de comptes per garantir la igualtat de resultats per a tot l'alumnat (INCLUD-ED, 2009). La participació decisiva porta a la democratització de l'espai de l'escola, i concep la comunitat i a les persones implicades com a agents actius capaços de decidir i actuar en la seva realitat. Segons la investigació, aquest tipus de participació apodera les persones participants en la promoció d'altres contextos de participació més enllà de l'institut potenciant una ciutadania més activa, reflexiva i compromesa (García Yeste et al., 2013).

La participació avaluativa es refereix a la participació de les famílies i a la comunitat en processos d'avaluació tant del centre educatiu com de l'alumnat; així com a la participació en la concreció del currículum. Aquesta pràctica ha estat identificada sobretot en escoles analitzades a Finlàndia i a Espanya (INCLUD-ED, 2007b; Flecha Fernández de Sanmamed et al., 2009; INCLUD-ED, 2009).

En darrer terme, la recerca ha identificat la participació de la comunitat en els processos educatius. Aquest tipus de participació recull dues pràctiques. Una participació de la comunitat en activitats educatives de l'alumnat, com per exemple, la seva participació com a voluntaris en els grups interactius. I d'altra banda, una participació de la comunitat en els seus propis processos de formació (INCLUD-ED, 2007b; Flecha Fernández de Sanmamed et al., 2009; INCLUD-ED, 2009). Quan les famílies i la comunitat participen de les activitats instrumentals de l'alumnat es dona un increment en la creació de sentit no només de l'alumnat sinó també de les persones participants, i actuen com a models i referents de la seva comunitat (INCLUD-ED, 2007b; Flecha Fernández de Sanmamed et al., 2009; INCLUD-ED, 2009). Altrament, la participació de les famílies i de la comunitat és un element potencialment transformador principalment en els

¹⁰² La font és el projecte INCLUD-ED- Strategies for Inclusion and Social Cohesion in Europe from Education. (2006-2011). VI Programa Marc de Recerca Europea.

contextos socials més desfavorits. La institució escolar obre l'escola també a la formació de la seva comunitat superant així les barreres socials que porten adherides, i constituint nous contextos d'aprenentatge que transformen les vides de les persones que hi participen, i evidencien canvis que es traslladen més enllà de l'escola, també a les llars i al territori (INCLUD-ED, 2007b; Flecha Fernández de Sanmamed et al., 2009; García Yeste et al., 2013; S Gatt et al., 2011; INCLUD-ED., 2009; INCLUD-ED, 2009).

5.1.3. La dimensió curricular des d'una perspectiva inclusiva

En aquest apartat es presenten algunes actuacions educatives identificades per la recerca, que aborden directament qüestions curriculars que formen part dels processos d'ensenyança i aprenentatge.

Una de les actuacions educatives que la investigació ha identificat com a exitosa ha estat la *lectura dialògica*, generant més espais de lectura compartida amb més persones (Aguilar, Alonso, Padrós, & Pulido, 2010; Soler, 2004; Valls, Soler, & Flecha, 2008). Un dels exemples més destacats ha estat la implementació de les Tertúlies Literàries Dialògiques, tant com a actuació desenvolupada en totes les etapes educatives per a infants i joves, com també, com a actuació de formació de familiars.

Les *Tertúlies Literàries Dialògiques* són una activitat que implica la lectura compartida de clàssics de la literatura clàssica universal. A través d'aquestes obres l'alumnat dialoga sobre temes rellevants que apareixen a l'obra, vinculant-los amb les seves experiències personals (Aguilar et al., 2010; INCLUD-ED, 2008; Loza, 2004; Soler, 2004). L'alumnat llegeix a casa un capítol del llibre que han escollit. En la lectura individual han de subratllar un o diversos paràgrafs que els cridin l'atenció per després compartir-ho a la TLD. A la TLD la moderadora dóna la paraula als alumnes que volen intervenir, però també participa com una més dels debats i diàlegs. L'alumnat comparteix amb la resta el paràgraf que li ha cridat l'atenció i explica el perquè. A partir d'aquí entre tots i totes debaten i comparteixen idees i pensaments sobre la lectura vinculant-ho amb les seves realitats i abordant temes cabdals de la condició humana.

També ressaltem com a pràctica exitosa, el *currículum inclusiu individualitzat* que es fonamenta a proposar suports addicionals metodològics i organitzatius que facilitin l'aprenentatge de l'alumne sense reduir els objectius curriculars ni les expectatives d'èxit (researchers., 2009). D'altra banda, sovint a l'educació secundària l'alumnat es veu forçat a escollir algunes assignatures de caire optatiu. De vegades aquesta optativitat és fictícia, ja que serveix per evidenciar la distància en els aprenentatges entre aquell alumnat que va bé i aquell que té més dificultats. En aquest sentit, l'*optativitat inclusiva* pretén contribuir que l'elecció estigui fonamentada en el bé de l'alumnat, sota criteris d'inclusió, i no es reduixin els seus continguts curriculars, ni l'oportunitat d'accedir a una educació igualitària com la resta dels seus companys i companyes (INCLUD-ED, 2009).

D'altra banda, Wright i Mahiri (2012) destaquen que els programes de desenvolupament positiu de joves, on joves i adults treballen conjuntament en processos d'alfabetització, tenen efectes molt positius a nivell curricular. En aquests programes es potencia el desenvolupament de la identitat acadèmica dels i de les joves fomentant la seva autoimatge com a lectors, escriptors i oradors capaços; creences que afecten positivament a la motivació d'aquests.

Faubert (2012), en un informe destinat a l'OECD, proposa pràctiques educatives que ajuden a superar el fracàs escolar. Entre aquestes pràctiques en destaca unes quantes que tenen a veure amb el procés d'instrucció dins de l'aula. En aquest sentit, per exemple, esmenta l'espai d'aprenentatge a través del temps, que es basa en el fet que l'alumnat recorda millor aquell contingut al qual és exposat més d'una vegada (Faubert, 2012), de manera que incorpora en els processos d'instrucció diferents estratègies en què revisa contingut ja treballat. L'informe sobre pràctiques exitoses enumera altres estratègies instruccionals com per exemple, tenir en compte la dimensió cultural del seu alumnat en els continguts curriculars, ja que actua com a bastida per guiar la instrucció i facilitar la comunicació amb ells i amb elles (Faubert, 2012). Altres suports instruccionals que subratlla són l'elaboració de mapes conceptuals, l'ús d'exemples concrets a la realitat per realitzar abstraccions, l'ús de la

pregunta encaminada a abordar temàtiques en profunditat (Faubert, 2012), entre d'altres. D'altra banda, cercar espais d'atenció personalitzada on es potenciï la relació docent-discent és molt eficaç en la millora d'aquests processos d'instrucció (Faubert, 2012).

L'informe de l'OECD menciona també que les pràctiques d'avaluació tenen un caire formatiu per a l'alumnat, i contribueixen a reduir el fracàs escolar; essent l'avaluació sumativa i formativa i l'avaluació seguida de retroalimentació, les formes d'avaluació més efectives per aquest propòsit (Faubert, 2012).

La UNESCO (2012) remarca la importància de vincular de forma gradual les competències bàsiques que es desenvolupen a l'ensenyança secundària amb el món del treball, establint un bon equilibri entre assignatures de caràcter tecnicoprofessional i assignatures generalistes, ja que contribueixen a la creació de sentit dels i de les adolescents.

5.1.4. L'extensió del temps d'aprenentatge: un suport addicional efectiu

L'extensió del temps d'aprenentatge més enllà de l'horari lectiu és cabdal sobretot per aquell alumnat que es troba en una situació social més vulnerable (INCLUD-ED, 2007b). L'alumnat rep suport addicional en aquest espai principalment en les àrees instrumentals sense necessitat que aquest hagi de rebre el suport dins de l'horari lectiu. En aquest sentit, l'institut organitza classes de suport a la tarda, fora de l'horari lectiu, on ajuda l'alumnat a fer els deures i a reforçar les matèries on presenta més dificultats. En aquests espais hi participen persones voluntàries que actuen com a mentors (INCLUD-ED, 2007b).

Aquesta actuació educativa afavoreix que l'alumnat tingui espais organitzats i dotats de suports addicionals en els quals continuar els seus aprenentatges, millorar la comprensió de la matèria, fer lectura, etc. La recerca ha demostrat que l'extensió del temps d'aprenentatge té efectes molt positius en la millora del rendiment acadèmic d'aquell alumnat que més ho necessita (INCLUD-ED, 2007b, 2008; INCLUD-ED, 2009; Wright & Mahiri, 2012).

5.1.5. Reflexions sobre els principis bàsics de les pràctiques educatives dialògiques

Les actuacions educatives presentades són generadores de contextos d'ensenyança i aprenentatge, on l'alumnat i totes les persones que hi participen col·laboren de forma conjunta i solidària sota el principi que tothom pugui arribar al màxim desenvolupament potencial.

De manera que un dels principis bàsics que regeixen aquestes pràctiques és que totes elles se situen sota el paradigma de la inclusió, promovent una educació de qualitat per a tots i per a totes, fonamentada en *altes expectatives* per a tot l'alumnat, però també per a totes les persones que hi participen. La investigació ha mostrat evidències de la seva efectivitat no només a facilitar *l'accés igualitari* a una educació de qualitat a tot l'alumnat, independentment de les seves característiques socioculturals i personals; sinó també, la *igualtat de resultats*, és a dir, que generen beneficis a nivell acadèmic i personal per a tots i per a totes. Això s'aconsegueix principalment per considerar un *currículum de màxims*, que potenciï l'òptim aprenentatge per a totes les persones.

Totes les actuacions presentades generen zones de desenvolupament pròxim on el procés d'ensenyança i aprenentatge és conjunt, i on col·laboren diversitat de persones. D'aquesta manera es *diversifiquen el nombre d'interaccions* de les quals gaudeix l'alumnat en aquest procés, fet que enriqueix els seus aprenentatges. D'altra banda, l'eina que s'empra com a mitjà en aquestes interaccions és el diàleg, un *diàleg igualitari* on les persones es relacionen superant la situació que ocupen en la interacció, i donant pes a les argumentacions i les reflexions i les opinions de tothom. D'acord amb això, totes aquestes actuacions educatives presentades es desenvolupen sota els principis de la *Teoria de l'Aprenentatge Dialògic*, de manera que es posen de manifest els set principis: diàleg igualitari, aprenentatge instrumental, creació de sentit, intel·ligència cultural, solidaritat, transformació i igualtat de diferències.

5.2. El professorat de secundària i l'impacte de la seva formació en la praxi

Hem referenciat algunes de les actuacions educatives que la literatura científica identifica com a exitoses, ja que milloren el rendiment acadèmic de tot l'alumnat i la convivència dels centres educatius. Ara bé, aquestes actuacions educatives han d'estar a l'abast dels i de les professionals que gestionen els centres educatius, per tal de poder ser implementades amb efectivitat. És evident que la formació inicial i permanent del professorat de secundària no és objecte directe de la nostra recerca, però també es fa palès la importància colindant que aquesta té en el fet que s'implementin actuacions educatives d'èxit que generin aprenentatges per a tot l'alumnat. En el nostre context existeixen diferències substancials entre el perfil del professorat d'educació primària i d'educació secundària. Al nostre paper, una de les barreres que ens podem trobar actualment en els centres d'educació secundària és el perfil del professorat, i en concret la formació inicial i permanent que en molts casos és deficitària.

En els instituts trobem un professorat format bàsicament en la seva disciplina, amb coneixements molt tècnics i una formació psicopedagògica precària, fet que sovint genera resistències a certs canvis que s'han d'esdevenir en els centres per ser veritables espais d'aprenentatge. Veure l'etapa d'educació secundària com quelcom terminal, fa que alguns professionals parteixin del principi que tal vegada no tot l'alumnat ha de seguir un itinerari acadèmic; lluny de les recomanacions que els organismes internacionals assenyalen, tal com recollíem al primer capítol.

Davant d'aquestes circumstàncies que actuen com a barreres en la implementació d'actuacions educatives efectives, la formació tant inicial com permanent que rep el professorat és de vital importància. Tot i que amb poca força, sí que observem com s'ha fet un pas endavant a nivell legislatiu amb la creació i implantació d'un màster de secundària, ja que exigeix a aquest perfil professional formar-se a nivell de postgrau en l'àmbit psicosocioeducatiu complementant la seva formació disciplinar per poder exercir com a docent. Aquesta exigència formativa en format màster pot esdevenir una manera de preseleccionar un tipus de perfil que accedia als instituts com a docents com a segona o tercera via d'inserció laboral. D'altra

banda però, el fet que avui en dia sigui necessària aquesta formació inicial de màster per ser docent, no treu que la formació sigui plenament adequada i ajustada als requeriments d'aquest perfil professional en el context actual; sinó que és necessari que aquesta formació sigui de qualitat i ben fonamentada.

La Llei Orgànica d'Educació aprovada el 3 de maig de 2006 pel govern socialista incorpora i regula el règim d'accés al cos de docents de l'etapa d'educació secundària obligatòria, postobligatòria, la formació professional i el règim especial d'ensenyament d'idiomes, des de la formació inicial del professorat. Arran d'aquesta llei, apareixen un seguit de decrets (M.deE.C, 2007) amb la intenció de regular aquest accés, garantint una formació inicial bàsica; ja que fins al moment el professorat per poder exercir com a docent en les etapes esmentades necessitava realitzar el CAP (Certificat d'Aptitud Pedagògica). Aquesta formació no formava part de la formació inicial sinó de la formació permanent; el CAP era una titulació amb validesa acadèmica i professional amb una intencionalitat teoricopràctica que pretenia dotar amb uns coneixements mínims i aptituds que capacitessin l'usuari per a l'exercici de la docència. Aquest canvi en la formació del professorat coincideix amb la incorporació del Pla Bolonya dels ensenyaments universitaris, repercutint el nou pla en l'estructura i plantejament de la formació que es presenta.

El professorat del s.XXI té la responsabilitat d'oferir una educació de qualitat per a totes les persones, perquè l'educació esdevingui una eina de potencialitat, i no una eina que reproduïxi les desigualtats existents a la nostra societat. Aquesta complexitat social i educativa reclama per part de la legislació, regular una formació ajustada a les necessitats i a les qualitats i aptituds del o de la professora de l'educació secundària obligatòria, postobligatòria i formació professional. En aquest sentit, l'organització del sistema educatiu i la seva idiosincràsia a cada context escolar ha de transformar-se per tal d'acollir les noves demandes de la formació docent. La dissonància existent entre el coneixement teòric i el coneixement pràctic, divorciat durant molt temps en el marc educatiu, ha de superar-se precisament, amb nous models formatius, i noves concepcions envers el paper del professorat als centres educatius. Amb tot això, no hem de perdre

la veritable essència, procés i finalitat de totes aquestes transformacions, que no és més que la millora qualitativa de l'educació per tal que tots els nois i les noies tinguin major accés a una educació de qualitat de forma equitativa, que els permeti viure en la societat de la informació, sense quedar-ne exclosos. Aquest darrer fi ha de promoure un camí de voluntat per millorar tot el que té a veure amb la tasca d'educar, i això dóna un paper cabdal al professorat, protagonista de la gestió educativa en els centres escolars. Actualment, aquest professorat ha de moure's en la complexitat de relacions i de contextos que influencien de forma directa els protagonistes d'aquest entramat, els i les alumnes, les seves famílies i la comunitat.

El qüestionament de la racionalitat tècnica i la formació en disciplines suposa un pas endavant, ja que actualment els nois i les noies aprenen de diversitat de contextos que no són pròpiament l'escolar, prenent com a part important la comunitat (Aubert et al., 2008). La disciplina queda relegada a un segon pla, i el bagatge sociocultural pren la iniciativa en la complexitat educativa. És necessari que la formació docent estigui contextualitzada, i es fonamenti d'una banda, en la cooperació entre professionals interdisciplinars, en la presa de decisions, en la comunicació per mitjà del diàleg, però també, es nodreixi d'una formació tècnica de qualitat d'acord amb aquelles teories i pràctiques capdavanteres a nivell internacional i que han demostrat els beneficis per a tot l'alumnat.

Les exigències socioculturals demanen un professional docent amb capacitat reflexiva crítica, capaç de transformar a través de la seva acció els contextos en els quals participa intersubjectivament amb la resta de components d'aquests. I això implica models formatius que s'apropin a la institució escolar, perquè és de dins que es pot transformar i millorar la praxi. Els reptes de la formació docent en el nostre entorn plantegen una tasca feixuga sobretot si ens inserim en els centres d'educació secundària obligatòria, on el perfil del docent està encara enquistat en la racionalitat més tècnica i acadèmica, i on el malestar docent impregna el dia a dia de la pràctica, repercutint irremeiablement en el manteniment d'índexs de fracàs escolar elevats, amb l'exclusió que això comporta en entorns més vulnerables. És necessari apostar per un canvi d'enfocament transcendental

en la formació dels i de les docents tant inicial com permanent, ja que avui en dia ser mestre o professor/a exigeix capacitat per viure i conviure en el canvi continu.

Autors com Imbernón (2007) i Colucci i Gray (2013) aposten per una formació on es donin processos d'investigació/acció, actituds, projectes vinculats al context, la participació activa del professorat, l'autonomia, la reflexió pràctica-teoria, l'intercanvi d'experiències entre iguals, la formació vinculada a un projecte, el desenvolupament d'un compromís i una responsabilitat col·lectiva... La recerca desenvolupada per Colucci i Gray (2013) va demostrar l'efectivitat d'aquesta praxi en la formació docent, que incorpora la figura del mentor universitari que acompanya en el procés d'investigació i acció al docent, facilitant formes de col·laboració entre la teoria i la pràctica més efectives i reflexives. D'altra banda, Faubert (2012) destaca com a pràctica de formació docent efectiva la incorporació d'observacions a l'aula, l'ús de material audiovisual amb retroalimentació, simulacions, processos de coaching, l'avaluació formativa per programes docents, entre altres estratègies que facilitien al docent adquirir les competències necessàries en la seva funció. Ara bé, la recerca internacional també ha demostrat la necessitat que la formació inicial i permanent del professorat sigui d'alta qualitat (Aguilera, Mendoza, Racionero, & Soler, 2010; INCLUD-ED, 2007c) fonamentada en les millors teories i les millors pràctiques per abordar la praxi educativa.

5.3. Resum

En aquest capítol es presenten algunes de les actuacions educatives d'èxit, i són el context generador de les interaccions i els diàlegs igualitaris necessaris perquè és doni el millor aprenentatge per a tot l'alumnat, en el marc de l'institut que analitzem. La comunitat científica internacional ha demostrat l'efectivitat d'aquestes actuacions en l'àmbit de l'organització de l'aula, en qüestions curriculars, la participació de la comunitat i l'extensió del temps d'aprenentatge. Ara bé, la implementació d'aquestes pràctiques educatives en els instituts de secundària i la seva efectivitat vénen determinades també per la formació inicial i permanent del professorat de secundària. Les diferents recerques evidencien la necessitat que aquesta

formació docent sigui d'alta qualitat, recollint processos multidireccionals de retroalimentació entre les millors teories i recerques internacionals i la pràctica reflexiva del i de la docent.

Capítol 6. Disseny de la recerca

Als cinc capítols precedents hem abordat la conceptualització teòrica en la qual ens situem en aquesta recerca. En aquest capítol ens posicionem davant el procés d'investigació des d'una orientació comunicativa. Aquest posicionament ens porta a fer ús de la Metodologia Comunicativa.

Així doncs, presentem la mirada amb la qual com a investigadores ens plantejem l'anàlisi i interpretació de la realitat que estem analitzant. Al nostre entendre, aquesta mirada va en consonància amb la pròpia temàtica de la tesi (*Pràctiques dialògiques a l'educació secundària*), i en coherència amb la comprensió de l'acte educatiu en el seu conjunt i la recerca en aquest àmbit. Aquesta aturada reflexiva sobre el posicionament com a investigadores, ens permet reflexionar sobre els principis amb els quals entenem la realitat, i que incideixen en la presa de decisions al llarg de la investigació.

En aquest sentit, ens sentim en consonància amb una orientació comunicativa de la realitat, en la comprensió de l'ésser humà com a part d'un col·lectiu; ja que aquest col·lectiu li atorga el seu sentit com a individu ple. El diàleg i els diferents canals de comunicació que establim les persones, superant altres qüestions que tenen a veure amb l'estatus, el poder, la classe social... ens permeten treballar sota una actitud d'obertura, entenent que el coneixement forma part de tots nosaltres, i és construït en interacció amb els altres i amb nosaltres mateixos.

Ara bé, considerem que s'ha de mantenir una perspectiva crítica de la realitat, posant la ciència i l'avenç del coneixement al servei de la societat i de les persones, qui tenim de forma inherent la capacitat de transformació. En tot el procés formatiu de l'etapa academicoprofessional, hem tingut l'oportunitat d'afermar que el sentit real de la ciència i la investigació està indiscutiblement lligat a la millora de la qualitat de vida de les persones i de la societat, de forma que, com a investigadores tenim la responsabilitat de

recollir les veus de totes les persones que conformen l'objecte d'estudi de la nostra recerca, incidint sobretot, en aquells col·lectius que socialment es troben exclosos.

D'altra banda, al capítol exposem el procés previ dut a terme a l'hora de pensar i dissenyar l'estudi, així com concretem les preguntes que ens han portat a establir la hipòtesi, i posteriorment els diferents objectius. També es descriu el procés d'elaboració de l'estudi, per tal de donar resposta als objectius plantejats. Seguidament es concreten els criteris de selecció tant de l'institut analitzat com de les persones participants. Posteriorment, es defineixen totes les qüestions referides a la naturalesa de les dades que s'han recollit, les tècniques emprades, així com el procés d'anàlisi. Per últim, es comenten les qüestions ètiques i el rigor científic de la investigació.

6.1. Fonamentació metodològica

A continuació es presenta la forma amb què entenem la realitat i el subjecte des de la racionalitat comunicativa i la forma amb què coneixem aquesta realitat. La importància d'indagar en el vessant submergit d'aquest constructe dóna fortalesa i consistència a la recerca, ja que suposa situar-se davant el món des d'una singularitat; i això té implicacions en la manera de plantejar la investigació, en el tipus de dades que obtindrem, en com les analitzarem, en els plantejaments dels resultats, etc.

6.1.1. *L'orientació comunicativa de l'estudi*

Des de la racionalitat comunicativa, la realitat existeix per ella mateixa fora del pensament dels subjectes (J. Gómez et al., 2006). Això vol dir que la realitat és externa al subjecte, és a dir, existeix en si mateixa una realitat independent als individus. Aquest plantejament però, no significa que la incidència de les persones no transformin la realitat i la modifiquin. Quan diem que la realitat es construeix entre les persones, ens referim a la construcció d'una realitat de naturalesa social que no existeix prèviament a la ment del subjecte, sinó que es construeix en la interacció entre les persones, que són les que col·lectivament donem significats a la realitat social, a les institucions, i a tot allò que és simbòlic. Com veiem aquest és el

posicionament que hem pres als capítol 2, 3 i 4 a l'hora d'abordar la forma amb què aprenem les persones des de la literatura científica.

Al capítol 2 recollíem les aportacions de Habermas (2001) qui entén que els subjectes som capaços d'acció i llenguatge. Recuperem les seves aportacions en aquest apartat, ja que l'orientació comunicativa parteix de la concepció de la persona com a subjecte amb capacitat d'interpretar i comprendre tant als individus com a la seva realitat social (J. Gómez et al., 2006), fet determinant en la manera que plantejem des d'aquesta racionalitat el procés investigador. Els significats de la realitat investigada són el resultat d'un procés de diàleg i de consens entre persones (J. Gómez et al., 2006). En aquest sentit, ja hem apostat pel diàleg entre les persones, mostrant-se des del potencial de les argumentacions i no des del poder que tenen les persones que interaccionen; així doncs, es fonamenten en pretensions de validesa (J. Gómez et al., 2006), també des de la recerca.

En aquest sentit, des del procés de la recerca, l'orientació comunicativa planteja les relacions des d'una dimensió intersubjectiva, prenent un paper fonamental en la construcció dels significats de la realitat social. Segons Ferrada (2001), implica *l'acceptació del conflicte mitjançant pretensions de validesa (...) en la recerca d'una comprensió intersubjectiva en la qual els membres capaços de llenguatge i acció es presenten en igualtat de condicions*¹⁰³ (Ferrada, 2001, p. 12).

Així els enunciats científics sorgeixen del diàleg intersubjectiu des d'un posicionament d'igualtat, és a dir, des de pretensions de validesa sobre les situacions problemàtiques del món social, i no des de pretensions de poder. Per tal de conèixer la realitat, aquesta ens reclama comprensió, interpretació i transformació, i això és possible segons l'orientació comunicativa, des de la intersubjectivitat, la reflexió i l'autoreflexió (J. Gómez et al., 2006). La perspectiva comunicativa crítica aclareix que en la ciència no es tracta d'arribar a veritats absolutes, sinó que pretén recollir enunciats vertaders, que sorgeixen de les relacions interactives amb

¹⁰³ La aceptación del conflicto mediante pretensiones de validez, (...) en la búsqueda de una comprensión intersubjetiva en la que los miembros capaces de lenguaje y acción se presentan en igualdad de condiciones. (Ferrada, 2001, p. 12)

l'entorn. Defugir de les veritats absolutes garanteix el procés de participació, incorporant, validant i legitimant a totes les persones que participen en el procés d'investigació (Ferrada, 2001). Això serà imprescindible en la recerca orientada des d'aquesta perspectiva, ja que en tot el procés d'investigació els col·lectius investigats tindran presència en el procés, però també capacitat de decisió, des del consens obert en espais de diàleg entre investigadors i investigats. Així doncs, segons Gómez, Latorre, Sánchez i Flecha (2006) *els universals es construeixen per mitjà d'un procés cognitiu intersubjectiu on la ciència- més que una forma de produir enunciats vertaders- és un conjunt d'afirmacions i enunciats acceptats provisionalment sobre allò que anomenem realitat*¹⁰⁴ (J. Gómez et al., 2006, p. 26).

És cert que és difícil aconseguir plenament el diàleg i l'acord entre persones sense que es manifesti el poder. Però, l'orientació comunicativa crítica el que planteja és avançar en la línia de l'acord i del diàleg igualitari. Tot i que no podem garantir que no es donin interaccions de poder; sí que podem establir les condicions necessàries perquè es doni més diàleg, més igualtat... En aquesta línia, per superar les relacions de poder no es tracta només d'incloure els subjectes investigats o només basar-se en ells; sinó que cal que hi hagi un diàleg o contrast entre ells amb el seu coneixement, les vivències i les teories, les aportacions i les dades que ens ofereix la recerca internacional i que aporta, junt amb les seves vivències, l'investigador/a... Aquesta orientació defuig del poder inherent en moltes relacions i en la vinculació d'aquest poder a la ciència. De manera que per tal que el poder no s'apoderi d'aquests àmbits, la recerca necessita de criteris ètics, que impliquin mantenir pretensions de veritat, rectitud moral i veracitat (J. Gómez et al., 2006) a l'hora d'aproximar-se al coneixement de la realitat.

En aquesta línia, tradicionalment la recerca social i educativa s'ha desenvolupat des de la premisa d'un anomenat *desnivell metodològic*, des

¹⁰⁴ Los universales se construyen por medio de un proceso cognitivo intersubjetivo donde la ciencia – más que una forma de producir enunciados verdaderos- es un conjunto de afirmaciones y enunciados aceptados provisionalmente sobre aquello que llamamos realidad. (Gómez et al., 2006, p. 26)

del qual les persones investigadores o expertes són les que tenen la capacitat d'analitzar, interpretar... reflectint implícitament una postura de poder. És per això que l'ètica del qui investiga hauria de ser: *això és el que jo interpreto i no tinc la veritat absoluta* (Touraine et al., 2004). La credibilitat del coneixement, que obtenim des de la perspectiva comunicativa, n'assegura la participació dels protagonistes que formen part de la realitat estudiada, universalitzant aquest coneixement a través del diàleg igualitari (J. Gómez et al., 2006). Entendre la recerca des d'aquesta racionalitat reclama d'una nova forma de concebre les capacitats de les persones, assumint que totes les persones tenim intel·ligència cultural (Vargas & Gómez, 2003). D'aquesta manera, l'orientació comunicativa integra en la investigació a totes les veus.

La dualitat de la nostra societat entre les estructures i els agents necessita de la capacitat de reflexió dels subjectes que promouen la transformació en les estructures socials (Vargas & Gómez, 2003). A partir del diàleg intersubjectiu en la construcció del coneixement, incidim en la transformació de la realitat que es dona des de l'acció comunicativa. Això succeeix en la mesura que comprenem la confluència dels subjectes amb l'estructura. En aquest sentit, Giddens (J. Gómez et al., 2006) distingeix *entre subjecte i estructura, conferint al subjecte la categoria d'actor, segons la seva Teoria de l'Estructuració, l'agència humana és capaç d'influir en les estructures, així com les estructures influeixen a l'agència humana*¹⁰⁵ (J. Gómez et al., 2006, p. 41).

Quan destacàvem l'acció segons Habermas (2001) des de la promoció del canvi, reforçàvem la idea que planteja Giddens, reflectint el potencial transformador que té la interacció entre subjectes en si mateixa. Des de la interacció es conjuguen els significats de cadascú, en conjunció amb els significats que aporta l'altra persona, de manera que totes dues visions queden relativitzades, quedant supeditades al significat que sorgeix de la relació. Habermas, Freire i Giddens coincideixen en la transformació

¹⁰⁵ Entre sujeto y estructura, confiriendo al sujeto la categoría de actor, según su Teoría de la Estructuración, la agencia humana es capaz de influir en las estructuras, así como las estructuras influyen en la agencia humana. (Gómez et al., 2006, p. 41)

inherent de les estructures tant socials com dels subjectes, en el mateix moment en què aquests interactuen amb el seu entorn i amb els altres.

6.1.2. La Metodologia Comunicativa Crítica

El tipus de metodologia que es planteja des de la racionalitat comunicativa és la Metodologia Comunicativa Crítica. Segons Gómez, Elboj i Capllonch (2013), algunes aproximacions metodològiques recents han posat de manifest la necessitat d'incorporar les veus de tots els i les participants en l'estudi en el conjunt del procés de la recerca, implicant-los a través de diferents formats. Tal com indiquen els autors, aquesta plantejament ha suposat l'increment del diàleg en el procés investigador generant coneixement (A. Gómez et al., 2013).

Aquest tipus de metodologia implica una organització de base de la recerca diferent que inclogui equips mixtes i on el diàleg estigui present en totes les fases de la recerca, no només en la recollida de dades, sinó també orientant la metodologia, la interpretació de les dades i dels resultats (A. Gómez et al., 2013). Això suposa donar protagonisme als col·lectius subjectes d'estudi, comptant amb ells, cosa que implica una millora substancial de la qualitat de la recerca, ja que es generen sentiments com els que reflecteix Melanie Ranz, dona gitana francesa que en la cita que recollim fa referència a la investigació sobre el poble gitano

M'agrada molt veure que hi ha teories de les ciències socials que consideren que aquesta forma de crear coneixement és més científica que la que es basa en les interpretacions i prejudicis dels qui investiguen¹⁰⁶. (Touraine et al., 2004, p. 74)

Però a més a més, ajuda a superar els esbiaixos propis de la recerca, atorgant-li veracitat als resultats obtinguts (Flecha Fernández de Sanmamed et al., 2009; A. Gómez et al., 2013). La inclusió i participació de totes les veus durant tot el procés permet que els resultats reflecteixin els postulats i enunciats que han verificat els mateixos col·lectius estudiats. D'aquesta manera, s'evidencia que els i les participants de la recerca són

¹⁰⁶ Me gusta mucho ver que hay teorías de las ciencias sociales que consideran que esa forma de crear conocimiento es más científica que la que se basa en las interpretaciones y prejuicios de quienes investigant. (Touraine et al., 2004, p. 74)

subjectes capaços de reflexionar i actuar sobre la seva realitat, ja que *dóna importància a les capacitats i habilitats comunicatives adquirides per persones pertanyents a grups socials exclosos i/o que no posseeixen habilitats acadèmiques*¹⁰⁷ (J. Gómez et al., 2006, p. 46).

La Metodologia Comunicativa Crítica incorpora diferents tècniques per a la recollida d'informació sempre des d'una orientació comunicativa. A més a més, incorpora processos de triangulació per tal de contrastar les dades obtingudes sobre un mateix fenomen (A. Gómez et al., 2013). I en darrera instància, les recerques també incorporen consells assessors que representen el col·lectiu o col·lectius que formen part de la recerca (A. Gómez et al., 2013; J. Gómez et al., 2006); per tal de contrastar el procés investigador i els resultats que es van obtenint sota la seva perspectiva, amb la intenció de validar tant el procés com els resultats, assegurant que allò que s'està investigant, com s'està investigant i els resultats obtinguts recullen les seves veus. A la recerca que presentem s'han intentat recollir aquests elements a petita escala a nivell metodològic amb la intenció d'anar validant el procés amb els col·lectius implicats en la participació de la recerca i per tal de recollir una visió de la realitat que es correspongui amb el món de la vida d'allò que estem investigant i no quedi només en mans de la mirada investigadora.

D'altra banda, les dades que obtenim en el marc d'una recerca orientada a través de la Metodologia Comunicativa Crítica són analitzades a través de dues dimensions: la dimensió exclusora i la dimensió transformadora (A. Gómez et al., 2013; J. Gómez et al., 2006; Vargas & Gómez, 2003). La dimensió exclusora analitza les barreres, allò que està dificultant en l'objecte d'estudi que analitzem, mentre que la dimensió transformadora recull els elements que ajuden a les persones a superar aquestes barreres i limitacions (A. Gómez et al., 2013). Aquesta darrera dimensió és especialment rellevant ja que tal com afirmen Gómez, Puigvert i Flecha (2011) la recerca que es desenvolupa a través d'aquesta metodologia està orientada a la transformació social. A través d'aquesta es

¹⁰⁷ Da importancia a las capacidades y habilidades comunicativas adquiridas por personas pertenecientes a grupos sociales excluidos y/o que no poseen habilidades académicas. (J. Gómez et al., 2006, p. 46)

promou el canvi social, ja que les persones aporten les seves experiències i vivències, i aquestes dialoguen amb els investigadors; cercant la construcció d'un coneixement científic que comprèn i interpreta la realitat per millorar i transformar les vides de les persones, els col·lectius i la societat en general (A. Gómez et al., 2013).

La implementació d'aquesta metodologia en diversitat de recerques entre elles, dues recerques del V i VI Programa Marc de Recerca Europea, així com els resultats obtinguts a nivell científic, polític i social, han posat de manifest la validesa d'aquest tipus d'orientació en la recerca orientada al canvi social. Les evidències d'aquest impacte queden recollides per exemple a la Conferència final del Projecte INCLUD-ED¹⁰⁸, el 6 de desembre de 2011 al Parlament Europeu de Brussel·les, que hem referenciat a la introducció de la tesi.

6.2. La finalitat de la recerca

Després de transitar per diferents processos reflexius en relació a la temàtica de la tesi, i prenent el feedback rebut durant la defensa oral del projecte de màster de recerca¹⁰⁹, vaig incorporar en el procés d'inici de la tesi algunes consideracions sobre com arribava a plantejar-ne la hipòtesi i els objectius que es presenten en aquest apartat.

6.2.1. Reflexions prèvies en relació a l'estudi

Em remuntaria a la història en la qual se'm desperta la motivació per aquesta temàtica i camp d'investigació, que ha quedat reflectida a la introducció del document. Així doncs, em situo a la trajectòria professional amb adolescents i joves en situació de risc social, experiència a través de la qual vaig poder palpar les dificultats i barreres que dia a dia troben aquests nois i noies per superar la seva situació d'exclusió social. En aquest sentit, una de les primeres reflexions que em plantejava era:

Com aquests nois i noies han arribat a aquesta situació d'exclusió social?
Què els ha portat a trobar-se en aquestes condicions?

¹⁰⁸ INCLUD-ED. Strategies for inclusion and social cohesion from education in Europe. INTEGRATED PROJECT Priority 7 of Sixth Framework Programme. (2006- 2011).

¹⁰⁹ Màster de Recerca en Didàctica, Formació i Avaluació Educativa de la Universitat de Barcelona (2009- 2010).

La mateixa experiència professional em va mostrar dia a dia que l'exclusió no és una elecció, sinó un estat que ve atorgat socialment, depenent de les diferents circumstàncies que transcorren al llarg de la nostra trajectòria. Des de ben petits, ens socialitzem en uns contextos, mantenim un seguit de relacions, a partir de les quals conformem la nostra identitat, qui som, on pertanyem, etc. Així doncs, socialment s'estableixen desigualtats en els diferents àmbits de la vida entre aquells infants que neixen en un barri gueto de qualsevol ciutat i aquells que ho fan en contextos més afavorits. Hi ha autors que han explicat el paper de l'escola en aquests infants i joves des d'una tendència reproduccionista, tal com hem vist al capítol 1; però també hi ha altres autors que han cregut i creuen en la capacitat del subjecte i del diàleg en comunitat per aconseguir transformar la seva pròpia realitat (Freire, 2009; Giroux, 1990; Habermas, 2001). D'altra banda, molts autors han demostrat la rellevància que tenen els contextos primaris de socialització en el nostre desenvolupament. Un d'aquests contextos primaris més rellevants juntament amb la família és l'escola, que actua com a microsistema (Bronfenbrenner, 2002) que afecta directament a la socialització i al desenvolupament dels infants. A l'escola se simula un context social real, s'estableixen un seguit de relacions, es desenvolupa la dimensió socioemocional, acadèmica i psicològica de l'infant. És un context rellevant en el desenvolupament de les persones.

Malgrat això, hem vist al capítol 1 com el sistema educatiu pot estar actuant com a mecanisme reproductor de desigualtats. En aquest sentit, durant la meva trajectòria professional he pogut conèixer molts adolescents que verbalitzaven qüestions referides al seu context escolar que reflectien aquest caràcter reproduccionista: sempre eren els que estaven fora de l'aula, els que estaven en Unitats d'Escolarització Compartida, els que no tenien llibres sinó fotocòpies, els que eren responsables dels problemes de convivència a l'aula i al centre, els que el professor/a els deien que no arribarien a res, que els aprovarien l'ESO però no podien fer batxillerat, que es dediquessin a fer formació professional o anar a treballar, etc. Totes aquestes idees generades del diàleg amb nois i noies en situació d'exclusió em despertaven la següent pregunta:

Per què aquells nois i noies que necessiten realment un futur acadèmic brillant per poder sobreposar-se a la seva situació social, són aquells i aquelles als que se'ls hi redueixen els continguts curriculars, estan sempre fora de l'aula, no se'ls anima a continuar, no se'ls hi ofereixen els millors recursos?

El malestar generat de totes aquestes situacions que vivien als centres educatius es traduïa en manca de sentit, conductes disruptives, tendència a posar-se en risc (delinqüència, consum de drogues...), etc. Aquestes conductes en cap cas els ajudaven a estar més inclosos socialment. Arribats a aquest punt, i afegint-hi les aportacions de les avaluacions estàndards sobre els mals resultats que treuen els i les alumnes de secundària a les diferents proves internacionals que s'apliquen actualment; em plantejava:

A partir de quins criteris es prenen les decisions a les aules i als centres educatius en relació a aquests nois i noies? S'apliquen a les aules de secundària actuacions que s'hagin demostrat que funcionen per aconseguir millorar el rendiment de tot l'alumnat des de la recerca? Quina és la formació que reben els i les professionals que han de garantir que totes les persones assoleixin amb èxit l'educació obligatòria?

Durant l'elaboració del projecte de recerca del Màster de Recerca en Didàctica, Formació Docent i Avaluació Educativa centrat en buscar respostes a aquestes preguntes, per tal de plantejar una alternativa, vaig mirar d'aproximar-me a la comprensió de la realitat de la secundària avui, del què s'està fent. Al mateix temps, vaig poder contrastar-ho amb allò que la comunitat científica internacional diu que contribueix a superar el fracàs. A partir de llavors vaig poder identificar des de les aportacions científiques:

Quines actuacions s'han de dur a terme per superar el fracàs escolar a l'educació secundària obligatòria i aconseguir que promocionin més nois i noies a l'educació postobligatòria, fins i tot aquells nois i noies que es troben en situació de risc social.

Tenint en compte els primers resultats obtinguts de la recerca feta durant l'elaboració del projecte de recerca del Màster i del meu procés investigador, em preguntava:

Totes les actuacions educatives analitzades que demostren ser efectives per millorar el rendiment acadèmic i els problemes de convivència tenen com a factor comú el diàleg igualitari entre totes les persones que hi participen? És el diàleg igualitari una de les claus que transforma les relacions en els diferents espais del centre educatiu? És a través del diàleg igualitari que els nois i noies aconseguen recuperar el sentit

del que estan fent, i els permet ser actius de transformació de la seva realitat?

D'altra banda, gràcies al context científic d'excel·lència privilegiat en el que m'he estat formant durant aquests anys, el CREA (Centre de Recerca en Teories i Pràctiques Superadores de Desigualtats), vaig tenir l'oportunitat d'assistir a l'AERA (*American Educational Research Association*) a Vancouver l'abril de 2012. En aquest congrés, vaig poder escoltar de primera mà comunicacions dels autors i les autores més rellevants en l'àmbit de la recerca educativa com Barbara Rogoff, Victoria Purcell- Gates, Catherine Snow, entre d'altres. En un dels simposis, dinamitzats per Catherine Compton- Lilly de la University of Wisconsin- Madison (una de les primeres universitats dels rànquings internacionals en currículum i psicologia de la instrucció), es van exposar diferents recerques que tenien en comú la forma en què els nois i noies construïen la seva identitat en relació al currículum, és a dir, com construïen la identitat en relació a la lectura i les seves habilitats cap a aquesta, prenent com a referència les interaccions amb el seu context proper.

Poder escoltar aquestes exposicions em va despertar l'interès d'anar un pas més enllà en la contribució de la investigació. Ja que em plantejava analitzar en profunditat el paper del diàleg igualitari en el context educatiu com a mecanisme que genera transformacions vinculades a la consecució de l'èxit acadèmic dels nois i noies que hi participen, prenent com a punt de partida el diàleg amb tota la comunitat, vaig pensar que era d'especial interès poder analitzar i aprofundir en les trajectòries personals de nois i noies, que estan escolaritzats actualment en un institut que aplica actuacions educatives fonamentades en el diàleg igualitari amb tota la comunitat. Em vaig plantejar que l'anàlisi de les seves trajectòries ens podria ajudar a aprofundir en les transformacions que havien viscut en les seves creences acadèmiques entre la primària i la secundària, així com el paper que tenien els seus *altres* significatius en la construcció i transformació de les percepcions de si mateixos en la dimensió acadèmica, i també com en les seves expectatives de futur en un context com el descrit.

6.2.2. Hipòtesi i objectius de la tesi

La hipòtesi de partida no és altra que la creença que el fet d'implementar actuacions educatives d'èxit a l'educació secundària, des del diàleg igualitari amb tota la comunitat, potencia un procés de transformació en molts àmbits de la vida de les persones que hi participen i del seu context, i concretament té efectes en la transformació que fan els i les adolescents en relació a les seves creences sobre les seves capacitats escolars, però també en relació a la imatge que tenen sobre si mateixos a nivell acadèmic. I com aquest context provoca que els resultats acadèmics millorin substancialment, obrint-los-hi noves oportunitats que abans no formaven part del seu ideari col·lectiu i de les seves creences personals, i millorant també la convivència als centres educatius.

Tenint en compte aquesta hipòtesi que ens plantejem, pretenem al nostre estudi

Analitzar de quina manera s'ha construït la **trajectòria acadèmica i el Jo acadèmic de nois i noies** d'un **centre d'educació secundària**, que implementa **actuacions educatives d'èxit** fonamentades en el **diàleg igualitari** amb tota la **comunitat**.

Podem destacar diversos elements bàsics. D'una banda, remarquem que el focus que ens interessa analitzar és la construcció de la **trajectòria acadèmica i el Jo acadèmic** de nois i noies que tenen l'oportunitat de realitzar l'educació secundària obligatòria en un centre educatiu que per les seves característiques, desenvolupa **actuacions educatives d'èxit** fonamentades en **l'aprenentatge dialògic**. En concret, ens interessa aprofundir en el paper del **diàleg igualitari** com un dels principis d'aquesta teoria de l'aprenentatge. I finalment, ens interessa veure com la interacció amb tota la **comunitat** té un impacte en aquesta construcció de la trajectòria acadèmica i el Jo acadèmic d'aquests nois i noies.

D'acord amb això, a continuació concretem de forma detallada els diferents objectius plantejats:

Objectiu 1

Aprofundir en la literatura científica sobre **les teories dialògiques de l'aprenentatge** en el marc de l'educació secundària obligatòria, fent especial

atenció en les que posen èmfasi en el **diàleg amb tota la comunitat educativa**, i en la capacitat de generar èxit escolar en els col·lectius més vulnerables.

Objectiu 2

Analitzar en profunditat les **actuacions educatives d'èxit** (grups interactius, tertúlies literàries dialògiques, extensió del temps d'aprenentatge, participació de la comunitat, voluntariat i apadrinament) dutes a terme en un centre **d'educació secundària** amb diversitat d'alumnat i amb un model **d'aprenentatge dialògic**.

Objectiu 3

Analitzar la construcció de la **trajectòria acadèmica i el Jo acadèmic** que han fet al llarg de la seva escolarització obligatòria, **nois i noies en situació social vulnerable** del centre seleccionat.

Objectiu 4

Orientar sobre aquells **elements d'èxit** que aporta el **diàleg igualitari** en les diferents **actuacions educatives d'èxit** que es duen a terme a **l'educació secundària**, per tal de millorar la qualitat formativa del professorat, i ser orientacions susceptibles d'implementar-se en altres contextos socioeducatius.

Amb la intenció de respondre als objectius, la recerca s'ha dut a terme a través d'un procés de cerca a la literatura científica i el desenvolupament d'un treball empíric. Ambdós processos es retroalimenten per aportar unes conclusions dirigides a oferir orientacions per a la millora de les actuacions educatives a l'educació secundària. En el següent quadre es presenta la interrelació dels objectius amb els diferents processos desenvolupats al llarg de l'estudi:

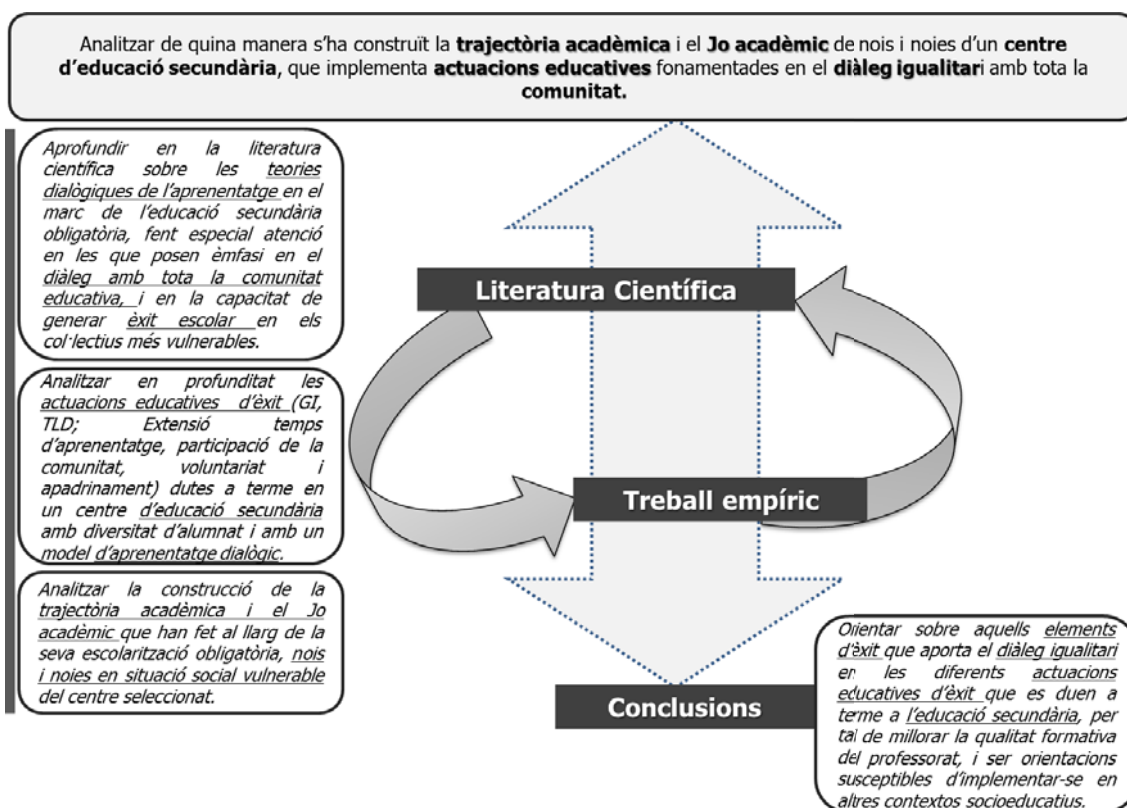


Figura 7: Resum objectius i procés investigador

6.3. Context i criteris de selecció de les persones participants

D'acord amb el que hem exposat a l'anterior apartat, podem diferenciar dos nivells de participants: el centre educatiu d'educació secundària com a context que ens aporta el marc en el qual es desenvolupen les actuacions educatives d'èxit i el model dialògic d'aprenentatge en el qual es focalitza la temàtica que volem analitzar en profunditat; i els i les participants dels quals recollim també informació a través dels seus relats i altres tècniques d'investigació.

6.3.1. La selecció de l'institut

En relació al centre educatiu, la selecció s'ha fonamentat en diferents criteris. Alguns dels criteris han estat establerts per tal de donar resposta a les necessitats que plantegen els objectius del nostre estudi i d'altres han estat establerts d'acord amb les aportacions del projecte INCLUD-ED (2010).

Criteris d'acord amb l'objectiu	⇒ Selecció d'un Centre d'Educació Secundària Obligatòria. ⇒ El centre educatiu implementa actuacions educatives fonamentades en el diàleg igualitari amb tota la comunitat.
Criteris recollides del projecte INCLUD-ED	⇒ El centre educatiu ha demostrat que contribueix a l'èxit acadèmic del seu alumnat tenint en compte el context social en el qual es troba. ⇒ El centre educatiu atén diversitat de població a nivell cultural, social i d'aprenentatge. ⇒ El centre educatiu compta amb la participació de les famílies, demostrant que aquesta participació té un impacte positiu en la millora dels resultats acadèmics dels nois i noies.

Aquests criteris han estat imprescindibles a l'hora de prendre la decisió de seleccionar un tipus de centre i no un altre. Tal com veurem al capítol 7 de la tesi, el centre educatiu escollit presenta una sèrie de peculiaritats interessants a tenir en compte en el procés, sobretot quant al procés de transformació que ha viscut en la implementació d'actuacions educatives fonamentades en el diàleg igualitari amb tota la comunitat, entre d'altres aspectes.

6.3.2. Criteris establerts per la selecció de les persones participants

En relació a les **persones participants** en la investigació, tenint en compte el context en el qual s'ha implementat el treball de camp, vàrem escollir un seguit de criteris a l'hora d'aproximar-nos al camp.

- Sis alumnes, tres nois i tres noies, escolaritzats al segon cicle de l'ESO. L'elecció d'aquest període de la secundària ve determinat perquè ens interessa recollir les aportacions d'aquells nois i noies que porten una trajectòria d'escolarització llarga dins de l'educació secundària. A més a més, ens apropem a aquell perfil de noi/noia que prèviament havia presentat algun tipus de dificultat a l'hora de tirar endavant amb els estudis, i que actualment es troba desenvolupant la seva escolarització al segon cicle de l'ESO i té previst finalitzar els estudis d'educació secundària obligatòria. El punt d'inflexió que ens agradaria conèixer són les diferents

transicions que han viscut al llarg de la seva escolarització i els diferents processos de canvi en relació a la seva percepció com a estudiants.

- Tres familiars vinculats a l'alumnat seleccionat en la mostra de sis. Ens interessa que siguin famílies vinculades a l'alumnat que participa per poder contrastar les diferents perspectives en relació a un mateix procés, la trajectòria acadèmica del noi o noia.

- Tres docents vinculats a l'alumnat seleccionat en la mostra de sis. De la mateixa forma que amb els familiars, volem conèixer la seva visió sobre els processos duts a terme per l'alumnat seleccionat per participar.

6.4. Disseny i tècniques de recollida de dades

En aquest apartat referim tot allò que té a veure amb el tipus de dades obtingudes durant el treball empíric, així com, concretem la manera de com aquestes dades han estat recollides al camp.

6.4.1. *Naturalesa de les dades*

Des d'un paradigma qualitatiu, les metodologies emprades miren de conèixer la realitat des de dins, mirant de captar el significat particular que li dóna la persona participant, de caràcter subjectiu (Ruiz Olabuénaga, 2009); i en l'àmbit educatiu comprendre els fenòmens que s'hi donen des de les necessitats sentides de les persones implicades per posteriorment poder generar transformacions a la seva realitat (Sandín, 2003).

Tot i emprar aproximacions metodològiques properes a la recerca qualitativa, en aquest estudi fem la Metodologia Comunicativa Crítica. Per tant, el tipus de dades que recollim al camp són fruit del diàleg entre investigadora i persones participants, establint una relació de diàleg igualitari, on es construeix el coneixement de forma conjunta (J. Gómez et al., 2006). De manera que el tipus de dades recollides són de caràcter intersubjectiu. A més a més, es posa el coneixement científic al servei de les persones participants, que des del món de la vida, el nodreixen, el modifiquen, el matisen... a través del diàleg on preval la validesa de les argumentacions.

El caràcter transformador d'aquest enfocament comunicatiu implica l'obtenció de dades al camp considerant dues dimensions per cadascuna de les categories plantejades: dimensió exclusora i dimensió transformadora, (J. Gómez et al., 2006). D'acord amb aquesta consideració, del diàleg entre investigadora i persones participants emergeixen discursos sobre percepcions, expectatives, valors... diferenciant i matisant entre aquelles aportacions referents a les dificultats i barreres que dificulten la transformació del context o la situació en què la persona participant es troba implicada; com també incidint en aquelles dades que són transformadores en si mateixes i que poden orientar futurs processos de canvi.

Tenint en compte aquestes qüestions, el tipus de dades que hem recollit a la nostra recerca són de naturalesa comunicativa. En aquest sentit, en l'elaboració del sistema de categories s'ha tingut en compte com a dimensions transversals de l'anàlisi, la dimensió exclusora i la dimensió transformadora.

6.4.2. Tècniques de recollida d'informació

En la tesi hem implementat un seguit de tècniques de recollida d'informació, totes elles desenvolupades al camp des d'una orientació comunicativa. Ara bé, en el conjunt de tècniques emprades podem diferenciar aquelles que són de caràcter qualitatiu, i aquelles que la Metodologia Comunicativa identifica com a pròpies d'aquesta orientació (J. Gómez et al., 2006).

	Tècnica de recollida d'informació	Font d'informació
De caràcter qualitatiu	Anàlisi de documentació	Centre Educatiu
	Entrevista semiestructurada en profunditat (E)	1 persona de l'equip de direcció i 3 membres del professorat
De caràcter comunicatiu	Relat de vida comunicatiu (R)	6 alumnes
	Grup de discussió comunicatiu (GD)	3 familiars
	Observació comunicativa (O)	7 en diferents espais del centre educatiu on es

		realitzen diferents activitats
--	--	--------------------------------

A continuació s'explíciten cadascuna d'aquestes tècniques:

Anàlisi documental

L'anàlisi documental implica examinar els antecedents teòrics i/o pràctics de la temàtica que pretén ser estudiada, i revisar les recerques que tenen a veure amb el problema (J. Gómez et al., 2006). Aquesta tasca ha estat elaborada en el marc teòric de la recerca (del capítol 1 al 5). Ara bé, a nivell empíric també ens interessava recollir una anàlisi de documents propis del centre educatiu o que de forma directa el referencien, amb la intenció de contextualitzar el treball de camp, i identificar així, les característiques que li són pròpies i que el fan idoni com a context del present estudi.

A la Literatura Científica es recull principalment el marc teòric i conceptual necessari per sustentar la part empírica de l'estudi. A més a més, esdevé al mateix temps una font més de la qual es poden extreure i explotar contribucions vinculades als resultats obtinguts. En aquest sentit, aquest procés s'ha elaborat en dos moments diferents: abans de realitzar el treball empíric per tal de contextualitzar i situar-nos en la temàtica a mode d'estat de la qüestió, i després de realitzar el treball empíric per tal de contrastar les dades obtingudes. Aquest procediment permet enriquir de forma mútua ambdós processos i posar-los en diàleg a les conclusions a través de l'anàlisi dels resultats, les conclusions i les orientacions.

La literatura científica, presentada dels capítols 1 al 5, s'ha treballat a diferents nivells que es concreten al següent quadre:

Anàlisi de la base de dades ISI Web of Knowledge; posant especial atenció en les revistes indexades al Journal Citation Report.	La cerca s'ha fet en els grups temàtics: "Education and Educational Research", "Psychology, Education", i "Psychology, Development". I les paraules de la cerca s'han anat combinant: <i>secondary education, dialogic, learning, academic achievement, self, community, self-efficacy</i> , entre d'altres.
Anàlisi d'altres bases de dades com Latindex, ERIH,	Seguint el mateix criteri de cerca que amb

CARHUS.	l'anterior cas.
Anàlisi de bibliografia bàsica, autors primaris i secundaris-	S'ha realitzat cerca bibliogràfica d'aquells autors i autores rellevants en l'àmbit de la psicologia, la psicologia de l'educació, la pedagogia, la sociologia, la lingüística, entre altres. També s'han realitzat cerques de fonts secundàries.
Anàlisi d'informes.	S'han revisat informes educatius procedents de diferents organismes internacionals com l'OECD, l'UNESCO, la Comissió Europea, entre altres institucions.

Entrevista semiestructurada en profunditat

L'entrevista en profunditat és una tècnica de recollida d'informació en la qual s'estableix un procés de comunicació entre investigador i persona investigada, un procés de formulació de preguntes i escolta de respostes (Ruiz Olabuénaga, 2009). El fet que sigui semiestructurada implica la formulació de preguntes en base a un esquema previ molt flexible que es mou d'acord amb el que va sorgint de les respostes de la persona entrevistada (Ruiz Olabuénaga, 2009). En aquesta recerca, hem realitzat una entrevista a un membre de l'equip directiu del centre amb la intenció de completar la informació recollida a l'anàlisi documental sobre la contextualització i característiques del centre. I posteriorment, hem realitzat tres entrevistes a tres docents de l'institut que treballen o han treballat directament amb l'alumnat seleccionat en l'estudi, per tal de conèixer les seves percepcions, creences, pensaments en relació a la trajectòria d'aquest alumnat.

Relat de vida comunicatiu

Amb l'alumnat, centre i focus de la nostra recerca, hem implementat el relat de vida comunicatiu. Hem escollit aquesta tècnica ja que esdevé un diàleg entre investigador i persona investigada, en el qual es pretén recollir una narració reflexionada que permet detectar aspectes del present i passat, com expectatives, pensaments, reflexions, formes d'actuar, maneres de resoldre els problemes... (J. Gómez et al., 2006). Considerant-la així, la millor tècnica per obtenir una imatge de la seva trajectòria acadèmica i els processos de canvi que s'han anat donant en la construcció

del seu Jo acadèmic, incidint en aquells elements, pràctiques i interaccions que han estat cabdals en la seva transformació.

Grup de discussió comunicatiu

El grup de discussió és una tècnica de recollida d'informació en el qual els subjectes implicats interactuen i debaten sobre un tema que planteja la persona moderadora (Padilla, 2002). El tipus d'informació que recollim a través d'aquesta tècnica acostuma a ser qualitativa; en la mesura que ens permet aprofundir en les actituds, percepcions i creences d'un grup (Peterson & Irving, 2008). Ara bé, el fet que sigui comunicatiu indica que l'objectiu és generar conjuntament informació entre els i les participants, arribar al consens per transformar la realitat social (J. Gómez et al., 2006). Aquesta tècnica s'ha emprat per recollir les veus de les famílies implicades en l'institut, principalment recollint la veu de les mares.

Observació participant comunicativa

També hem obtingut dades a través de l'observació participant comunicativa. En aquest sentit, la investigadora ha presenciat el fenomen (les diferents actuacions educatives d'èxit desenvolupades en diferents contextos) en directe, de forma que pot explicar des de la seva perspectiva allò que veu. D'altra banda, el fet que sigui participant implica que s'ha combinat l'observació amb la participació directa en el context. I en darrer terme, el fet que sigui comunicativa implica que la persona que observa i la persona observada tracten i comparteixen en un pla d'igualtat els significats i interpretacions de les accions, les seves actituds, comportaments, motivacions, habilitats... (J. Gómez et al., 2006).

La triangulació de les dades

Després de presentar les diferents tècniques emprades, és interessant posar de manifest que s'ha donat un procés de *triangulació*. La triangulació esdevé un mecanisme de control de la qualitat de la recerca, que l'enriqueix i ajuda a la sistematització de les dades obtingudes (Ruiz Olabuénaga, 2009). Per poder realitzar aquesta triangulació, s'ha tingut en compte: la diversificació de les fonts d'informació, tot i ser l'alumnat el

nostre focus (documentació del centre educatiu, famílies, professorat, i alumnat); la diversificació de tècniques tant de caràcter qualitatiu com comunicatiu; i també la diversificació d'espais sobretot quant a l'observació participant comunicativa. Tota la informació recollida, tenint en compte aquesta diversificació, s'ha posat en diàleg també amb el marc teòric com a fonamentació que permet contrastar el món de l'acadèmia i de les idees, amb el món de la vida; emergint d'aquest diàleg intersubjectiu un seguit de resultats i conclusions que responen als objectius que ens plantejàvem en aquesta investigació.

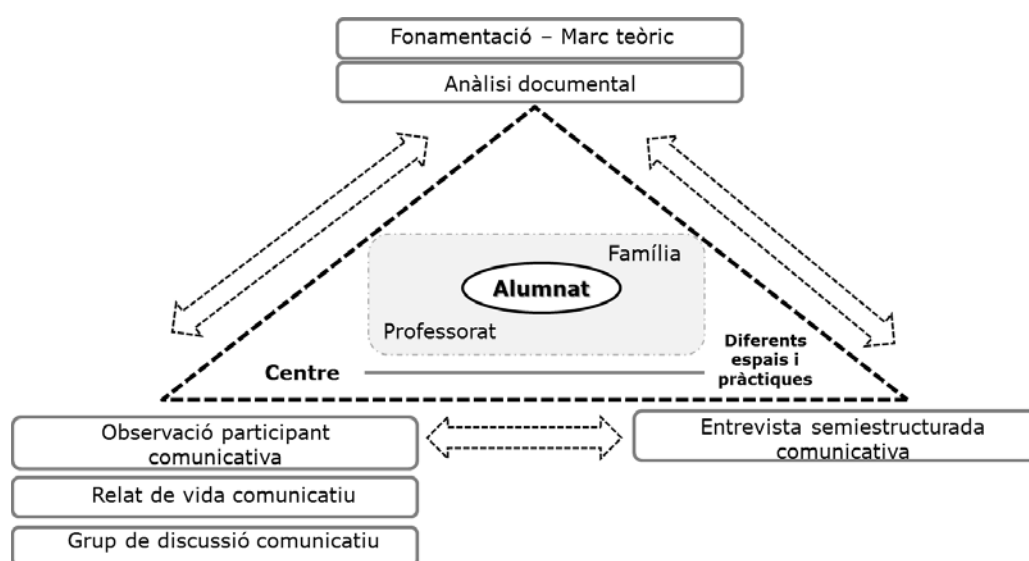


Figura 8: Triangulació de les dades

6.4.3. La construcció d'instruments

El treball empíric plantejat ens ha suposat l'elaboració de tres tipus de guions: un guió del relat de vida comunicatiu dirigit a l'alumnat, un guió de l'entrevista semiestructurada comunicativa pels tres docents participants, i el guió pel grup de discussió amb les famílies¹¹⁰. En la construcció d'aquests guions ens hem centrat principalment en el relat de vida comunicatiu. Ja hem posat de manifest que tot i recollir dades de diferents fonts, posem el focus en l'alumnat i en el seu relat de vida comunicatiu. És per això, que en l'elaboració del guió d'aquest instrument

¹¹⁰ Es pot accedir als diferents guions en els annexos 1, 2, 3 i 4 del CD adjunt.

hem tingut en consideració diferents aspectes que concretem en aquest apartat.

Per tal de construir el *guió del relat de vida comunicatiu* dirigit als nois i noies, ens cal tenir molt presents quines són les dades rellevants que volem obtenir d'aquesta interacció. L'objectiu principal de l'ús d'aquesta tècnica és: (1) poder conèixer la trajectòria acadèmica al llarg dels anys d'escolarització dels nois i noies que participen a la nostra recerca. (2) Poder comptar amb el seu relat ens permet analitzar el tipus d'escolarització que han viscut, els tipus d'actuacions educatives de les quals han participat a l'educació primària i participen a l'educació secundària; incidint en el paper del diàleg en aquestes pràctiques, així com en la participació de la comunitat. (3) Però a més a més, pretenem recollir informació del procés personal realitzat durant tots aquests anys d'escolarització, la forma com han anat modelant el seu Jo acadèmic, les seves creences davant allò acadèmic, les valoracions que fan de si mateixos, etc, d'acord amb les experiències educatives viscudes, les interaccions de les quals han participat, i les pròpies creences i percepcions en relació a les seves possibilitats i expectatives acadèmiques.

Per construir el guió del relat hem tingut en compte la incorporació de tres tipus de dimensions que hem anomenat: *la dimensió longitudinal, les dimensions transversals i les dimensions específiques*. A continuació es descriuen breument el significat que hem donat a cadascuna d'aquestes tipologies:

- Dimensió longitudinal: la narració a través del relat del seu pas per l'escolarització primària, la transició entre l'educació primària i l'educació secundària i finalment el seu pas per l'escolarització secundària.
- Dimensions transversals: ens interessa abordar punts claus d'anàlisi en el marc de la seva trajectòria en les diferents etapes vitals de la seva escolarització. Aquestes dimensions transversals són: el diàleg (tenint en compte que és un dels principis de l'Aprenentatge Dialògic en el qual es fonamenta el projecte de Comunitats d'Aprenentatge que desenvolupa l'institut en el qual emmarquem el nostre estudi) i la construcció del seu Jo

al llarg de la seva escolaritat, considerant elements destacats de la literatura aportada en el capítol 4. Una de les dimensions més complexes de concretar ha estat la construcció del Jo acadèmic, sobretot tenint en compte que al nostre estudi no fem cap test psicomètric que analitzi concretament aquesta dimensió. A través del relat, hem intentat que els nois i noies puguin verbalitzar i comentar la percepció i valoració que tenen de si mateixos en aquesta dimensió de la seva personalitat en el marc del context educatiu concret i peculiar que ens ocupa, i d'acord amb la seva trajectòria personal. Per tant, l'objectiu no és tenir una valoració, sinó obtenir informació sobre de quina manera les actuacions educatives i la seva trajectòria escolar, entre d'altres aspectes, han anat conformant la imatge i valoració que tenen de si mateixos en aquest procés.

Malgrat això, per tal de poder identificar i orientar preguntes rellevants que portessin als nois i noies a reflexionar sobre aquesta dimensió hem revisat alguns dels tests psicomètrics que analitzen concretament l'autoconcepte i les seves dimensions en el marc del context espanyol (Garaigordobil, 2011; García Gómez, 1995; García Torres, 2001; Schuerger, 2003).

- Dimensions específiques: tenen a veure amb els diferents elements que conformen la institució escolar en si mateixa; principalment recollint informació sobre les diferents actuacions educatives d'èxit que s'hi desenvolupen i tenen influència en les dimensions transversals, i aprofundint en aspectes de la relació educativa amb els diferents membres de la comunitat educativa.

Un cop elaborat el guió del relat de vida comunicatiu dirigit a l'alumnat, la resta de guions es van construir tenint en consideració els paràmetres establerts per tal de poder contrastar les dades des de les diferents fonts.

6.5. Participants seleccionats al nostre estudi

D'acord amb els principis i criteris generals que vàrem tenir en compte a l'hora de seleccionar els i les participants, definim el grup de persones participants que finalment han contribuït als resultats de la tesi.

Referent al **grup d'alumnat**, hem comptat amb participants principalment de 4t d'ESO i una alumna de 3r d'ESO. En aquest sentit, el grup de 4t d'ESO del centre està format per dotze alumnes, tres dels quals són nois i la resta noies. La diversitat és plausible en el grup, ja que trobem alumnat principalment pertanyent al poble gitano, però també alumnat estranger de diferents orígens: de l'Europa de l'Est, del Nord d'Àfrica i l'Àfrica Negra, i d'Amèrica del Sud.

Inicialment, teníem previst realitzar els sis relats comunicatius tenint en compte la paritat de gènere, però ja que dels tres nois que cursen l'ESO, un acaba d'arribar al centre i l'altre no complia els requisits que havíem preestablert, només tenim a la nostra mostra la representació d'un noi. De forma que en la nostra recerca han participat un total de cinc noies, totes elles gitanes representant la dominància cultural al centre, i un noi estranger provinent del Nord d'Àfrica. Cal tenir en compte que l'equip directiu del centre va ser l'encarregat de seleccionar l'alumnat que va considerar d'acord amb els criteris que vàrem establir, de forma que es va respectar totalment la seva decisió.

Observem com la codificació que hem realitzat segueix els següents criteris: R de relat comunicatiu de vida, A d'alumnat, D o H depenent de si és dona o home i la numeració que respon a l'ordre en què s'ha realitzat la implementació de la tècnica. En el següent quadre recollim les característiques bàsiques del perfil de l'alumnat seleccionat:

Codificació	Pseudònim	Curs	Cultura
RAD1	Zahara	4rt d'ESO	Gitana
RAD2	Jacqueline	4rt d'ESO	Gitana
RAD3	Aitana	4rt d'ESO	Gitana
RAD4	Samara	4rt d'ESO	Gitana
RAD5	Elena	3r d'ESO	Gitana
RAH6	Omar	4rt d'ESO	Musulmana

D'altra banda, també vam recollir les aportacions de tres **professors** de secundària que han intervingut durant l'escolarització secundària de l'alumnat seleccionat, i intervenen actualment. La selecció igual que en l'anterior, ha estat duta a terme per la direcció del centre. En aquest cas, tots tres imparteixen o han impartit docència a l'alumnat seleccionat. En

aquest sentit, els tres professors participants han quedat recollits a través de la codificació de la següent manera: E d'entrevista en profunditat, P de professor, D o H per referir-nos a si és home o dona i la numeració en la qual s'han realitzat. A continuació es mostren les característiques dels participants:

Codificació	Pseudònim	Responsabilitats al centre
EPH2	Aritz	Professor 1r i 4t d'ESO d'Euskera i llengua.
EPH3	Gorka	Professor 2n i 3r d'ESO d'Euskera i Ciències Socials. Tutor de 2n d'ESO.
EPD4	Naira	Professora 1r i 3r d'ESO d'anglès, llengua i alternativa. Tutora de 3r d'ESO.

Per últim, el darrer col·lectiu participant de la nostra recerca té a veure amb les **famílies**. Tal com indicàvem en apartats anteriors, la implicació de les famílies al centre és un dels principis bàsics que es proposen. Ara bé, tal com hem recollit de la documentació i les aportacions de l'equip directiu, la participació i implicació de les famílies continua essent un repte important per al centre, sobretot a l'educació secundària (tal com tractarem al capítol 7). En aquest sentit, i essent conscients de les diferents limitacions del propi context, hem recollit a través d'un grup de discussió la veu de tres dones gitanes, mares d'alumnat de l'institut; juntament amb la col·laboració d'una professora que s'encarrega de dinamitzar el grup de mares del centre. El grup és natural, ja que tant les dones com la professora es reuneixen setmanalment per parlar. La seva aportació és important en la mesura que, dins de la Metodologia Comunicativa que hem emprat, podem recollir la seva veu a la recerca i fer-la visible també en els resultats, a mode de triangulació amb la resta de participants. A continuació es presenten les característiques bàsiques del grup:

Pseudònim	Responsabilitats al centre
Soledat	Mare d'una alumna de 4t d'ESO participant de la present recerca.
Esperança	Mare d'una exalumna de l'institut que va continuar estudis de grau mig i actualment es troba inserida en el mercat laboral.
Manuela	Mare de dos exalumnes de l'institut que van acabar amb èxit el graduat, però no van poder

	continuar estudiant per limitacions econòmiques.
Amaya	Professora de 1r i 2n d'ESO de llengua. Pedagoga terapèutica. Dinamitzadora del grup de mares de l'institut.

6.6. L'anàlisi de dades

L'anàlisi de dades és un moment clau del procés, ja que permet donar resposta als objectius plantejats inicialment. Tenint en consideració els objectius de la tesi, hem plantejat una matriu d'anàlisi a través de la definició de diferents categories algunes d'elles estretes de forma inductiva i d'altres de forma deductiva. Per tal de realitzar l'anàlisi, hem fet ús del programari d'anàlisi qualitatiu "Atlas-Ti"¹¹¹, traslladant-lo a l'orientació comunicativa. En aquest apartat concretem tots aquests aspectes cabdals que posicionen la nostra anàlisi i per tant, els resultats obtinguts.

6.6.1. El procés d'inducció- deducció

Segons Gómez et al (2006), com a investigadores podem tenir percepcions o idees preconcebudes sobre la realitat dels subjectes que estem investigant, per això, és important el consens, de manera que en l'anàlisi i la interpretació dels resultats és necessari, sota la perspectiva comunicativa, fer partícips els subjectes investigats. Aquest aspecte és un element clau de la metodologia comunicativa, fet que suposa la implicació de les persones participants en els diferents processos de la recerca. En aquest sentit, hem cercat la seva retroalimentació a l'anàlisi realitzada prèviament per la investigadora.

Dit això, la Metodologia Comunicativa ens obre un ventall de possibilitats a l'hora d'analitzar les dades; no només aquelles de naturalesa comunicativa sinó també aquelles de naturalesa qualitativa, ja que com afirmen els autors aquestes darreres dades també poden ser analitzades des d'una orientació comunicativa (J. Gómez et al., 2006).

¹¹¹ L'Annex 6 recull alguns dels esquemes elaborats a través de l'ATLAS-TI.

Ara bé, cal tenir en consideració que l'anàlisi que proposem es porta a terme a través de la construcció d'una matriu d'anàlisi que la conformen categories mixtes, és a dir, tant deductives com inductives. La realització de la fonamentació teòrica que hem presentat als cinc primers capítols ens ha permès elaborar un esquema bàsic d'anàlisi, obtenint categories deductives.

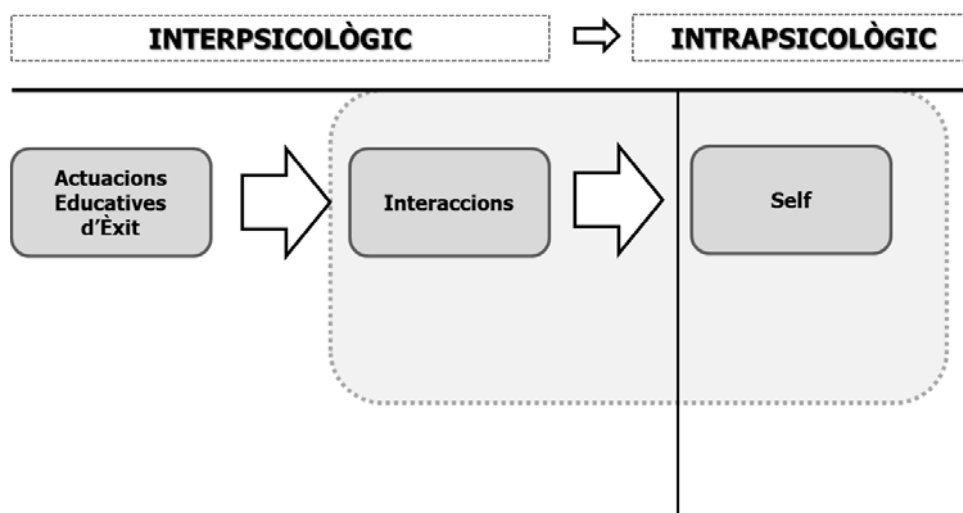


Figura 9: Interrelació de conceptes en la construcció del Jo

En aquest esquema bàsic trobem categories que la literatura científica ja ha identificat, com per exemple aquelles que tenen a veure amb les actuacions educatives d'èxit; així com també els components bàsics del Self (Jo i Mi) segons Mead, i els elements propis del sistema de creences percebudes, segons la teoria de l'autoeficàcia de Bandura. Ara bé, de l'anàlisi realitzada amb el programa Atlas-TI hem extret també un cos de categories inductives pròpies del diàleg intersubjectiu entre les persones participants i la investigadora, que també han estat incorporades al quadre d'anàlisi. Un dels elements més complexos i reptes de l'estudi ha estat la interrelació entre les diferents categories dels diferents nivells presentat: actuacions educatives d'èxit, interacció i *self*. Aquesta interrelació ha quedat reflectida a través dels nexes d'unió que hem establert mitjançant el programa d'anàlisi.

D'altra banda, tenint en consideració els fonaments de la Metodologia Comunicativa, hem incorporat en l'anàlisi de dades les dimensions: exclusora i transformadora per cadascuna de les categories analitzades.

Segons els autors d'aquesta metodologia, és important tenir en compte les interpretacions espontànies, reflexives i interaccions que es donen en el discurs que ens ofereixen les persones participants a la recerca (J. Gómez et al., 2006). De manera que en l'anàlisi, hem tingut en consideració aquests aspectes, partint sobretot de la premissa que les persones participants tenen la capacitat d'interpretar les seves accions i reflexionar sobre les seves pròpies vides. I aquesta interpretació i reflexió és una font d'enriquiment incalculable per la nostra recerca.

6.6.2. *La proposta de la matriu d'anàlisi*

D'acord amb els aspectes esmentats, en aquest apartat exposem la matriu emprada per analitzar les dades obtingudes, considerant la complexitat de les interrelacions que s'estableixen a través del programa d'anàlisi, i que en aquest esquema bàsic no queden encara reflectides. Previ al treball empíric es van elaborar un seguit d'indicadors a considerar en la recollida d'informació (veure annex 5).

INTERPSICOLÒGIC

INTRAPSICOLÒGIC

AEE (is a)	INTERACCIÓ (is a)	SELF (is a)
Grups Interactius	Tipus de suport	Diàleg Intern
Tertúlies Literàries Dialògiques		
Participació de la Comunitat	Diàleg igualitari	Creences
Extensió temps A.	Aprentatge Dialògic	
Voluntariat		
Apadrinament	Agents	
Altres		

TRAJECTÒRIA

Primària	Transició	Secundària
----------	-----------	------------

DIMENSIONS TRANSVERSALS

EXCLUSOR	TRANSFORMADOR
----------	---------------

6.6.3. Proposta i definició del sistema categorial

Moltes de les categories que presentem en el quadre d'anàlisi són deductives i provenen de la literatura científica revisada al llarg dels capítols del marc teòric de l'estudi. En aquest sentit, la definició d'aquestes categories queda supeditada a les definicions i concrecions plantejades en els cinc primers capítols.

Actuacions Educatives d'Èxit

Referides a aquelles actuacions educatives identificades per la comunitat científica internacional com les que milloren el rendiment acadèmic de l'alumnat i la convivència dels centres educatius (INCLUD-ED, 2009). El marc de partida són les identificades pel projecte INCLUD-ED ja que l'institut on participen les persones implicades en aquest estudi, duu a terme part de les actuacions identificades en el projecte.

<i>Tertúlies Literàries Dialogiques</i>	D'acord amb la definició del capítol 5.
<i>Grups Interactius</i>	D'acord amb la definició del capítol 5.
<i>Participació de la Comunitat</i>	D'acord amb la definició del capítol 5.
<i>Extensió del temps d'aprenentatge</i>	D'acord amb la definició del capítol 5.
<i>Voluntariat</i>	Referent a aquelles persones que no són personal docent i que participen de forma voluntària en diferents activitats educatives del centre.
<i>Apadrinament</i>	Activitat en què un alumne de secundària es fa càrrec d'un o diversos alumnes d'educació infantil i primària en els processos d'ensenyança i aprenentatge de matèries instrumentals (llengua i matemàtiques), i que es concreta en pràctiques educatives com els grups interactius, lectura dialògica, TLD o apadrinament en el laboratori de ciències.
Altres	Referit a altres possibles actuacions educatives en el marc de <i>l'organització educativa, la formació docent i l'orientació acadèmica</i> , i que no hagin estat contemplades com a actuacions educatives d'èxit, però els i les participants referenciïn com quelcom que els ajuda o els dificulta en el seu procés d'aprenentatge.
Resultats	Referit a les conseqüències palpables en termes de resultats acadèmics o millores que perceben

	les persones participants de la implementació d'aquest seguit d'actuacions educatives.
--	--

Interaccions

Situant-nos des d'una perspectiva sociocultural en el marc dels processos d'ensenyança i aprenentatge, tal com hem justificat en els capítols 2 i 3, analitzem les interaccions que potencien els diferents processos d'ensenyança i aprenentatge, així com aquelles que el dificulten. Ens interessa aprofundir de quina manera es donen les diferents Zones de Desenvolupament Pròxim que potencien tant aprenentatges instrumentals com el desenvolupament del seu Jo acadèmic.

Tipus de suport: referit al tipus de guia o bastida que les persones participants identifiquen com que els ajuda o els dificulta en el seu procés d'aprenentatge.	
<i>Discurs</i>	Referent al tipus de discurs que emana de les persones que interactuen amb ells i elles. Centrant-nos especialment en aquell discurs que afavoreix i dificulta el procés d'aprenentatge. El tipus de discurs es pot subdividir en subcategories com el referent a <i>projecció d'expectatives</i> , la <i>transmissió de sentit</i> i el <i>feedback</i> (categories extremes de forma inductiva).
<i>Accessibilitat</i>	Tipus de suport que emergeix de la facilitat o dificultat amb la qual l'ajut arriba a l'alumnat.
<i>Instrumental</i>	Tipus de suport dirigit únicament a abordar qüestions pròpiament acadèmiques com la resolució d'una tasca concreta, l'ajuda en un procediment, entre altres.
<i>Relació Educativa</i>	Referit al vincle educatiu que s'estableix entre les persones que formen part del procés d'ensenyança i aprenentatge.
Diàleg igualitari: Principi de l'Aprenentatge Dialògic que compleix diferents requisits i que es concreta en diferents subcategories a les quals fem referència i que tenen a veure amb les característiques pròpies d'aquest tipus de diàleg. Està fonamentat en la <i>validesa de les argumentacions</i> ? Els subjectes de la interacció se situen en una <i>posició d'igualtat</i> ? Es dona un procés de <i>comunicació</i> entre les persones que participen de la interacció? En la interacció arriben al <i>consens</i> per mitjà d'aquest diàleg davant d'un contingut, una situació, un conflicte, etc?	
Agent: Referent a la persona que actua com a <i>altre significatiu</i> en la relació educativa amb l'alumnat.	
<i>Família</i>	Referent als <i>altres significatius</i> que tenen vincles de sang com: pares, avis, germans, tiets, cosins, etc.
<i>Iguals</i>	Referent als <i>altres significatius</i> que actuen com a iguals considerats amistats, companys i companyes de classe o de l'institut, o companys i companyes en altres contextos.
<i>Docent</i>	Referent als <i>altres significatius</i> que actuen com a professors

	<p>en el context educatiu. Tenint en compte la literatura científica, també recollim la <i>creença d'autoeficàcia</i> que tenen els docents sobre si mateixos en aquest rol, tenint en consideració <i>l'autoconcepte</i>, <i>l'autoregulació</i> i <i>l'autovaloració</i>; en la mesura que sabem per la literatura científica que té un impacte en el tipus de relació educativa que estableix amb l'alumnat.</p> <p>D'altra banda, tenim en consideració també la seva <i>experiència docent</i>, concretament en l'àmbit de la <i>tutoria</i> o en el marc de la <i>disciplina</i> que imparteix, sempre vinculat al tipus de relació educativa que estableix amb l'alumnat.</p>
<p>L'Aprenentatge Dialògic: teoria d'orientació comunicativa en la qual es fonamenten les actuacions educatives d'èxit analitzades en el context escollit, definit al capítol 3. Aquest element està associat a la categoria interacció en la mesura que predisposa a un tipus de relacions i no unes altres. D'acord amb aquesta teoria, es contempen a part del diàleg igualitari com eix principalment, els principis de: <i>solidaritat</i>, <i>creació de sentit</i>, <i>aprenentatge instrumental</i>, <i>transformació</i>, <i>igualtat de diferències</i>.</p>	

Self

Referit al Jo des del punt de vista de la teoria d'en Mead presentada al capítol 4. També tenim en consideració la *parla interna*, definida també al capítol 4, com el diàleg intern que manté la persona amb si mateixa entre el *Mi* i el *Jo*.

Dins d'aquesta categoria tenim en compte el sistema de *creences* de l'alumnat en base a dues qüestions:

<p>Autoeficàcia: concepte definit per Bandura (1999a) referit a les creences d'eficàcia percebuda en relació a les tasques. Dins d'aquest concepte, tenim en compte com subcategories la imatge o concepte que l'alumne té de si mateix (<i>autoconcepte</i>), les estratègies de regulació emocional que posa a disposició en resolució d'una tasca o conflicte (<i>autoregulació</i>) i la valoració que en fa de si mateix que determina la seva estima (<i>autovaloració</i>).</p>	
<p>Prospectiva de futur: cos de creences vinculades a les seves possibilitats tant acadèmiques, professionals com personals en un futur a curt, mitjà i llarg termini.</p>	
<p><i>Graduat</i></p>	<p>Referit a les seves possibilitats d'èxit o fracàs en l'adquisició del graduat escolar al finalitzar l'ESO.</p>
<p><i>Ocupació laboral</i></p>	<p>Referit a la perspectiva laboral que ha imaginat al llarg de la seva trajectòria que podria esdevenir el seu ofici o professió.</p>
<p><i>Sentit de la formació</i></p>	<p>Seguit de creences, percepcions i emocions abocades al que representa la formació a la seva vida.</p>
<p><i>Formació</i></p>	<p>Referit a la continuïtat formativa un cop finalitzada</p>

	l'ESO, obrint-se diferents possibilitats: <i>la formació professional, el batxillerat i la universitat.</i>
--	---

Trajectòria

Categoria temporal que ens situa en un moment determinat de la seva vida acadèmica i en un espai determinat, actuant com a context. En aquest sentit, identifiquem tres grans etapes: *l'educació primària, la transició de primària a secundària i l'educació secundària*. Aquestes categories ens ajuden a situar el moment de la trajectòria a la qual fa referència l'alumnat en el seu relat.

Dimensions transversals

Tal com hem referit amb anterioritat, situant-nos en una Metodologia Comunicativa prenem per a cadascuna de les categories definides amb anterioritat, la dimensió exclusora i la dimensió transformadora (J. Gómez et al., 2006). El que implica recollir aportacions que actuen com a barreres, dificultats i limitacions i aportacions que evidencien on estan les possibilitats del canvi; i permeten la superació de la situació d'exclusió.

6.7. Rigor científic i ètica de la recerca

A l'hora de dissenyar i desenvolupar l'estudi hem tingut en consideració tant el rigor científic com l'ètica en la recerca.

Rigor científic

Quant al rigor científic, segons els autors (J. Gómez et al., 2006), la Metodologia Comunicativa té en compte els criteris de rigor científic tant de la metodologia quantitativa com qualitativa, però posa especial atenció a aquells que són propis de la racionalitat comunicativa. D'acord amb aquestes indicacions, la present recerca que incorpora aspectes propis de la investigació qualitativa recull els criteris de rigor d'aquest tipus de recerca, però posa especial atenció en aspectes de rigor vinculats a la racionalitat comunicativa.

En aquest sentit, tenim en compte els criteris de rigor que responen als plantejats per Guba i Lincoln (J. Gómez et al., 2006; Ruiz Olabuénaga, 2009). Aquests criteris de rigor són: credibilitat, transferibilitat, dependència i confirmabilitat.

Referent al primer bloc de criteris, la credibilitat correspon a la validesa interna d'un estudi, en què es mira el valor de veritat de la recerca (Ruiz Olabuénaga, 2009), garantint que hem identificat el tema i l'hem descrit de forma correcta. L'eina principal emprada en aquesta recerca per garantir la credibilitat ha estat la triangulació de diferents estratègies i les veus de diferents agents implicats en la nostra realitat d'estudi. A més a més, en el procés de la recerca s'ha incorporat el contrast de la informació obtinguda tant amb els i les participants de la recerca com amb persones especialitzades o professionals de la temàtica analitzada.

La transferibilitat implica l'aplicabilitat dels resultats (J. Gómez et al., 2006; Ruiz Olabuénaga, 2009). En aquest sentit, la recollida sistemàtica d'informació de diversitat de fonts i el contrast amb diferents agents promou la transferència dels resultats obtinguts a altres contextos. El cos teòric presentat a través de la recollida de fonts directes de la comunitat científica internacional també esdevé una estratègia important en la capacitat de transferibilitat. En aquest sentit, el tipus de centre on s'ha desenvolupat la recerca ha estat objecte d'estudi de recerques d'alt impacte científic, tal com hem referit, havent evidenciat els seus beneficis i millores des de la recerca, fet que atorga consistència a la capacitat de transferibilitat. Valorem la capacitat de transferibilitat com quelcom imprescindible per poder millorar la realitat educativa a través de la recerca, per tal que més persones es puguin beneficiar dels resultats obtinguts i es transformin les dinàmiques escolars a la secundària.

Quant a la dependència, referida a la consistència de les dades (J. Gómez et al., 2006; Ruiz Olabuénaga, 2009), cal destacar que durant tot el procés és necessari establir pistes de revisió en les quals es recullin les decisions que es vagin prenent en cada moment, per tal de permetre en cas que fos necessari replicar pas a pas el procés de recerca. La sistematització del procés, tal com es presenta en aquest mateix capítol, així com la revisió

contínua del procés per part de persones investigadores sèniors, ha pretès garantir aquest criteri.

En relació a la confirmabilitat és necessari destacar que és difícil la neutralitat en la mesura que influencien les interaccions que es donen amb el context i aquestes no són neutres. El que s'ha pretès en aquest sentit, no ha estat cercar l'objectivitat, sinó extreure dades fruit del diàleg intersubjectiu, de la construcció de significats mitjançant el diàleg igualitari entre la investigadora i les persones participants a la recerca. A més a més, hem tingut en consideració que la recerca reflecteixi els valors de les persones implicades seguint els criteris ètics establerts.

Ara bé, en el marc de l'orientació comunicativa en la qual s'ha desenvolupat la recerca, també hem considerat els criteris de rigor científic propis de la Metodologia Comunicativa: el diàleg intersubjectiu, les pretensions de validesa i el compromís (J. Gómez et al., 2006).

Referent al diàleg intersubjectiu, els criteris de veritat passen perquè les persones participants implicades amb la recerca i la investigadora estableixin un diàleg intersubjectiu amb la intenció de cercar un consens i comprendre l'objecte d'estudi (J. Gómez et al., 2006). En la implementació de les diferents tècniques s'ha tingut molt present que el diàleg que es generés entre uns i altres portés a la comprensió de la temàtica, interrelacionant el coneixement científic amb el món de la vida de les persones participants, per tal d'arribar a un consens en la comprensió de la temàtica que ens ocupa. La participació de les persones implicades en la recerca en el contrast dels resultats també ha pretès cobrir aquesta dimensió de rigor.

En la cerca d'aquest consens, hem tingut en consideració les pretensions de validesa (J. Gómez et al., 2006), amb la intenció de buscar l'enteniment sobre la temàtica. Des de l'orientació comunicativa, el coneixement es construeix entre totes les persones implicades a través d'aquest diàleg intersubjectiu, de manera que no es tracta d'imposar una visió única, sinó de recollir les veus de les persones i contrastar-ho amb allò

que hem extret de la revisió de la literatura. Aquest ha estat el procediment seguit en la implementació de les diferents tècniques.

En darrer terme, la Metodologia Comunicativa considera que el compromís per buscar la veritat sobre aquell coneixement que permet la millora i la transformació de les condicions i dels contextos en els quals s'investiga, és un criteri que marca el nivell de científicitat de la recerca. Aquest compromís és el sentit del desenvolupament d'aquesta tesi, oferir a través de la recerca la possibilitat de transformar i millorar la realitat educativa per superar el fracàs escolar a l'educació secundària.

L'ètica

Els propis criteris de rigor científic que planteja la Metodologia Comunicativa tenen la voluntat de potenciar una investigació ètica, incorporant les veus de les persones protagonistes dels seus contextos en el procés de la recerca, atorgant-los-hi un paper principal; amb la intenció de construir un coneixement conjunt entre la ciència i la societat per tal de millorar la realitat estudiada.

Ara bé, tenint en compte els aspectes ètics que recull la Comissió Europea vinculats a la recerca en ciències socials¹¹², en la present investigació hem incorporat aquells elements que tenen a veure amb les dades personals de les persones participants en la investigació, protegint la seva identitat. De manera que hem considerat l'anonimat i confidencialitat de les persones participants, així com la voluntarietat a participar d'aquesta investigació.

Per tal de protegir la identitat de les persones participants hem seguit els següents procediments:

- S'ha emprat un sistema de codificació que permet mantenir l'anonimat de les persones participants. A l'hora d'exposar els resultats s'ha treballat a través de pseudònims per facilitar la lectura i, a la vegada, protegir la identitat dels i de les participants.

¹¹² <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2010:083:0389:0403:en:PDF>

- Per una millor anàlisi de les dades s'han realitzat gravacions de veu, que es troben emmagatzemades amb la codificació corresponent, fet que no permet identificar la identitat dels i de les participants.
- Els resultats obtinguts són d'ús exclusiu de la investigació, de manera que només seran emprats pels fins propis d'aquesta investigació i la seva difusió.
- Les persones implicades en la recerca han participat de forma voluntària i consentida, havent-les informat dels objectius i finalitat de la recerca prèviament. Les persones participants han tingut l'opció de declinar en qualsevol moment del procés la seva participació a la recerca.
- Totes les persones participants, tant menors com adults, han signat un consentiment informat, confirmant la seva voluntat de participació en la recerca (veure annex 6).
- En el cas de la participació de persones menors d'edat també s'ha recollit l'autorització de participació per part de les seves famílies o tutors legals (veure annex 7).

Capítol 7. La transformació de l'Institut Sansomendi: del graduat a un futur possible

D'acord amb els criteris plantejats a l'apartat 6.3 sobre la selecció del centre educatiu on es contextualitza la nostra anàlisi, en aquest capítol s'exposa el procés de transformació de l'institut seleccionat, i les seves característiques tant contextuals com del mateix centre, que justifiquen la seva elecció. Les persones participants de la recerca es troben escolaritzades en aquest institut, són famílies que hi participen i professorat que hi treballa.

El capítol s'organitza en quatre grans apartats: el primer se centra a presentar el context de l'institut d'educació secundària. Al segon apartat descrivim el seu procés de transformació en Comunitats d'Aprenentatge. El tercer apartat concreta el dia a dia del centre de secundària quant a la implementació de les diferents actuacions educatives d'èxit que duen a terme. I en darrer terme recollim evidències dels resultats i les millores obtingudes des de l'inici de la seva transformació en Comunitat d'Aprenentatge. Totes les dades que es presenten han estat recollides a través de l'anàlisi documental procedent de documentació interna del centre, de documentació publicada en els mitjans de comunicació, i una entrevista realitzada a un membre de l'equip directiu.

7.1. El context de l'institut analitzat

El col·legi seleccionat està situat al barri Sansomendi de Vitòria-Gasteiz. El barri acull una gran diversitat de població, principalment persones que viuen en una situació socioeconòmica baixa¹¹³, i en situació de risc d'exclusió social. Algunes de les dades destacables que evidencien aquest situació social desfavorida és el nivell de beneficència, essent el 99% de l'alumnat receptor de beques. D'altra banda, actualment l'alumnat

¹¹³ Document intern del centre: Proyecto de Intervención Global. CPI Sansomendi IPI. Maig 2012

el conforma un 32% d'alumnat immigrant i un 65% d'alumnat pertanyent a l'ètnia gitana. També destaca el 15% d'alumnat que presenta necessitats educatives especials¹¹⁴.

És d'especial rellevància la presència de la població gitana en el centre educatiu. Segons el document intern del centre revisat, previ al curs 2008-2009, les problemàtiques que es donaven eren: d'una banda l'absentisme, que el professorat justificava a causa de la tradicional no-relació de la població gitana amb l'escola¹¹⁵. D'altra banda, l'alumnat tenia un baix rendiment acadèmic, i hi havia problemes de convivència i abandonament prematur de les noies gitanes quan arribaven a l'edat del casament¹¹⁶. Una altra barrera era la matrícula viva amb incorporació tardana d'alumnat immigrant amb dificultats en la llengua vehicular del centre educatiu¹¹⁷. Tal com veurem en els següents apartats, aquestes barreres han estat abordades a través de la transformació del centre educatiu en Comunitat d'Aprenentatge el curs 2008- 2009, i amb la progressiva implementació d'actuacions educatives d'èxit avalades per la comunitat científica internacional.

7.2. L'Institut Sansomendi i el seu procés de transformació

Davant de les dificultats exposades a l'anterior apartat, el professorat de l'institut pren diverses mesures, entre elles, la transformació de l'institut en una Comunitat d'Aprenentatge. En aquest apartat, recollim aquest procés de transformació que va dur a terme inicialment el centre d'educació secundària. Així com també, exposem com aquesta transformació va suposar un canvi en la gestió de les etapes educatives que s'impartien al barri amb la formació d'un col·legi públic integrat. Tal com veurem, aquesta mesura administrativa ha permès estendre el projecte de Comunitats d'Aprenentatge, i per tant les actuacions educatives d'èxit, a tota

¹¹⁴ La Reina reconoce los valores educativos del colegio Sansomendi de Vitoria. Martes 22 de de octubre de 2013. Elcorreo.com. <http://www.elcorreo.com/alava/20131022/local/reina-reconoce-valores-educativos-201310221642.html>

¹¹⁵ Document intern del centre: Proyecto de Intervención Global. CPI Sansomendi IPI. Maig 2012

¹¹⁶ Document intern del centre: Proyecto de Intervención Global. CPI Sansomendi IPI. Maig 2012

¹¹⁷ Document intern del centre: Proyecto de Intervención Global. CPI Sansomendi IPI. Maig 2012

l'escolarització obligatòria de l'alumnat que assisteix a l'escola pública al barri Sansomendi.

7.2.1. Una mica d'història sobre la trajectòria prèvia del centre

El centre educatiu, en el qual hem centrat el nostre estudi, actuava com a centre d'acollida de mesures compensatòries abans del curs 2008-2009. L'Eduarne, membre de l'equip directiu del CPI Sansomendi, relata la situació que vivia l'aulari d'educació secundària previ a la seva transformació.

La transformació es va iniciar a secundària. Nosaltres antigament érem... al barri hi havia infantil i primària era un centre independent, que funcionava molt malament, amb moltíssims problemes, bé... i després nosaltres, el que és aquest edifici en el qual estem ara, érem el que s'anomenava un aulari d'un centre "súperpijo" de Vitòria. (...) Llavors, aquell centre, nosaltres depeníem administrativament d'ells, però ells estan situats en un altre barri que socialment no té res a veure amb aquest, el tipus d'alumnat social mitjà- alt. I nosaltres estàvem aquí que depeníem administrativament, i aquí el que fèiem era rebre principalment als gitanos que allí no els volien, i no els deixaven; i els alumnes que molestaven ens els portaven aquí. Érem l'abocador d'aquell centre¹¹⁸. Eduarne, EPD1.

Tal com ens explica, en aquest institut hi anaven a parar alumnes amb dificultats, que havien desistit de finalitzar l'educació secundària obligatòria; a més a més, hi havia una sobrerepresentació d'alumnat d'ètnia gitana. L'Eduarne comenta com el professorat i l'administració varen decidir que l'alumnat d'aquest centre no estudiarien una ESO normalitzada; de forma que s'implantà un programa d'educació compensatòria, en què en lloc de realitzar una escolarització encaminada a treure el graduat, es promovien els tallers perquè l'alumnat accedís a la formació professional de grau mig¹¹⁹.

¹¹⁸ La transformación se inició en secundaria. Nosotros antiguamente éramos... en el barrio había infantil y primaria era un centro independiente, que funcionaba muy mal, muchísimos problemas, bueno... y luego nosotros, lo que es este edificio en el que estamos ahora, éramos lo que llamábamos un aulaio de un centro súper pijo de Vitoria. (...) Entonces, ese centro, nosotros dependíamos administrativamente de ellos, pero ellos están situados en otro barrio que socialmente no tiene nada que ver con este, el tipo de alumnado social medio-alto. Y nosotros estábamos aquí que dependíamos administrativamente y aquí lo que hacíamos era recibir principalmente a los gitanos que allí no los querían, y nos los dejaban; y a los alumnos que molestaban nos los traían aquí. Éramos el basurero de ese centro. Eduarne, EPD1.

¹¹⁹ Informació recollida de l'entrevista a un membre de la direcció del centre, EPD1.

Es va decidir que ni els gitanos ni aquells alumnes anaven a estudiar i es va posar un programa de compensatòria, que en lloc de donar les assignatures instrumentals, feien tallers¹²⁰. Eburne, EPD1.

Les dades acadèmiques eren molt negatives, tenint com a evidència que l'alumnat no aconseguia el graduat escolar¹²¹. I que a nivell social, els propis estudiants destaquen que aquest centre, a diferència d'un altre que tenia el mateix nom, l'anomenaven "l'escola dels tontos"¹²².

Allò va ser un fracàs, va ser un fracàs perquè els nivells de conflictivitat cada vegada eren majors, i acadèmicament no s'aconseguia res. Els pocs que aconseguien treure's un graduat, era summament dolent que anaven a un cicle de grau mig i... clar, perquè la idea era preparar-los per cicle de grau mig, no? Però anaven als cicles de grau mig i s'estavellaven¹²³. Eburne, EPD1

Una part del professorat, que llavors era l'encarregat de l'aulari, estava en desacord amb el programa de tallers implantat; així com mostrava rebuig cap a les conseqüències negatives que tenia la seva implementació per al seu alumnat. L'Eburne explica com una formació en Comunitats d'Aprenentatge de dos o tres professors va significar un punt d'inflexió que els portà a la reflexió i a la voluntat de canviar la dinàmica que portava l'aulari.

Els professors ens vam adonar que no valia per res el que estàvem fent. I dos profes o tres varen escoltar un curs de Comunitats, i llavors un setembre ens vàrem plantejar fer tot el claustre una formació en Comunitats¹²⁴. Eburne, EPD1

El procés, però, no va ser immediat, i tot i que el claustre va realitzar la formació al setembre del curs 2007- 2008, varen prendre's aquell curs com un temps de reflexió.

Llavors, aquell primer any va ser una mica de parlar, parlar i parlar, no? Perquè aquell any es va continuar, no? Clar, els tallers estaven... llavors

¹²⁰ Se decidió que ni los gitanos ni aquellos alumnos iban a estudiar y se puso un programa de compensatòria, que en lugar de dar las asignaturas instrumentales, hacían talleres. Eburne, EPD1.

¹²¹ El milagro de Sansomendi. Jueves 24 de octubre de 2012. Elcorreo.com. <http://www.elcorreo.com/alava/v/20120304/alava/milagro-sansomendi-20120304.html>

¹²² El milagro de Sansomendi. Jueves 24 de octubre de 2012. Elcorreo.com. <http://www.elcorreo.com/alava/v/20120304/alava/milagro-sansomendi-20120304.html>

¹²³ Aquello fue un fracaso, fue un fracaso porque los niveles de conflictividad cada vez eran mayores, y académicamente no se conseguía nada. Los pocos que conseguían sacar un graduado, era sumamente malo que iban a un ciclo de grado medio y... claro porque la idea era prepararlos para ciclos de grado medio ¿no? Pero iban a ciclos de grado medio y se estrellaban. Eburne, EPD1.

¹²⁴ Los profesores nos dimos cuenta que no valía para nada lo que estábamos haciendo. Y dos profes o tres escucharon un curso de Comunidades, y entonces un septiembre nos planteamos hacer todo el claustro la formación en Comunidades. Eburne, EPD1.

aquell any es va continuar. I ja es va començar a fer alguna cosa. Doncs, algun professor ja va començar a fer algun grup interactiu, es va començar a fer alguna tertúlia...¹²⁵ Eburne, EPD1

Part de les dificultats en l'arrancada del nou projecte veniren precisament pel sistema de tallers que s'oferia, així com la manca de llibres de text, que dificultaven la normalització de la situació. Ara bé, l'aposta d'aquell grup de professorat per una educació secundària de qualitat, va ser molt determinant i decisiva, tal com veurem a continuació.

7.2.2. El procés de transformació en Comunitats d'Aprenentatge

El projecte de Comunitats d'Aprenentatge (Elboj et al., 2005) es comença a implementar en les diferents etapes educatives al 1995 (Díez-Palomar & Flecha, 2010). Els centres que aposten per aquest projecte realitzen una transformació social i cultural del seu centre educatiu i de l'entorn basant-se en l'Aprenentatge Dialògic (Aubert et al., 2009), i una educació participativa i democràtica de tota la comunitat en tots els espais, amb l'objectiu final d'aconseguir que tots els nens i nenes, nois i noies i totes les persones que hi participen, estiguin incloses en la societat de la informació (Valls, 2000). A més a més, les Comunitats d'Aprenentatge són un dels projectes recolzats per la Comissió Europea com a pràctiques que ajuden a la superació del fracàs escolar¹²⁶.

La transformació d'un centre en Comunitats d'Aprenentatge implica un procés en què es comencen a implementar les actuacions educatives identificades per la comunitat científica internacional com les que donen millors resultats en l'èxit acadèmic de tot l'alumnat i la millora de la convivència. Destaquen l'agrupament heterogeni a l'aula en grups interactius; la participació de les famílies en la presa de decisions, en els processos de currículum i avaluació, i en activitats educatives de l'alumnat i formació de familiars; així com, la lectura dialògica a través de les tertúlies

¹²⁵ Entonces aquel primer año fue un poco de hablar, hablar y hablar, ¿no? Porque aquel año se continuó ¿no? Claro los talleres estaban... entonces aquel año se continuó. Y ya se empezó a hacer alguna cosilla. Pues algún profesor ya empezó a hacer algún grupo interactivo, se empezó a hacer alguna tertulia... Eburne, EPD1

¹²⁶ European Parliament resolution of 2 April 2009 on educating the children of migrants (2008/2328(INI)). Council conclusions of 11 May 2010 on the social dimension of education and training (2010/C 135/02). Communication from the EC (January 2011). Tackling early school leaving: A key contribution to the Europe 2020 Agenda. European Parliament resolution of 9 March 2011 on the EU strategy on Roma inclusion (2010/2276(INI)). Council Recommendation on policies to reduce early school leaving (June 2011) (10544/11).

literàries dialògiques per exemple; i l'extensió del temps d'aprenentatge amb més persones (Díez-Palomar & Flecha, 2010). Aquestes han estat abordades al capítol 5.

Després d'un curs de reflexió, i tenint molt presents les estrepitoses dades acadèmiques que mostrava el centre, l'institut Sansomendi va iniciar el procés de transformació en Comunitats d'Aprenentatge¹²⁷, recollint les aportacions del projecte europeu INCLUD-ED¹²⁸ (2006-2011). Aquest procés però, va tenir la seva peculiaritat donada la trajectòria que portava, ja que tal com hem referit, es realitzaven tallers i no hi havia llibres de text. En aquest sentit, l'Eduarne narra com es va donar la transformació el juny del curs 2007- 2008

I llavors aquell juny vam decidir: traïem tots els tallers. Van venir els camions i es varen emportar tots els tallers i vàrem comprar llibres de text. Llavors, el dia 1 de setembre quan van arribar els nois... vàrem pintar el centre perquè estava tot com superbrut, o sigui, li vàrem donar una volta a l'aspecte físic del centre, i quan varen arribar els nois el dia 1 de setembre, doncs es varen trobar això: no hi havia tallers, i els hi vàrem donar una pila de llibres¹²⁹. Eduarne, EPD1

Observem la càrrega simbòlica que va representar treure's de sobre el material dels tallers i introduir els llibres de text, ja que portava implícit un canvi en les expectatives del professorat cap aquest alumnat. Ara bé, observem com a diferència d'altres processos de transformació que han quedat recollits en el projecte de Comunitats d'Aprenentatge, en aquest cas, la decisió inicial de transformar el centre va venir de la mà del professorat. Això però, no va suposar deixar al marge a les famílies, ja que contràriament al que s'havia fet fins llavors, se les va convocar al centre per tal d'exposar-los-hi el nou projecte, i manifestar la declaració d'intencions de fer una ESO que permetés a l'alumnat poder accedir a un graduat de qualitat i una transició a la formació postobligatòria amb èxit. L'Eduarne

¹²⁷ El milagro de Sansomendi. Jueves 24 de octubre de 2012. Elcorreo.com. <http://www.elcorreo.com/alava/v/20120304/alava/milagro-sansomendi-20120304.html>

¹²⁸ INCLUD-ED. Strategies for inclusion and social cohesion from education in Europe. INTEGRATED PROJECT Priority 7 of Sixth Framework Programme. (2006- 2011).

¹²⁹ Y entonces aquel junio decidimos, quitamos todos los talleres. Vinieron los camiones y se llevaron todos los talleres y compramos libros de texto. Entonces, el día 1 de septiembre cuando llegaron los chavales... pintamos el centro porque estaba todo como súper sucio, o sea, le dimos una vuelta al aspecto físico del centro, y cuando llegaron los chavales el día 1 de septiembre, pues se encontraron eso, que no había talleres, y les dimos una pila de libros. Eduarne, EPD1.

expressa amb emoció com en el moment en què varen entrar en diàleg amb les famílies, i varen exposar els seus objectius, aquestes varen respondre unànimement que això era el que volien per als seus fills i filles. Aquest moment va suposar també un punt d'inflexió i reconciliació en la relació entre les famílies i l'institut.

Aquella mateixa setmana el que es va fer va ser una campanya pel barri, perquè clar, aquí no es feien reunions de principi de curs, aquelles coses eren impensables, no? I llavors, es va fer una campanya pel barri i vàrem aconseguir emplenar una sala enorme amb tot de famílies, i llavors se'ls hi va explicar, no? Que això anava a canviar. I el més curiós de tot va ser que mai s'havia mantingut cap relació amb les famílies, i en aquella reunió ens deien que ells també volien això, no?¹³⁰ Eburne, EPD1

Aquesta situació descriu molt bé el procés en què les famílies i el professorat se sintonitzen davant el lema "que l'educació que volem pels nostres fills i filles, estigui a l'abast de tots i totes". De forma que el projecte començà a caminar, i iniciaren la implementació d'actuacions educatives d'èxit com: les tertúlies literàries dialògiques, els grups interactius, l'obertura del centre a la participació de totes les famílies a diferents nivells i a la formació de familiars amb el suport de l'escola d'Educació Permanent d'adults de Sansomendi.

De seguida, la implementació d'actuacions educatives d'èxit va comportar la millora de resultats, així ho manifesta la membre de l'equip directiu entrevistada

Vàrem començar ja amb resultats, doncs va millorar molt la convivència, però seguíem tenint un problema clar, que l'alumnat que nosaltres rebíem a primer d'ESO, era el que ens arribava de l'escola d'infantil i primària, i venia amb uns nivells curriculars doncs tots amb alguna repetició, assignatures suspeses... Bé, llavors va ser quan se li va plantejar a l'administració que això no tenia cap sentit, estar nosaltres aquí, l'etapa de secundària enmig del barri, si això no s'ampliava a tota l'etapa educativa. I llavors, va ser quan l'administració es va plantejar separar-nos d'aquell centre de Miguel de Unamuno, i ajuntar-nos, o sigui, fer un centre únic infantil, primària i secundària¹³¹. Eburne, EPD1.

¹³⁰ Y esa misma semana lo que se hizo fue una campaña por el barrio, porque claro aquí no se hacían reuniones de principio de curso, esas cosas eran impensables ¿no? Y entonces, se hizo una campaña por el barrio y conseguimos llenar una sala enorme con todo de familias y entonces se les explicó ¿no? Que esto iba a cambiar. Y lo más curioso de todo fue que nunca se había mantenido ninguna relación con las familias, y en aquella reunión nos decían que ellos también querían eso ¿no? Eburne, EPD1.

¹³¹ Empezamos ya con resultados, pues mejoró mucho la convivencia, pero seguíamos teniendo un problema claro, que el alumnado que nosotros recibíamos en primero de la E.S.O. era el que nos venía de la escuela de infantil y

Tal com descriu la cita, tot i que els resultats començaren a emergir, el professorat de secundària va posar de manifest les dificultats curriculars amb les quals arribava el seu alumnat de l'etapa d'educació infantil i primària. Davant d'això, l'administració va recolzar la idea que aquestes dues etapes anteriors seguissin de forma coherent el projecte que s'havia endegat a l'educació secundària del barri, i apostaren per una nova mesura administrativa: la constitució dels tres centres públics del barri (educació infantil, primària i secundària) en un sol centre amb un projecte comú, Comunitats d'Aprenentatge.

7.2.3. Constituïnt el Col·legi Públic Integrat

El curs 2010-2011 es crea el CPI Sansomendi¹³², és a dir, que es constitueix legalment i en forma jurídica com a col·legi públic integrat. Segons el Decret 21/2009, constituir-se com a col·legi públic integrat suposa la creació de centres públics d'educació infantil, primària i secundària on s'escolaritza alumnat dels 2 als 16 o 18 anys¹³³. Intrínsec a la constitució d'aquest centre, és necessari tenir un projecte educatiu comú per a tot l'alumnat des de l'inici de la seva escolarització fins al final de l'etapa que s'imparteix al centre educatiu. De manera que en aquest sentit, i tenint en compte la trajectòria del centre d'educació secundària Sansomendi, els centres d'educació infantil i primària que s'uniren amb aquest per constituir un únic centre integrat, es varen comprometre a desenvolupar el projecte de Comunitats d'Aprenentatge des de l'inici de l'escolaritat de l'alumnat.

Segons la normativa, aquests tipus de centres han de mantenir els mateixos instruments que els altres centres; tenint la peculiaritat que acull un cos de professorat divers des de mestres d'educació infantil i primària

primaria, y venía con unos niveles curriculares pues todos con alguna repetición, con asignaturas suspendidas... Bueno entonces fue cuando se le planteó a la administración pues que esto no tenía ningún sentido, estar nosotros aquí, la etapa de secundaria en mitad del barrio, si esto no se ampliaba a toda la etapa educativa. Y entonces fue cuando la administración se planteó separarnos de aquel centro de Miguel de Unamuno, y juntarnos, o sea, hacer un centro único infantil, primaria y secundaria. Eburne, EPD1.

¹³² El milagro de Sansomendi. Jueves 24 de octubre de 2012. Elcorreo.com. <http://www.elcorreo.com/alava/v/20120304/alava/milagro-sansomendi-20120304.html>

¹³³ ORDEN de 16 de enero de 2012, de la Consejera de Educación, Universidades e Investigación, por la que se regula la estructura y organización de los centros públicos integrales de la Comunidad Autónoma del País Vasco. Consultat el 2 de Desembre de 2013: <http://www.euskadi.net/bopv2/datos/2012/02/1200713a.pdf>

fins a professorat especialitzat d'educació secundària. Quant a l'organització humana del centre, cal destacar que tot el professorat des d'educació infantil fins a secundària es constitueix en un únic claustre amb una única direcció¹³⁴.

D'altra banda, segons la normativa, el professorat d'orientació educativa, propi de l'educació secundària, pot ser emprat en les etapes d'educació infantil i primària si així ho acorda la direcció del centre, de forma que esdevé un mecanisme interessant d'optimització dels recursos existents al centre educatiu en el seu conjunt¹³⁵.

Sota aquestes premisses, en el curs 2010-2011, el Departament d'Educació constitueix el CPI Sansomendi com a col·legi públic integrat. Això implica la unió de l'escola d'educació infantil i l'escola d'educació primària del barri, juntament amb l'institut Sansomendi en un sol centre educatiu, tot i trobar-se físicament en edificis diferents. Aquesta unió suposa la creació d'un centre educatiu integrat que estén el projecte de Comunitats d'Aprenentatge a tota l'escolaritat obligatòria de l'alumnat del barri que assisteix a l'escola pública. Malgrat aquest canvi substancial en el plantejament educatiu del barri, l'inici de la implantació va suposar algunes dificultats com: el fet de gestionar tres equips docents diferents, estar ubicats en tres edificis diferents i la inestabilitat d'una part important de la plantilla¹³⁶.

En aquest sentit, l'Edurne destaca la potencialitat de l'equip docent de secundària que ha esdevingut líder a tirar endavant el procés, mentre que s'han trobat resistències més importants a l'educació primària

Una de les coses bones que hi hagut sempre a secundària és que sempre hi hagut un grup de professors que han tirat endavant del procés, no? A primària va ser bastant més complicat, perquè allí hi havia

¹³⁴ ORDEN de 16 de enero de 2012, de la Consejera de Educación, Universidades e Investigación, por la que se regula la estructura y organización de los centros públicos integrales de la Comunidad Autónoma del País Vasco. Consultat el 2 de Desembre de 2013: <http://www.euskadi.net/bopv2/datos/2012/02/1200713a.pdf>

¹³⁵ ORDEN de 16 de enero de 2012, de la Consejera de Educación, Universidades e Investigación, por la que se regula la estructura y organización de los centros públicos integrales de la Comunidad Autónoma del País Vasco. Consultat el 2 de Desembre de 2013: <http://www.euskadi.net/bopv2/datos/2012/02/1200713a.pdf>

¹³⁶ Document intern del centre: Proyecto de Intervención Global. CPI Sansomendi IPI. Maig 2012

persones que no volien, va haver-hi professors que l'administració se les va haver d'emportar¹³⁷. Edurne, EPD1.

Aquesta esdevé una dada curiosa, ja que sovint és el professorat de secundària qui més resistències mostra cap a aquest tipus de processos de canvi. D'altra banda, des de la constitució com a CPI han tingut certa inestabilitat, ja que inicialment la direcció del centre va ser atorgada a una directora externa. Actualment, però, el 80% de la plantilla de tot el CPI és estable i la direcció porta una trajectòria molt consolidada des dels inicis del projecte de Comunitats d'Aprenentatge a l'educació secundària.

La constitució del col·legi públic integrat ha suposat també molts beneficis, no només a nivell global pel que suposa tenir un projecte coherent en l'escolarització obligatòria de l'alumnat d'un barri de les característiques esmentades; sinó que també ha obert un ventall de possibilitats educatives. Cal destacar-hi, la possibilitat de realitzar el treball interetapa que té impacte en el procés d'aprenentatge dels nois i de les noies, tal com queda recollit en les dades obtingudes al treball de camp.

En la línia dels avenços realitzats, cal afegir que al curs 2012- 2013 se li atorga al centre el projecte Hauspoa¹³⁸. Es tracta d'un projecte pilot potenciat pel govern basc, en què es pretén autoritzar els centres a tenir un tipus de jornada diferent a l'establerta a nivell general. En el cas del centre d'educació secundària del CPI Sansomendi, aquesta mesura implica poder obrir el centre durant l'horari de tarda, i iniciar la implementació d'activitats diverses que potenciïn l'aprenentatge de l'alumnat. El projecte implica la reorganització de les activitats educatives i del temps escolar per millorar l'èxit acadèmic¹³⁹.

¹³⁷ Una de las cosas buenas que ha habido siempre en secundaria es que siempre ha habido un grupo de profesores que han tirado del proceso ¿no? En primaria fue bastante más complicado porque allí había personas que no querían, hubo profesores que la administración se tuvo que llevar. Edurne, EPD1.

¹³⁸ RESOLUCIÓN de 22 de Mayo de 2013, de la Viceconsejera de Educación, por la que se convoca a los centros públicos de Educación Secundaria dependientes del Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura a participar en un proyecto piloto de innovación de la organización interna de los centros públicos (HAUSPOA). Consultat el 2 de Desembre de 2013: http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-573/es/contenidos/informacion/dig2/es_otras_ex/adjuntos/hauspoa_cast.pdf

¹³⁹ RESOLUCIÓN de 22 de Mayo de 2013, de la Viceconsejera de Educación, por la que se convoca a los centros públicos de Educación Secundaria dependientes del Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura a participar en un proyecto piloto de innovación de la organización interna de los centros públicos (HAUSPOA). Consultat el 2 de Desembre de 2013: <http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43->

El projecte Hauspoa és un projecte que ha tret el govern basc, que ens permet modificar l'horari per tenir el centre obert a la tarda, en més horari del que teníem abans. Llavors a la tarda estem organitzant biblioteca tutoritzada, la formació de familiars en l'horari de tarda, els apadrinaments... Llavors, es tracta que vinguin a la tarda, o sigui, que tinguin espais per fer els deures, doncs això, ajuda entre iguals, a la biblioteca que estan els alumnes i llavors organitzar alguna activitat extraescolar. Ells no fan cap activitat extraescolar. Llavors, a veure si anem impulsant... hem començat fent alguna cosa d'esport i llavors, doncs alguna activitat curricular. Tenim idees, però encara no ens hem posat en... volem fer un club de ciència, alguna cosa... tot això en horari de tarda¹⁴⁰. Edurne, EPD1

Aquest projecte pilot s'ha posat en pràctica durant aquest curs 2013-2014, permetent obrir el centre durant la tarda on l'alumnat de secundària assisteix a diferents activitats. Hi ha tres tipus d'activitats: de caràcter curricular com la biblioteca tutoritzada, l'aula d'informàtica tutoritzada, el projecte PROA, l'aula de suport i l'assessorament escolar per a exalumnes que continuen la seva formació acadèmica, tutories individualitzades, apadrinaments, i el voluntariat en grups interactius a l'educació infantil i primària, i coordinació i formació del professorat. De caràcter extraescolar, hi ha tallers i activitats esportives; i de formació de familiars com formació en col·laboració amb l'EPA i amb GAO, formació intergeneracional i cafè de dones¹⁴¹. Aquest projecte pilot és una clara aposta per una de les actuacions educatives d'èxit que la comunitat científica internacional ha identificat: l'extensió del temps d'aprenentatge (INCLUD-ED, 2009). El centre educatiu recolza aquest projecte per tal de

mantenir el centre escolar obert a la comunitat com un espai on organitzar activitats de caràcter educatiu, cultural o esportiu en un horari que va més enllà del dedicat a les activitats estrictament acadèmiques i reglades¹⁴².

573/es/contenidos/informacion/dig2/es_otras_ex/adjuntos/hauspoa_cast.pdf

¹⁴⁰ El proyecto Hauspoa es un proyecto que ha sacado el gobierno vasco, que nos permite modificar el horario para tener el centro abierto por las tardes, en más horario que teníamos antes. Entonces por la tarde estamos organizando biblioteca tutorizada, la formación de familiares entra en el horario de la tarde, los apadrinamientos... Entonces se trata de que vengan por la tarde, o sea, de que tengan espacios para hacer los deberes, pues eso, ayuda entre iguales, en la biblioteca que están los alumnos y luego organizar alguna actividad extraescolar. Ellos no hacen ninguna actividad extraescolar. Entonces a ver si vamos impulsando... hemos empezado haciendo algo de deporte y luego pues alguna actividad curricular. Tenemos ideas pero todavía no hemos puesto en... queremos hacer un club de ciencia, alguna cosa... todo eso en el horario de tarde. Edurne, EPD1.

¹⁴¹ Document intern del centre: Proyecto Hauspoa. CPI Sansomendi IPI. Curso 2013- 2014

¹⁴² Mantener el centro escolar abierto a la comunidad como un espacio donde organizar actividades de carácter educativo, cultural o deportivo en un horario que va más allá del dedicado a las actividades estrictamente académicas o regladas. Document intern del centre: Proyecto Hauspoa. CPI Sansomendi IPI. Curso 2013- 2014, p. 12.

La idea és que el centre sigui el centre cultural del barri, aquesta seria la idea, no? Que pogués estar obert durant tot el dia fins a les nou de la nit¹⁴³. Edurne, EPD1.

El col·legi cerca a través d'aquest projecte pilot poder esdevenir un nucli neuràlgic del barri de referència i motor del moviment social del context. D'acord amb aquest objectiu, s'està potenciant el diàleg entre l'Associació de Famílies del Centre (que s'està impulsant des del col·legi), els serveis socials del barri, i l'associació gitana GAO LACHO DROM¹⁴⁴.

Les possibilitats que ofereix el projecte HAUSPOA no només tenen a veure amb l'extensió del temps d'aprenentatge, sinó també amb la gestió del temps de lleure de l'alumnat, i prevenir així situacions conflictives i de risc que es poden generar d'un context social d'exclusió.

La implementació del projecte HAUSPOA implica un canvi en l'organització dels horaris lectius de l'alumnat i del professorat, així com de la diversificació de tasques dels i de les docents. L'alumnat assisteix al centre de 8.30 a 14h, realitzant sis sessions diàries d'horari lectiu, i posteriorment de 15 a 17h (com a mínim) assisteix en horari no lectiu per participar de diferents activitats com les esmentades amb anterioritat¹⁴⁵. El professorat és el responsable de dinamitzar aquestes activitats, de forma que es realitza una distribució diferent quant al seu horari laboral, que no implica més que una redistribució de les seves funcions i l'ús i gestió del seu temps dins del centre educatiu. L'Edurne destaca que tot i ser un espai totalment voluntari, hi assisteix tot l'alumnat

Vénen tots, vénen tots, en teoria és voluntari perquè ja està fora del seu horari, (...), de moment estan venint¹⁴⁶. Edurne, EPD1

7.3. L'Institut Sansomendi en el seu dia a dia

En aquest apartat, es presenta una breu descripció del dia a dia que es desenvolupa principalment a l'etapa d'educació secundària. Trobem identificats els principis que regeixen l'actuació educativa que realitza el

¹⁴³ La idea es que el centro sea el centro cultural del barrio, esa sería la idea ¿no? Que pudiera estar abierto durante todo el día hasta las nueve de la noche. Edurne, EPD1.

¹⁴⁴ Document intern del centre: Proyecto Hauspoa. CPI Sansomendi IPI. Curso 2013- 2014

¹⁴⁵ Document intern del centre: Proyecto Hauspoa. CPI Sansomendi IPI. Curso 2013- 2014

¹⁴⁶ Vienen todos, vienen todos, en teoría es voluntario porque ya está fuera de su horario, (...) de momento están viniendo. Edurne, EPD1.

professorat de secundària, així com l'organització oberta i democràtica que incorpora les famílies, i en darrer terme, es concreten les actuacions educatives d'èxit que s'hi desenvolupen.

7.3.1. La filosofia amb la qual es posiciona el centre

El centre es defineix com a Comunitat d'Aprenentatge i s'acull als principis d'igualtat i inclusió real de tot l'alumnat, potenciant que tots i totes puguin obtenir el major nivell d'aprenentatges¹⁴⁷. Obre les portes a la participació de les famílies en l'educació dels seus fills i filles, potenciant els valors socials de l'humanisme, la solidaritat, el sentit crític, la cooperació, la responsabilitat i el medi ambient¹⁴⁸.

Centrant-nos en l'etapa d'educació secundària, el CPI Sansomendi desenvolupa un seguit d'actuacions educatives fonamentades en quatre eixos vertebradors¹⁴⁹:

- L'Aprenentatge Dialògic
- L'escola inclusiva
- La participació de tota la comunitat
- La formació de familiars

L'ideari del centre educatiu es fonamenta a oferir una educació de qualitat per tot el seu alumnat basat en l'equitat i l'eficiència, per tant cerca no només aproximar l'educació a totes les persones, sinó també garantir la igualtat de resultats. Parteix de les altes expectatives cap a tot l'alumnat. En aquest sentit, la transformació en Comunitats d'Aprenentatge ha suposat la implementació de diferents actuacions educatives d'èxit basades en els eixos vertebradors anteriors, a més, d'altres actuacions educatives fonamentades en els principis d'inclusió.

¹⁴⁷ Blog IPI Sansomendi. Consultat el 25 d'Octubre de 2013: <http://ipisansomendi.net/comunidades-de-aprendizaje/>

¹⁴⁸ Blog IPI Sansomendi. Consultat el 25 d'Octubre de 2013: <http://ipisansomendi.net/comunidades-de-aprendizaje/>

¹⁴⁹ Document intern del centre: Proyecto de Intervención Global. CPI Sansomendi IPI. Maig 2012

7.3.2. La democratització de l'organització del centre

El centre ofereix l'escolarització reglada a nens i nenes de 2 a 16 anys¹⁵⁰. Està organitzat en tres etapes educatives: l'educació infantil, l'educació primària i l'educació secundària. En el cas de la secundària que és l'etapa que ens ocupa en aquesta tesi, destaquem que al primer cicle de l'ESO hi ha dues línies, mentre que al segon cicle es transforma en un centre d'una sola línia. Això és degut al buit que encara arrossega dels inicis previs al procés de transformació en Comunitat d'Aprenentatge. D'altra banda, el col·legi compta amb diferents instal·lacions com: aules digitalitzades, aula d'informàtica, aula de plàstica, aula de premsa i ràdio, aula de psicomotricitat, laboratori, poliesportiu i menjador.

L'organització del centre incorpora les comissions mixtes, responent a la forma organitzativa pròpia de les Comunitats d'Aprenentatge. Aquestes comissions mixtes les conformen el professorat, els i les familiars, l'alumnat, el voluntariat que participa de l'escola i els assessors i assessores¹⁵¹. El centre s'organitza a través de la comissió gestora que coordina les diferents comissions; i tres comissions mixtes: la comissió de convivència, la comissió d'infraestructura i la comissió educativa. Cadascuna d'aquestes comissions està formada per: dos docents (un d'educació infantil i primària, i un d'educació secundària), famílies, alumnes de secundària i de 3r cicle d'educació primària, un representant de l'associació GAO Lacho Drom, un representant dels educadors i educadores de carrer, un membre de l'equip d'orientació i un membre de l'equip directiu¹⁵².

7.3.3. Les actuacions educatives desenvolupades per l'IPI Sansomendi

Entre les actuacions inclusives que es desenvolupen a l'educació secundària destaca el treball de dos professors per aula (Huguet, 2006) principalment a 1r i 3r d'ESO a les assignatures instrumentals¹⁵³. Per poder gestionar aquesta estratègia miren de comptar amb els recursos humans

¹⁵⁰ Blog IPI Sansomendi. Consultat el 25 d'Octubre de 2013: <http://ipisansomendi.net/comunidades-de-aprendizaje/>

¹⁵¹ Blog IPI Sansomendi. Consultat el 25 d'Octubre de 2013: <http://ipisansomendi.net/comunidades-de-aprendizaje/>

¹⁵² Blog IPI Sansomendi. Consultat el 25 d'Octubre de 2013: <http://ipisansomendi.net/comunidades-de-aprendizaje/>

¹⁵³ Document intern del centre: Proyecto de Intervención Global. CPI Sansomendi IPI. Maig 2012

disponibles a cada moment, com per exemple la incorporació del pedagog terapèutic dins de l'aula, voluntaris, alumnat en pràctiques, entre altres opcions. Les agrupacions que es realitzen usualment a l'aula són sempre de caràcter heterogeni quant al nivell d'aprenentatge. Els recolzaments pedagògics es realitzen al 100% en el marc de l'aula ordinària i estan dirigits a tot l'alumnat, només es fan recolzaments específics en casos excepcionals, però sempre de forma inclusiva. D'altra banda, es dissenyen diferents estratègies perquè l'alumnat amb diferent nivell d'habilitat pugui assolir les mateixes activitats que la resta dels companys i companyes¹⁵⁴.

A nivell organitzatiu l'institut implica a totes les famílies i la comunitat en el centre a través de les comissions mixtes. On el professorat, l'alumnat, les famílies i diferents agents socials, participen de forma democràtica, des del diàleg igualitari, prenent decisions que tenen a veure amb el col·legi. Cada comissió s'encarrega d'un àmbit que té a veure amb l'escola, gestionant-lo, supervisant-lo i avaluant-lo; i sota la coordinació global de la comissió gestora¹⁵⁵.

A més a més, el centre valora la importància que té la formació de les famílies en la millora del rendiment acadèmic dels seus fills i filles. En aquest sentit, el col·legi, en col·laboració amb l'escola d'educació permanent del barri ofereix formació contínua, cafè entre dones i cafè i contes¹⁵⁶. Per exemple, el cafè entre dones es porta desenvolupant des del 2009 amb la intenció de crear un espai on les dones de la comunitat, principalment mares dels i de les alumnes de l'institut, puguin reunir-se i parlar sobre les seves preocupacions, generant un espai de solidaritat. D'aquest espai sorgeixen noves iniciatives per millorar el que es fa al col·legi, com la creació d'aules d'estudi, per exemple¹⁵⁷. També es vol potenciar en aquest espai una tertúlia literària dialògica de dones, segons la membre de l'equip directiu entrevistada.

¹⁵⁴ Document intern del centre: Proyecto de Intervención Global. CPI Sansomendi IPI. Maig 2012

¹⁵⁵ Document intern del centre: Proyecto de Intervención Global. CPI Sansomendi IPI. Maig 2012

¹⁵⁶ Blog IPI Sansomendi. Consultat el 25 d'Octubre de 2013: <http://ipisansomendi.net/comunidades-de-aprendizaje/>

¹⁵⁷ Pomares, A. (2011). Familias en el CPI Sansomendi. De las dificultades a las posibilidades. Suplemento Periódico Escuela. Comunidades de Aprendizaje, 3, 5-7

A nivell curricular el centre educatiu es planteja el desenvolupament de les competències bàsiques de tot l'alumnat a través de l'èxit escolar posant èmfasi en els aprenentatges instrumentals, processos científics, tecnologies de la informació i aprendre a aprendre. Així com, la millora de la convivència a través del desenvolupament de competències fonamentades en el diàleg igualitari, capacitat crítica, desenvolupament de valors i treball en equip¹⁵⁸.

Les propostes que es duen a terme dins de l'aula per assolir aquests objectius són¹⁵⁹:

<p>Grups interactius</p>	<p>Actuació educativa d'èxit definida al capítol 5. A l'institut es prioritza fer grups interactius almenys un cop per setmana en cadascuna de les àrees instrumentals. El voluntariat que participa en aquesta actuació prové principalment d'alumnat universitari que ve a realitzar les seves pràctiques o bé, a través de convenis de voluntariat que el centre té signat amb la Universitat. També participen com a voluntaris el conserge i altres agents socials del barri. Inicialment a l'educació secundària es va mirar d'introduir voluntariat provinent de les famílies, però les dificultats a nivell instrumental a causa de l'exigent contingut van crear una barrera que suposà que les famílies desistissin de participar (segons l'aportació de l'Edurne).</p> <p>D'altra banda, és interessant destacar com l'alumnat d'educació secundària participa com a voluntari en els grups interactius a les etapes d'educació infantil i primària. Els dimarts a la tarda l'alumnat de 3r i 4t d'ESO fan de voluntaris als grups interactius que es desenvolupen a l'educació infantil i primària en les àrees de matemàtiques i llengua¹⁶⁰.</p>
<p>Tertúlies Literàries Dialògiques</p>	<p>Actuació educativa d'èxit definida al capítol 5. Les tertúlies literàries dialògiques es desenvolupen setmanalment a l'àrea de llengua. L'alumnat realitza la lectura de clàssics, per exemple, actualment a tercer d'ESO llegeixen la Celestina, mentre que a quart d'ESO llegeixen Rebel·lió a la Granja. Aquesta actuació es desenvolupa igual que els grups interactius, en totes les etapes del centre, des d'educació infantil fins a educació</p>

¹⁵⁸ Document intern del centre: Proyecto de Intervención Global. CPI Sansomendi IPI. Maig 2012

¹⁵⁹ Document intern del centre: Proyecto de Intervención Global. CPI Sansomendi IPI. Maig 2012

¹⁶⁰ Blog Compartiendo palabras. <http://hitzakpartekatuz.blogspot.com.es/2013/06/apadrinamientos-en-la-cda-del-ipi.html>

	secundària.
Tertúlies Dialògiques	Parlen d'aquesta actuació com la transferència del sistema de tertúlies literàries dialògiques però en els llibres de text o textos científics i divulgatius. De forma que es realitza una lectura que es posa en comú en el grup, perquè entre tots i totes construeixin significats en un procés compartit. Aquesta estratègia s'implementa des de tercer de primària fins a quart d'ESO.
Tutelatge	Dins de les estratègies inclusives que empren destaquen el tutelatge entre iguals i l'alumne tutor. Aquesta estratègia implica que l'alumnat de cursos superiors tutoritza a l'alumnat de cursos inferiors, compartint espais de lectura, experiències de laboratori o participant en actuacions educatives com els grups interactius.
Apadrinament lector	Una de les activitats que desenvolupa el CPI Sansomendi són els apadrinaments de la lectura. Aquesta pràctica consisteix que els alumnes de 3r i 4t d'ESO esdevenen padrins i padrines de lectura pels nens i nenes de tres anys d'educació infantil, i de 4t de primària. Es tracta de llegir contes amb els nens i nenes de forma compartida. Firmen un contracte en què tots es comprometen a anar a participar. L'alumnat de secundària es prepara el text i després l'explica als nens i nenes de 4t de primària. També els acompanyen a la lectura, els ajuden a millorar la lectura i la comprensió a través de preguntes. L'activitat es desenvolupa a la biblioteca del centre ¹⁶¹ .
Apadrinament al laboratori	Els alumnes de 2n d'ESO fan una pràctica al laboratori seguint el mètode científic, i els nens i les nenes de 6è de primària van al laboratori, on l'alumnat de 2n els guien perquè desenvolupin la pràctica que ells i elles prèviament han preparat. Els acompanyen i participen de forma col·lectiva en el desenvolupament de l'activitat. Els alumnes de 2n expliquen el perquè dels experiments ¹⁶² . Aquesta pràctica es desenvolupa també entre l'alumnat de 3r d'ESO cap al de 5è de primària, i el de 4t d'ESO a 1r d'ESO. Aquesta pràctica es duu a terme dos cops per trimestre.
Projectes	Per tal de desenvolupar la competència d'autonomia, el professorat posa en pràctica el treball per projectes de forma interdisciplinària. De manera que treballa el fet que

¹⁶¹ Blog Compartiendo palabras. <http://hitzakpartekatuz.blogspot.com.es/2013/06/apadrinamientos-en-la-cda-del-ipi.html>

¹⁶² Blog Compartiendo palabras. <http://hitzakpartekatuz.blogspot.com.es/2013/06/apadrinamientos-en-la-cda-del-ipi.html>

	l'alumnat hagi de planificar, realitzar i avaluar un projecte. Al finalitzar cada projecte l'alumnat elabora un document que recull el procés i les conclusions i ho difon realitzant exposicions a l'educació infantil, a través de presentacions multimèdia, a través d'un article a la revista escolar, etc. Aquesta estratègia és una experiència puntual.
--	--

A part de totes aquestes actuacions, el centre educatiu porta a terme un seguit de pràctiques que impliquen a tot el col·legi des de l'educació infantil fins a l'educació secundària com: un pla lector, un pla de generació de més espais i més temps d'aprenentatge, un model comunitari i dialògic per resoldre els conflictes de convivència i un pla de transició entre les diferents etapes.

D'altra banda, el centre a través del Pla d'Acció Tutorial¹⁶³ treballa l'acompanyament a l'alumnat durant la seva escolarització a través de diferents estratègies: tutoria individual amb cada alumne, tutories compartides que impliquen assignar dos tutors per aula perquè actuïn com a cotutors. També s'elaboren amb els nois i les noies contractes d'aprenentatge implicant les famílies i l'alumnat; així com mensualment es realitzen assemblees de l'aula on l'alumnat planteja les qüestions que li preocupen.

El col·legi té en marxa altres projectes com: el projecte de ciència, el laboratori guiat, la lectura guiada, l'escola oberta, l'ARCE, cafè i contes, convivència, IKT, interculturalitat, fonaments de lectura, plans de tutoria, plans d'enfortiment de l'idioma i PROA¹⁶⁴.

A més a més, el CPI Sansomendi elabora una revista escolar des del curs 2001-2002. Amb la unió dels tres centres en un sol integrat, la revista va rebre el nom de "La Revista del IPI Sansomendi". L'objectiu d'aquesta

¹⁶³ Document intern del centre: Proyecto de Intervención Global. CPI Sansomendi IPI. Maig 2012

¹⁶⁴ Blog IPI Sansomendi. Consultat el 25 d'Octubre de 2013: <http://ipisansomendi.net/comunidades-de-aprendizaje/>

pràctica era educar de forma pràctica i activa, potenciant el treball en equip¹⁶⁵.

7.4. La transformació en Comunitats d'Aprenentatge i els resultats obtinguts

Des de la implantació del projecte de Comunitats d'Aprenentatge, i la transformació de l'aulari Sansomendi d'educació compensatòria en un institut d'educació secundària on es crea i es creu en l'èxit educatiu per a tots i totes, es van evidenciar un seguit de canvis. Ja en els primers dos cursos d'implantació (2008-2009, 2009-2010), la documentació aportada pel centre destaca una millora notable en el rendiment acadèmic de l'alumnat, la millora en la convivència i el clima del centre, i l'increment significatiu de la participació de tots els sectors de la comunitat educativa i agents externs¹⁶⁶. Concretament destaquen com a millores substancials:

- Millora dels resultats acadèmics que s'han traduït en el fet que alguns alumnes comencen a reduir el seu absentisme, a cursar batxillerat i cicles formatius de grau mig.
- Millora de la convivència.
- Més col·laboració i satisfacció de les famílies i agents socials.
- Satisfacció del professorat, que és major quan més s'implica.
- Millora de la coordinació entre el professorat i del treball en equip.

Aquestes millores han estat recollides a través dels diferents relats i l'aportació de la membre de la direcció. En aquest sentit, l'Edurne destaca les diferències substancials que el professorat detecta quan compara les seves classes abans de la transformació

La prioritat dels professors ara és que treballin. Llavors, el nivell de quart ha anat pujant molt. Doncs igual, a veure, ho compares igual amb un altre quart, i igual no arribes encara a un quart totalment

¹⁶⁵ Elaboración de una revista escolar. Consultada el 25 d'Octubre de 2013: http://www.berrigasteiz.com/Jornadas_2011/Sansomendi_aldizkaria.pdf

¹⁶⁶ Document intern del centre: Proyecto de Intervención Global. CPI Sansomendi IPI. Maig 2012

normalitzat, no? Però fa poc em deia un professor "jo vaig donar quart fa cinc anys, i el dono ara, i no té res a veure amb el que s'està fent a quart"¹⁶⁷. Eburne, EPD1

Aquestes millores han estat possibles en gran mesura per l'augment de les expectatives del professorat, que ha implicat prendre decisions encaminades a millorar les seves actuacions per aconseguir l'aprenentatge instrumental de tot l'alumnat. Tot i aquestes millores, l'Eburne subratlla que existeixen encara algunes dificultats que se'ls hi escapen del seu marc d'actuació, i que impliquen el posicionament també d'altres serveis socioeducatius que intervenen amb el seu alumnat. Així doncs, ressalta que

Ara tenim un col·lectiu de nois que a sobre estan fent colla al carrer, estan tot el dia rondant pels carrers. Allí estem sí amb els educadors de carrer, farem un pla de treball a la tarda per treballar amb ells, però se'ns escapen, se'ns escapen... perquè la situació social que estan vivint a casa seva és terrible¹⁶⁸. Eburne, EPD1

Aquestes dificultats socials de l'alumnat s'enquisten en la seva trajectòria i sobrepassen els murs de l'escola, és per això que altres iniciatives en condicions similars a la del barri Sansomendi han pres la via de la transformació del centre escolar i l'han traslladat a la transformació del barri i la gestió dels recursos socials, tal com exposen Brown, Gómez i Munté (2013). En aquest sentit, l'Eburne reflecteix les limitacions del sistema social

Aquí hi ha nois que estan intervinguts pels Serveis socials i per la diputació des de fa 12 anys, però estan arribant a l'adolescència i no hi ha hagut una resposta adequada, és a dir, que hagi donat fruits¹⁶⁹. Eburne, EPD1.

Tot i aquestes dificultats incrementades per la crisi socioeconòmica, l'Eburne aporta evidències de les millores que s'han identificat a l'institut des de la implementació d'actuacions educatives d'èxit (que hem definit al

¹⁶⁷ La prioridad de los profesores ahora es que trabajen. Entonces el nivel de cuarto ha ido subiendo mucho. Pues igual a ver lo comparas igual con otro cuarto, e igual no llegas todavía a un cuarto totalmente normalizado ¿no? Pero hace poco me decía un profesor "yo di cuarto hace cinco años y lo doy ahora, y no tiene nada que ver lo que se está haciendo en cuarto". Eburne, EPD1

¹⁶⁸ Ahora tenemos un colectivo de chavales que encima están haciendo pandilla en la calle, están todo el día callejeando. Ahí estamos sí con los educadores de calle vamos a hacer un plan de trabajo por la tarde para trabajar con ellos, pero se nos escapan, se nos escapan... porque la situación social que están viviendo en sus casas es terrible. Eburne, EPD1

¹⁶⁹ Aquí hay chavales que están intervenidos por los Servicios sociales y por diputación desde hace 12 años, pero están llegando a la adolescencia y no ha habido respuesta adecuada, vamos, que haya dado frutos. Eburne, EPD1.

capítol 5). Principalment, remarca l'increment de graduats, sobretot de graduats pertanyents al poble gitano

Ha augmentat el nombre de graduats i sobretot ha augmentat espectacularment el nombre de graduats d'alumnat gitano. Perquè fa sis anys, no hi havia cap alumne gitano que arribés pràcticament a quart. Llavors allí sí, veus la gràfica i veus com ha augmentat el nombre de graduats i després sobretot en l'alumnat gitano¹⁷⁰. Eburne, EPD1.

Un dels elements més significatius que planteja en el seu relat l'Eburne, és que no és només que hi hagi més alumnat amb el graduat, sinó que aquest graduat és de qualitat. Això implica que és un graduat que està obrint les portes als nois i a les noies a accedir amb èxit a una educació postobligatòria de qualitat que inclou també el batxillerat.

Sobretot la qualitat, la qualitat del graduat que estem donant. (...) L'any passat teníem al Kaleb (...) aquest noi era un geni. Va venir l'altre dia, i està fent... s'ha anat a fer batxillerat al centre aquell del que veníem (...) i està fent allí un batxillerat tecnològic. És el més complicat, i de moment va aprovant, acaba de començar el curs però està supercontent¹⁷¹. Eburne, EPD1

Les expectatives de l'alumnat també han sofert canvis substancials, ara l'alumnat del CPI Sansomendi es planteja fer batxillerat. L'Eburne ens narra com fa unes setmanes a l'assemblea de 2n d'ESO l'alumnat va plantejar la possibilitat de fer batxillerat

Varen començar a parlar, i acabaren parlant del batxillerat, no? Que per què no hi havia batxillerat al centre, que per què era bo estudiar batxillerat. (...) Això fa sis anys, era quelcom que no hi tenia cabuda¹⁷². Eburne, EPD1

Malgrat aquests avenços, les dificultats socioeconòmiques i socioculturals que envolten al CPI Sansomendi, i sobretot al seu alumnat, plantegen també barreres a l'hora que puguin continuar estudiant en l'etapa postobligatòria. L'Eburne ho relata així

¹⁷⁰ Ha aumentado el número de graduados y sobretodo ha aumentado espectacularmente el número de graduados de alumnado gitano. Porque hace seis años, no había ningún alumno gitano que llegara prácticamente a cuarto. Entonces ahí sí, ves la gráfica y ves como ha aumentado el número de graduados y luego sobretodo en el alumnado gitano. Eburne, EPD1.

¹⁷¹ Sobretodo la calidad, la calidad del graduado que estamos dando. (...) El año pasado teníamos a Kaleb (...) este chaval era un genio. Vino el otro día, y está haciendo... se ha ido a hacer bachillerato al centro aquel del que veníamos (...) y está haciendo allí un bachillerato tecnológico. Es el más complicado, y de momento va aprobando, acaba de empezar el curso pero estaba súper contento. Eburne, EPD1

¹⁷² Empezaron a hablar, y acabaron hablando del bachillerato ¿no? Que por qué no había bachillerato en el centro, que por qué era bueno estudiar bachillerato. (...) Esto hace seis años, vamos era algo que no cabía. Eburne, EPD1

El motiu pel qual l'alumnat que va acabar l'any passat o anterior, està sense fer res, perquè havien de sortir del barri. Ells per estudiar aquí batxillerat, no tenen un batxillerat que estigui proper. Han d'agafar l'autobús, han d'anar relativament lluny (...) Per ells, això és un món. Llavors, tenim nenes que l'han començat, però que l'han acabat deixant, però l'han acabat deixant per pressió de les famílies, o perquè agafin l'autobús...¹⁷³ Eburne, EPD1.

La limitació que exposa, el fet d'haver de sortir del barri, és quelcom que ha estat identificat com a barrera en moltes d'altres recerques (INCLUD-ED, 2008; Sordé, 2006; Sordé & Padrós, 2010). En aquest sentit, la membre de l'equip directiu entrevistada té clar que si des del CPI Sansomendi poguessin oferir el batxillerat, molt del seu alumnat hi accediria i el finalitzaria; però les condicions administratives principalment per una ràtio baixa d'alumnat dificulta que actualment es pugui prendre aquesta mesura.

D'altra banda, l'Eburne ens aporta evidències de la reducció significativa de l'absentisme que s'ha donat en els darrers anys

S'ha reduït moltíssim l'absentisme, abans enviàvem unes llistes enormes d'absentistes. (...) El mes passat, al setembre, vàrem enviar la llista amb dos alumnes. (...) Totes les famílies gitanes entenen que els nens han de venir al col·legi. (...) Abans a secundària hi havia moltíssim absentisme, i a tercer i quart no arribaven, no? I ara ja no. A tercer vénen tots els dies a classe¹⁷⁴. Eburne, EPD1.

Observem com no només s'ha reduït l'absentisme, sinó que també s'ha reduït el nombre d'abandonaments prematurs.

Els mitjans de comunicació també s'han fet ressò dels resultats que comença a obtenir el CPI Sansomendi. El diari el correo.com recull evidències dels resultats obtinguts des que el centre de secundària va decidir transformar-se en Comunitat d'Aprenentatge,

¹⁷³ El motivo por el cual alumnado que acabó el año pasado o anterior, está sin hacer nada porque tendrían que salir del barrio. Ellos para estudiar aquí bachillerato, no tienen un bachillerato que esté cercano. Tienen que coger el autobús, tienen que ir relativamente lejos (...) para ellos eso es un mundo. Entonces tenemos niñas que lo han empezado, pero lo han acabado dejando, pero lo han acabado dejando por presión de las familias, o de que cojan el autobús... Eburne, EPD1.

¹⁷⁴ Se ha reducido muchísimo el absentismo, antes enviábamos unas listas enormes de absentistas. (...) El mes pasado en septiembre mandamos la lista con dos alumnos. (...) Todas las familias gitanas entienden que los niños tienen que venir al colegio. (...) Antes en secundaria había muchísimo absentismo, y en tercero y cuarto no llegaban ¿no? Y ahora ya no. En tercero vienen todos los días a clase. Eburne, EPD1

Ara, de l'antic aulari de Miguel de Unamuno surten alumnes que salten al batxillerat i cicles formatius, tant mitjans com superiors¹⁷⁵

A més a més, el col·legi Sansomendi ha estat reconegut a través dels Premis a l'Acció Magistral 2013 que entrega la reina Sofia. Aquests premis van destinats a premiar aquells projectes que promouen valors com la tolerància, la justícia, la solidaritat o la igualtat¹⁷⁶. El projecte presentat pel centre portava el títol "Tutorització interetapes: els grans ensenyen els petits i tots aprenem més"¹⁷⁷.

En darrer terme, un dels reptes que es planteja el centre en els propers cursos és millorar la valoració social negativa amb la qual actualment encara compta, per raó de la seva trajectòria anterior. Aquesta valoració social negativa ha dificultat que fos un centre escollit per la major part de les famílies del barri. Tot i aquesta dificultat, l'equip és conscient que oferir la millor educació i que això es tradueixi en resultats acadèmics, és el camí per aconseguir millorar aquesta imatge. Tot i així, el professorat reconeix que es tracta d'un procés en el qual tenen també responsabilitat altres agents socials com les associacions del barri, els serveis socials i l'administració educativa¹⁷⁸.

Aquí quelcom que va fer molt mal a la imatge del centre va ser tot aquell projecte de taller, que a sobre l'administració li va donar molta publicitat als mitjans de comunicació, no? Ho veien com quelcom... i allò li va fer moltíssim mal. Clar, perquè el que es venia en aquell moment és: el centre Sansomendi recull els alumnes que ningú vol a Vitòria, i aquí se'ls hi donarà tallers... i allò va fer moltíssim mal. Perquè jo crec que hi ha gent al barri que encara segueix pensant que aquí no es dona una ESO normal¹⁷⁹. Edurne, EPD1

¹⁷⁵ Ahora, del antiguo aulario de Miguel de Unamuno salen alumnos que saltan al Bachillerato y ciclos formativos, tanto medios como superiores. El milagro de Sansomendi. Jueves 24 de octubre de 2012. Elcorreo.com. <http://www.elcorreo.com/alava/v/20120304/alava/milagro-sansomendi-20120304.html>

¹⁷⁶ La Reina reconoce los valores educativos del colegio Sansomendi de Vitoria. Martes 22 de de octubre de 2013. Elcorreo.com. <http://www.elcorreo.com/alava/20131022/local/reina-reconoce-valores-educativos-201310221642.html>

¹⁷⁷ La Reina reconoce los valores educativos del colegio Sansomendi de Vitoria. Martes 22 de de octubre de 2013. Elcorreo.com. <http://www.elcorreo.com/alava/20131022/local/reina-reconoce-valores-educativos-201310221642.html>

¹⁷⁸ Document intern del centre: Proyecto de Intervención Global. CPI Sansomendi IPI. Maig 2012

¹⁷⁹ Aquí algo que hizo mucho daño a la imagen del centro fue todo aquel proyecto de talleres, que encima la administración le dio mucha publicidad en los medios de comunicación ¿no? Lo vendían como algo... y aquello le hizo muchísimo daño. Claro, porque lo que se vendía en aquel momento es: el centro de Sansomendi recoge a los alumnos que nadie quiere en Vitoria, y aquí se les va a dar talleres... y aquello hizo muchísimo daño. Porque yo creo que hay gente del barri que todavía sigue pensando que aquí no se da una E.S.O normal. Edurne, EPD1.

Aquesta cita explícita com la segregació educativa genera exclusió social, i com aquestes decisions segregadores han truncat la trajectòria escolar de molts nois i noies i la seva inserció al món del treball. Afortunadament, existeixen equips de professorat com el del CPI Sansomendi que aposten per una educació de qualitat per a tot l'alumnat, i treballen des d'aquesta responsabilitat diàriament.

7.5. Resum

En aquest capítol hem presentat el procés de transformació viscut per l'institut en el qual participen les persones implicades a la nostra recerca. L'institut actuava com a centre d'educació compensatòria, on anaven a parar alumnes amb diversitat de dificultats, però també on havia una sobrerepresentació d'alumnat gitano i immigrant. Tal com han mostrat les dades recollides, l'institut fonamentava la seva praxi des d'una filosofia basada en el dèficit que minvava les possibilitats de futur del seu alumnat. Un professorat compromès i responsable assumeix l'aposta per una transformació que comporti la millora de la qualitat de l'educació per tal que l'alumnat pugui tenir opcions d'èxit. Aquest procés s'inicia a l'educació secundària, promovent de seguida millores tant en la reducció de l'absentisme, la reducció dels abandonaments com la millora dels resultats acadèmics i el clima de convivència del centre. Aquests canvis vénen donats per la implantació del projecte de Comunitats d'Aprenentatge que implicà la implementació d'actuacions educatives d'èxit, fonamentades en l'Aprenentatge Dialògic, i l'obertura del centre a la participació de totes les famílies i de la comunitat. Els beneficis immediats obtinguts motivaren a l'administració a constituir el CPI Sansomendi, agrupant l'escola d'educació infantil, de primària i de secundària en un únic col·legi integrat sota el projecte de Comunitats d'Aprenentatge. Aquest fet ha implicat apostar per una educació inclusiva i de qualitat per a tot l'alumnat del barri que atén el sistema públic d'educació, i que està promovent de mica en mica la promoció a l'educació postobligatòria d'alumnat, que anys enrere havia quedat exclòs del sistema.

Capítol 8. Trajectòries escolars en una Comunitat d'Aprenentatge

La finalitat de la tesi és *analitzar de quina manera s'ha construït la trajectòria acadèmica i el Jo acadèmic de nois i noies d'un centre d'educació secundària, que implementa actuacions educatives d'èxit fonamentades en el diàleg igualitari amb tota la comunitat*. En la concreció de l'objectiu 3, preteníem aprofundir en *l'anàlisi de la construcció de la trajectòria acadèmica i el Jo acadèmic que han fet al llarg de la seva escolarització obligatòria, nois i noies en situació social vulnerable del centre seleccionat*. Per tal de donar resposta a aquests objectius, aquest capítol de resultats recull les trajectòries acadèmiques de les noies i del noi participants a l'estudi. A través d'aquest capítol pretenem donar la veu a nois i noies que pertanyen a col·lectius socialment vulnerables, però tot i les desigualtats socials i econòmiques en les quals els ha tocat viure, l'educació, principalment la secundària ha estat un element de transformació a les seves vides, no només presents, sinó també futures. En els seus relats es reflecteix un procés de transformació de les expectatives quant al seu futur com a persones incloses en una societat; i de tots aquells canvis que tenen a veure amb la construcció del seu Jo. Ens interessa analitzar el context i les interaccions que han contribuït a aquest procés de transformació, que ha actuat com a contrapunt a la seva situació social, econòmica i cultural de vulnerabilitat. Com hem vist al capítol anterior, el context educatiu a l'escolarització secundària s'ha fonamentat en la participació en actuacions educatives que la comunitat científica ha identificat d'èxit; i que es basen en el diàleg igualitari. Resulta especialment rellevant el tipus d'interaccions que elles i ell identifiquen com aquelles que els han ajudat a tirar endavant amb els estudis, així com aquells elements que vinculen amb el seu procés de desenvolupament i transformació del Jo acadèmic.

El capítol s'organitza mantenint l'entitat pròpia de cada relat per donar la veu directa a les noies i al noi participants, com a veus que recullen al mateix temps, processos de molts dels seus companys i

companyes, i altres adolescents que tenen l'oportunitat de realitzar la seva escolarització secundària amb les característiques pròpies d'una Comunitat d'Aprenentatge. Els seus relats ens aporten la seva visió de la realitat. Una realitat que han construït i construeixen dia a dia de forma intersubjectiva amb els seus *altres* significatius. Poder donar-los-hi veu i recollir les seves aportacions a través del seu món de la vida és una de les finalitats principals que pretenem en aquest estudi; entenent que la investigació es construeix per i amb les persones que són objectes i subjectes de la recerca.

La presentació de cada relat aborda elements bàsics de les seves trajectòries, emfasitzant aquells aspectes que han estat més rellevants per cadascuna de les persones participants.

8.1. La Zahara. El graduat, una fita col·lectiva.

La Zahara és una noia gitana que actualment cursa 4t d'ESO a l'institut. La noia ens explica que va arribar als vuit anys a viure a la ciutat i va reprendre els estudis de tercer d'educació primària a l'escola pública del barri. Aquesta escola que actualment forma part del col·legi integrat i és actualment Comunitat d'Aprenentatge; quan ella estava escolaritzada encara no ho era. Per tant, tal com la Zahara ens explica, en aquell moment el centre no aplicava actuacions educatives com: l'organització de l'aula en grups interactius, les tertúlies literàries dialògiques o la participació de les famílies, per exemple.

No, jo mai he vist a cap mare, o mares dels meus companys venir a classe mai¹⁸⁰. RAD1.11:2.(14:16)

Tot i no aplicar aquest tipus d'actuacions educatives, l'experiència d'escolarització va ser positiva per ella. El punt clau que destaca és la relació amb el professorat i el suport que va rebre per part seva.

P:Val, i com t'ajudaven quan...? T'ajudaven a l'escola quan no et sortien les coses? R:Clar home, jo quan no sabia anava on la professora o el

¹⁸⁰ No, yo nunca he visto ninguna madre, a mi madre, o madres de mis compañeros venir a clase nunca. RAD1.11:2.(14:16)

professor, li deia el meu problema i doncs, m'ajudava¹⁸¹.
RAD1.11:3.(17:18)

Quan va finalitzar l'educació primària va entrar a l'institut. En aquell moment en què estava iniciant primer d'ESO, reconeix una transformació entre com es prenia l'educació llavors, i com ho viu ara que està acabant 4t d'ESO.

A veure, això és a mesura i a més, els meus pares, és que és veritat que... joder els meus pares, és que, és veritat que igual dic jo, "joder els meus pares, quin coratge quan em castigaven o els truquen o alguna cosa", si això ja a primer d'ESO et dic, quan venia que era entremaliada; doncs que igual em castigaven o alguna cosa, i jo sempre deia "ai!", no sé què...", però és que ara ho entenc. Perquè ara, no m'agrada tampoc que em donin i que em riguin les gràcies perquè si no mai aprendré¹⁸².
RAD1.11:8.(34:34)

La Zahara destaca en el seu relat com el suport dels seus pares ha estat i és cabdal perquè ella continuï estudiant, i pensi allò que pensa en relació al sentit que té la formació a la seva vida. Aquest recolzament de la família es tradueix en diferents tipus de suports; un dels principals que comenta és a través de la transmissió de sentit.

M'han dit que si vull ser algú a la vida, si vull independitzar-me, que el dia de demà jo sigui mestressa de les meves coses, em senti orgullosa per allò que tinc, perquè ho he aconseguit jo, que he d'estudiar i no quedar-me a casa sense fer res. És més, ells també tenen el graduat i estan molt ben formats¹⁸³. RAD1.11:9.(36:36)

Observem a través del seu relat, com la família actua com un *altre* significatiu en el diàleg intern que manté la Zahara amb si mateixa. Les expectatives que la família aboca cap a ella, i que ella percep de forma molt positiva, es troben presents en aquest diàleg intern que té quan pensa en el seu objectiu a curt termini: treure's el graduat. Les expectatives familiars

¹⁸¹ P: Vale, y ¿cómo te ayudaban cuando...? ¿te ayudaban en la escuela cuando no te salían las cosas?

R: Claro hombre, yo cuando no sabía iba donde la profesora o profesor le decía mi problema y pues me ayudaba.
RAD1.11:3.(17:18)

¹⁸² A ver, eso es a medida y de más, mis padres, es que es verdad que... joder mis padres, es que, es verdad que igual digo yo, "joder mis padres, qué coraje cuando me castigan o les llaman o algo", si eso ya en primero de la E.S.O. te digo, cuando venía que era un bicho; pues que igual me castigaban o algo, y yo siempre decía "¡ay! No que no sé que..." pero es que ahora lo entiendo. Porque ahora, no me gusta tampoco que me den y que me ríen las gracias porque sino nunca no voy a aprender. RAD1.11:8.(34:34)

¹⁸³ Me han dicho que si quiero ser alguien en la vida, quiero independizarme, que el día de mañana, yo sea dueña de mis cosas, me sienta orgullosa por lo que tengo, porque yo lo he conseguido, que tengo que estudiar y no quedarme en casa sin hacer nada. Es más ellos también tienen el graduado y están muy bien formados.
RAD1.11:9.(36:36)

representen un tipus de suport clau que l'ajuda a mantenir la motivació i l'empenta per assolir el seu objectiu.

Home, el meu pare té esperances en mi, sap que jo puc treure'm el graduat, igual que la meva mare. Però no sé, la cosa d'anar a casa i dir "mira, doncs m'he tret el graduat". Home gràcies a mi també, no? Que sóc la que ha estudiat, però gràcies també a vosaltres que m'heu recolzat, perquè si no tinc el vostre recolzament no m'ho trec. Si no hi ha uns pares que diuen "vinga, fes això, allò altre, venga que tu pots, mira això que..." té tots els recursos, i té tot, és que ho té tot, tot el temps per prestar-te'l a tu, per ajudar-te, perquè surtis endavant, doncs és el que ha de rebre a canvi, no? Que la seva filla tingui els seus estudis i que el seu pare se senti orgullós de la seva filla¹⁸⁴. RAD1.11:22.(84:84)

Veiem com en el seu discurs, la noia viu el seu objectiu com quelcom col·lectiu, que no només forma part d'ella mateixa, sinó també de la seva família. Ho observem no només en relació al fet que la satisfacció pels resultats són compartits, sinó que també ho és el procés d'assoliment.

Mira la primera cosa, com els meus germans no tenen el graduat, malgrat sí que han estat a l'ESO, no? Però, la primera una satisfacció per mi, que dic "bé! He arribat fins a quart, m'he tret el graduat". És que això és el primer, igual ja puc tenir una petita feina encara que sigui, no? Tinc per això, per anar al batxillerat, a la Universitat, tinc aquesta cosa que et permet tenir... I a part, sentir que se sent el meu pare orgullós de mi¹⁸⁵. RAD1.11:21.(82:82)

Aquest posicionament des de la família és prou fort com perquè les expectatives socials i culturals vinculades al context al qual pertany la Zahara no entrin en conflicte amb les seves creences.

Doncs a veure, moltes vegades com jo sóc d'ètnia gitana, doncs home la gent té la idea o la cosa que nosaltres deixem amb quinze anys, fins i tot amb menys, l'escola. Per quedar-nos a casa i que si casar-nos i tenir fills, i no. O sigui, no totes tenim el mateix pensament, això depèn de cada família, depèn de la persona. Jo en canvi, doncs em deia "buah, què vols? Què, això, casar-te?" I jo, "no". A veure jo vull el que és estudiar, formar-me i el dia de demà si em posen un paper davant de la

¹⁸⁴ Hombre, mi padre tiene esperanzas en mi, sabe que yo puedo sacarme el graduado, igual que mi madre. Pero no sé, la cosa de ir a casa y decir "mira, pues me he sacado el graduado". Hombre gracias a mi también ¿no? Que es la que ha estudiado, pero gracias también a vosotros que me habéis apoyado, porque si no tengo vuestro apoyo no me lo saco. Si no hay unos padres que dicen "venga, haz esto, lo otro, venga que tú puedes, mira esto que..." tiene todos los recursos, y tiene todo, es que tiene todo, todo el tiempo para prestártelo a ti, para ayudarte, para que salgas adelante, pues es lo que tiene que recibir a cambio ¿no? Que su hija tenga sus estudios y que su padre se sienta orgullosa de su hija. RAD1.11:22.(84:84)

¹⁸⁵ Mira la primera cosa, como mis hermanos no tienen el graduado aunque sí han estado en la E.S.O. ¿no? Pero la primera una satisfacción para mi, que digo "¡bien! He llegado hasta cuarto, me he sacado el graduado". Es que eso es lo primero, igual ya puedo tener un pequeño trabajo aunque sea ¿no? Tengo para eso para ir a bachiller, a la Universidad, tengo esa cosa que permite tener... Y a parte, sentir que se siente mi padre orgulloso de mí. RAD1.11:21.(82:82)

meva cara que sàpiga del que m'estan parlant. Que no hagi de preguntar o que puguin fins i tot enganyar-me¹⁸⁶. RAD1.11:6.(30:30)

Així doncs, observem com la cultura o el context social estan presents també en la parla interna de la Zahara quant al que s'espera d'ella; però en el seu diàleg intern, ella es posiciona. I aquest posicionament, tal com explicita, té a veure amb la càrrega i la importància que li dóna al discurs de la família.

Quan parlem de la seva experiència escolar a l'institut, allò que destaca és el benestar que sent al centre, un benestar que vincula principalment a la relació que existeix entre l'alumnat i el professorat.

Aquí em sento com si fos casa meva. O sigui, amb total llibertat, si tinc un problema ho dic en alt, com si ho dic en baix, me'n vaig a un lloc, me'n vaig a un altre. I amb els professors de meravella, i em dóna igual quins professors, tots per igual. Dic que no té a veure amb el fet que un professor em dóna igual una matèria, i m'he de portar millor, sinó al revés. Amb tots em porto molt bé¹⁸⁷. RAD1.11:4.(20:20)

En aquest sentit, la Zahara situa al professorat com a *altres* significatius en el seu procés d'aprenentatge a l'institut. El feedback que li dóna el professorat té efectes en el diàleg intern que hi manté, però a més a més, modifica els patrons en la seva creença d'autoeficàcia percebuda.

Home a mi això, a veure, és veritat, que jo sóc molt baixa d'autoestima i que de seguida si no sé una cosa em bloquejo i dic "que no, que no ho sé, que sóc tonta, que no ho faré", i sempre m'han dit, és que sempre m'han dit "que no vinga, no siguis tonta, que tu sí que vals molt, el dolent és que et bloqueges, vinga". I és veritat que surt del seu cor, no és un simple "vinga doncs, si vols ho fas i si no no"¹⁸⁸. RAD1.11:5.(22:22)

¹⁸⁶ Pues a ver, muchas veces como yo soy de etnia gitana, pues hombre la gente pues tiene la idea o la cosa de que nosotros dejamos con quince, hasta con menos igual, la escuela. Para quedarnos en casa y que si casarnos y tener hijos y no. O sea, no todas tenemos el mismo pensamiento, eso depende de cada familia, depende de la persona. Yo en cambio, pues me decía "buah, ¿qué quieres? ¿Qué esto casarte?" y yo, "no". A ver yo quiero lo que es estudiar, formarme y el día de mañana si me ponen un papel delante de mi cara que sepa de lo que me están hablando. Que no tenga que preguntar o que puedan hasta engañarme. RAD1.11:6.(30:30)

¹⁸⁷ Aquí me siento como si fuera mi casa. O sea, con total libertad, si tengo un problema lo digo en alto, como que lo digo en bajo, me voy a un sitio, me voy al otro. Y con los profesores de maravilla, y me da igual qué profesores, todos por igual. Digo que no tiene que ver el hecho de que un profesor me da igual una materia y me tengo que llevar mejor, sino al revés. Con todos me llevo muy bien. RAD1.11:4.(20:20)

¹⁸⁸ Hombre a mi eso a ver, es verdad que yo soy muy baja de autoestima y que en seguida si no sé una cosa me bloquea y digo "que no, que no lo sé, que soy tonta, que no lo voy hacer" y siempre me han, es que siempre me han dicho "que no venga, no seas tonta, que tú sí vales mucho, lo malo es que te bloqueas, venga". Y es verdad que sale de su corazón, no es un simple "venga pues si quieres lo hace y sino no". RAD1.11:5.(22:22)

Ella valora que el discurs del professorat és sincer, és a dir, les altes expectatives que el professorat li transmet no són un mer discurs, sinó que ella les sent com quelcom autèntic. La Zahara identifica diferents tipus de suport que actuen com a bastida o guia en la interacció amb el professorat, i que l'ajuden. Així doncs, subratlla el feedback que li dóna el professorat quan es bloqueja davant d'una tasca concreta o a nivell més global, però també actua com a suport l'explicitació de les expectatives. En el cas de la noia, les expectatives que té el professorat sobre ella, coincideixen amb les que tenen la família i els seus amics i amigues.

Aquest pensament? Doncs a l'hora que, doncs em recolzen els meus professors, em recolzen els meus pares, em recolzen fins i tot els meus companys de classe, o les meves amigues, em diuen, "però no pensis això, si tu saps. Si tu fas això i això, si tu saps, perquè ho fas a classe, i saps fer, i saps fer això altre". I això és quan dius tu "doncs joder, doncs sí". I és una cosa que home, tu mateixa no ho veus, fins que igual algú t'ho recorda i t'ho diu "però a veure, lògicament, tu està a quart d'ESO per alguna cosa, no t'ho han regalat, vinga, vinga cap a quart" així sense més¹⁸⁹. RAD1.11:51.(180:180)

Aquest discurs explícit de tots els seus *altres* significatius té un paper important en el diàleg intern que manté en relació als estudis; actuant com a suport quan predominen pensaments negatius que construeix en base a una autovaloració poc positiva.

Quelcom destacable en el relat de la Zahara és la pressió que sent quant a treure's o no el graduat. Ella comenta que des de sempre, fins i tot quan anava a primària, quan arribava el final de curs es preguntava si realment passaria de curs. Expressa que aquest pensament negatiu actualment li genera pressió, perquè veu quart d'ESO com un curs terminal, que li reportarà el graduat.

No sé, moltes vegades penso, segueixo pensant, em bloquejo i dic "uf". A veure, primer veig que és tan difícil treure's el graduat, que molta gent diu "si està xupat", i jo dic "buh", No sé, aquesta pressió és buf... em treuré el graduat? No me'l treuré?¹⁹⁰ RAD1.11:49.(176:176)

¹⁸⁹ ¿Ese pensamiento? Pues a la hora de que, pues me apoyan mis profesoras, me apoyan mis padres, me apoyan hasta mis compañeros de clase, o mis amigas, me dicen "pero no pienses eso, si tú sabes. Si tú haces esto y esto, si tú sabes, porque lo haces en clase, y sabes hacer, y sabes hacer lo otro". Y eso en cuando dices tú "pues joder, pues sí". Y es una cosa que hombre, tú misma no lo ves, hasta que igual alguien te lo recuerdo y te lo dice "pero a ver, lógicamente, tú estás en cuarto de la E.S.O. por algo, no te lo han regalado, venga, venga para cuarto" así sin más. RAD1.11:51.(180:180)

¹⁹⁰ No sé, muchas veces pienso, sigo pensando, me bloqueo y digo "uf". A ver, primero veo que es tan difícil sacarse

La Zahara vincula aquesta por a no treure's el graduat a les dificultats que té de vegades per resoldre les tasques acadèmiques. La seva autoeficàcia percebuda és negativa en alguns moments, tal com ella comenta al llarg del relat, sobretot en aquelles matèries que li costen més, com les matemàtiques per exemple.

No sé, és que sóc així, perquè de seguida, val és que no és que em consideri llesta, perquè igual sé fer l'activitat, no? Però no sé, quan m'angoixo molt, quan no sé fer alguna cosa, llavors em bloquejo, i penso que no, que no seré capaç, que no seré capaç, que no seré capaç, però al final m'ajuden i dic "doncs sí que sóc capaç de fer-ho"¹⁹¹. RAD1.11:14.(50:50)

Observem com aquesta autoeficàcia negativa es manifesta a través de l'autoregulació. La Zahara diu que es bloqueja. El bloqueig que sent suposa que els tipus de missatges que s'envia en aquest diàleg intern són negatius, reforçant negativament la seva "incapacitat" per gestionar la tasca. Ara bé, veiem com l'efecte que té l'ajuda d'un *altre* significatiu a través d'un suport, en aquest cas instrumental, l'ajuda no només a resoldre bé la tasca, sinó a més a més, a modificar el diàleg intern que manté amb si mateixa, "sóc capaç", transformant així la seva autoeficàcia percebuda davant la tasca.

A més a més, la Zahara es responsabilitza d'assolir o no els objectius acadèmics que s'ha marcat; tot i que, tal com vèiem amb anterioritat, el procés el viu de forma compartida.

És a dir, aquesta pressió teva, i home d'una pressió teva que saps que "uh, estic a quart d'ESO", que has d'estar més tranquil·la, mentalitzar més la ment, per estar més atenta. Per home a part de... que pots parlar amb els companys o alguna cosa, i sempre hi ha després algun dia que altre, però sí mentalitzar-te que "mira, estàs a quart, ja ets una mica grandeta, has de mentalitzar-te, aprendre allò que et diguin i fer-ho tot, tot el bé que puguis, si no saps una cosa preguntar, estudiar tot el que puguis per treure't el graduat"¹⁹². RAD1.11:19.(78:78)

el graduado, que mucha gente dice "si es chupado"; y yo digo "buh". No sé, esa presión es buf... ¿me voy a sacar el graduado? ¿no me lo voy a sacar? RAD1.11:49.(176:176)

¹⁹¹ No sé, es que soy así, porque en seguida, vale es que no es que me considere lista, porque igual sé hacer la actividad ¿no? Pero no sé, en cuanto me agobio mucho, en cuanto no sé hacer alguna cosa, entonces me bloqueo, y pienso que no, que no voy a ser capaz, que no voy a ser capaz, que no voy a ser capaz, pero al final me ayudan y digo "pues sí que soy capaz de hacerlo". RAD1.11:14.(50:50)

¹⁹² O sea, esa presión tuya, y hombre de una presión tuya de que sabes que "uh, estoy en cuarto de la E.S.O.", que tienes que estar más tranquila, mentalizar más la mente, para estar más atenta. Para hombre a parte de... que puedes hablar con los compañeros o algo, y siempre hay luego algún día que otro, pero sí mentalizarte de que

Aquest discurs de responsabilització està present en el diàleg intern que manté quan està emprant estratègies d'autoregulació per fer front a una tasca que li resulta difícil, com per exemple un examen. Però no només això, la motivació intrínseca per treure's el graduat i el que això li implica, actua com motor impulsor perquè faci front a la tasca emprant tots els recursos que té al seu abast.

Doncs sí, és veritat que moltes vegades dius "bua, és igual, poso el nom i li entrego a la profe, no? Doncs no, bé és el primer que et ve al cap, perquè t'angoixes, perquè no t'ho saps, però després ho penso i dic "joder, vaig a aprovar aquest examen, vaig a concentrar-me perquè ja que he vingut fins aquí, m'he aixecat a les vuit del matí, he vingut al col·legi, doncs per alguna cosa estic; perquè si no em quedo a casa meva per venir a les 8.30 i no fer res, per venir a escalfar la cadira". Llavors sí, dius "mira, si jo baixo, aprovo aquest examen, faig això i faig això altre i mira, em facilita, és una assignatura més que aprovo, i em facilita treure'm el graduat"¹⁹³. RAD1.11:44.(162:162)

D'altra banda, la noia reconeix que no li agrada demanar ajuda, aspecte que trobem associat a la capacitat d'autoregulació davant d'una tasca. Però ella mateixa evidencia com aquest sentiment cap a la demanda d'ajuda s'ha anat transformant, i ara sí que demana ajuda quan no sap fer alguna cosa. Sap que pot comptar amb una altra persona, transformant-se el procés d'ensenyança i aprenentatge en quelcom compartit, en quelcom fonamentat en la interacció.

R: No sé, sóc... no sé, sóc una persona així. No m'agrada demanar ajuda, és a dir, amb el temps he après que si necessito alguna cosa, sí que he de demanar ajuda, sí o sí, perquè si no, no ho treuré endavant.
P: I com has après això? És interessant... R: Ah doncs perquè, perquè m'han donat molts consells. Sempre he estat tossuda i al donar-me consells i "que vinga, que tu pots, que estem aquí, que t'ajudaré, no et preocupis, que mira tu pots arribar al batxillerat, al batxillerat i anar a la Universitat. Sí... estic orgullós del que faràs en els estudis". I és que és veritat, jo el dia de demà, jo voldria formalitzar-me, jo voldria doncs tenir alguna cosa a la vida, no dir "doncs per a què estudiar, de què

"mira, estás en cuarto, ya eres un poquito mayorcita, tienes que mentalizarte, aprender lo que te digan y hacer todo lo bien posible lo que puedas, si no sabes una cosa preguntar, estudiar todo lo que puedas para sacarte el graduado". RAD1.11:19.(78:78)

¹⁹³ Pues sí es verdad que muchas veces dices "bua, es igual pongo el nombre y se lo entrego a la profe, ¿no?". Pues no, bueno es lo primero que te viene a la cabeza porque te agobias porque no te lo sabes; pero luego lo pienso y digo "joder, voy a aprobar este examen, voy a concentrarme porque ya que he venido aquí, me he levantado a las ocho de la mañana, he venido al colegio, pues para algo estoy; porque si no me quedo en mi casa para venir a las 8.30 y no hacer nada, para venir a calentar la silla". Entonces sí dices "mira, si yo bajo, apruebo este examen, hago esto o hago lo otro y mira; me facilita, es una asignatura más que apruebo, y me facilita sacarme el graduado". RAD1.11:44.(162:162)

m'ha servit el col·legi, anar a l'ESO, alguna cosa"... no sé, per això¹⁹⁴.
RAD1.11:13.(44:46)

Aquest procés d'aprenentatge de demanda de l'ajuda com quelcom positiu que li facilita l'aprenentatge ha emergit de l'explicitació d'expectatives, del feedback, però també de la transmissió de sentit quant a la importància que té el que està fent pel seu futur no només a nivell laboral sinó també com a persona. I observem de nou, com els *altres* significatius afecten al seu diàleg intern, i va reelaborant el seu sistema de creences no només cap a la seva autoeficàcia, sinó també cap a les seves possibilitats de futur.

Veiem com hi ha un discurs unànim entre el professorat, la família i els companys i companyes de la Zahara. Un discurs fonamentat en les altes expectatives, centrat en l'aprenentatge, però també centrat a oferir tot tipus de suports per assolir l'aprenentatge. En aquest sentit, ens sembla interessant destacar com més enllà del diàleg diari que mantenen tots aquests agents a l'institut, també es donen un seguit d'actuacions educatives que potencien aquests mecanismes d'ajuda mútua.

En aquest procés d'ajuda mútua, la noia remarca l'ajuda que rep per part dels seus companys i companyes als grups interactius, destacant un tipus d'ajuda instrumental, és a dir, encaminat a ser capaç de resoldre la tasca que se'ls hi planteja.

Home ja, doncs com ja saps tu, en grups ajudem als altres companys, no? Doncs potser jo que sé, és millor potser que et digui la companya "escolta fulana, com és això? No? Com és tal, tal, tal?" Doncs que t'ho digui, sinó que et digui "mira, això és així, així i així, i perquè això i per allò altre". És a dir, igual és molt millor que t'ho expliqui una companya que no la profe; perquè igual la profe que t'ho vol explicar molt, molt, molt bé, potser s'embolica, és a dir, vol explicar-t'ho bé perquè tu (...) i dius tu "com?"¹⁹⁵. RAD1.11:26.(96:96)

¹⁹⁴ R: No sé, soy... no sé, soy una persona así. No me gusta pedir ayuda, o sea, con el tiempo he aprendido que si necesito algo sí, tengo que pedir ayuda, sí o sí, porque si no voy a sacarlo adelante.

P: ¿Y cómo lo has aprendido eso? Está interesante...

R: Ah pues porque, porque me han dado muchos consejos. Siempre he sido cabeza y al darme consejos y "que venga, que tú puedes, que estamos aquí, que te vamos a ayudar, no te preocupes, que mira que tú puedes llegar al bachiller, al bachiller e ir a la Universidad. Si... estoy orgulloso de lo que vas a hacer en los estudios". Y es que es verdad, yo el día de mañana, yo quisiera formalizarme, yo quisiera pues tener algo en la vida, no decir "pues para qué estudiar, de qué me ha servido ir al colegio, ir a la E.S.O. algo"... no sé, por eso. RAD1.11:13.(44:46)

¹⁹⁵ Hombre ya, pues como ya sabes tú, en grupos ayudamos a otros compañeros ¿no? Pues igual yo qué sé, es mejor que igual te diga la compañera el decir "oye, fulana ¿cómo esto? ¿No? ¿Cómo es tal, tal, tal?" pues que no te

A més a més, menciona com l'ajuda que li ofereix igual és més efectiva quan va encaminada a explicar el procés, en lloc d'oferir la solució directament. L'ajuda com vèiem amb anterioritat, li reporta un sentiment d'autoeficàcia en relació a la tasca; gràcies a l'ajuda del seu company o companya és capaç de resoldre-la. És interessant com destaca que aquella explicació que li dóna un company o companya la fa servir posteriorment per resoldre problemes similars. Vèiem com l'ajuda no és puntual, sinó que acaba formant part del seu pensament, i l'empra com a mecanisme d'ajuda en d'altres moments en què es presenta una tasca similar.

Home, sí que és veritat que igual em bloqueo i dic jo, que em diguin, "venga tu Zahara", i jo "profe, no sé fer-ho", no és perquè potser sigui gandula, dic "profe no ho entenc, jo no sé fer-ho, no em surt". O potser, doncs mira "anem a fer-ho tots junts" i em digui una companya "mira això és així i així", i dir "i això? Com? Com has tret aquests números?", "doncs mira, tu fas això i això, doncs això i així", i tu vas agafant, i després doncs potser fas una operació tu sola, o potser et surt la primera regular, no et sortirà bé, però potser no sé, és semblant o igual a l'anterior, doncs sempre (...), doncs a veure, aquesta m'ha sortit així, a dalt per això i així, bé, "doncs vaig a calcular-ho aquí amb una altra operació". Llavors a base de l'exemple de l'altra operació en la qual t'han ajudat, treus aquest exemple per fer-ho tu sola¹⁹⁶.
RAD1.11:29.(104:104)

La Zahara evidencia a través del seu relat com als grups interactius, el tipus d'ajuda que es donen entre els seus companys i companyes està fonamentat en la solidaritat, des d'un posicionament igualitari, tots i totes tenen quelcom a aportar, tots i totes alguna vegada ajuden i d'altres vegades són ajudats. Aquest procés és viscut com quelcom molt positiu per la noia, com a element facilitador i que potencia la confiança pròpia davant del grup.

Doncs la confiança que em donen, i que em diguin "escolta, no et preocupis perquè per això estem". Potser en un altre cas que diguis "escolta, com és això?" i mala cara o alguna cosa potser que hi sigui,

lo diga, sino que diga "mira, esto es así, así, y así, y porque esto y por lo otro". O sea, igual es mucho mejor que te explique una compañera que no la profe; porque igual la profe que te lo quiere explicar muy, muy, muy bien, igual se lía, o sea, quiere explicártelo bien para que tú (...) y dices tú "¿Cómo?".RAD1.11:26.(96:96)

¹⁹⁶ Hombre, sí que es verdad que igual me bloqueo y digo yo, que me digan, "venga tú Zahara", y yo "profe, no sé hacerlo", no es porque igual sea vaga, digo "profe no lo entiendo, yo no sé hacerlo, no me sale". O igual pues mira "vamos a hacerlo todos juntos" y que me diga una compañera "mira esto es tal y tal así", y decir "y ¿eso? ¿cómo? ¿cómo has sacado esos números?", "pues mira, tú haces esto y esto, pues esto y así", y tú vas cogiendo y luego pues igual haces una operación tú sola, o igual te sale la primera regular, no te va a salir bien, pero igual no sé, es parecida o igual que el anterior, pues siempre (...), pues a ver, esta me ha salido así, arriba por esto y esto, bueno, "pues voy a calcularlo aquí con otra operación". Entonces a base de ejemplo de otra operación en la que te han ayudado, sacas ese ejemplo para hacerlo tú sola. RAD1.11:29.(104:104)

no? Però a mi en canvi, això mai m'ha passat, al revés. "Doncs, ai, no saps, doncs mira això així, sense haver-ho preguntat, sense haver-los-hi dit "escolta, com és?". No, al revés, s'apropen i diuen "mira, que això és així". I doncs això...¹⁹⁷ RAD1.11:31.(112:112)

Aquesta confiança també la sent quan duen a terme les tertúlies literàries dialògiques. Una confiança que l'ajuda a reafirmar-se i a prendre la decisió de participar i d'exposar també les seves opinions respecte a la lectura; reforçant així la seva autoeficàcia percebuda.

Sí, allò de dir, veus als meus companys comentar i dius "mira, ells també ho comenten, ells també diuen el que pensen sobre aquella cosa. Ah, per què jo no? I ho comentes i dius "bé, doncs si estan comentant, no és una cosa de l'altre món, estem a gust, estem tots en confiança, entre amics, no passa res"¹⁹⁸. RAD1.11:38.(148:148)

En el seu relat, la noia evidencia com el diàleg igualitari que es dóna a la TLD amb els seus companys i companyes és clau per sentir-se lliure i encoratjada a compartir i construir coneixement plegats. A més a més, també evidencia el compromís que es genera entorn a la tasca que estan desenvolupant, la lectura de clàssics, donant-li sentit pel fet de poder compartir el procés. Observem com, tant en els grups interactius com a les TLD *l'altre* significatiu més rellevant, o si més no, que surt més vegades anomenat en el seu discurs, són els iguals; fet que reafirma el sentit que aquests tenen en l'adolescència. Vèiem també, com aquest context que es crea a la TLD potencia que la Zahara es percebi cada cop més eficaç per participar de forma efectiva a l'activitat.

Home és veritat que potser a les primeres tertúlies dius "parlo o no parlo, si no parlo sembla que estic en un altre món, o potser si parlo no sé, em diuen que parlo molt". És veritat que al primer, una vegada, una vegada que ja et deixes anar, que parles amb els teus companys, que agafes confiança, i que parles, i parles, i parles, dius "buh, que bé! Que bé et sents, que bé tot, que no vull que s'acabi aquesta hora"; i segueixes i així. "I ai, hi ha tertúlies, mira doncs que bé", t'agafes, et poses amb els teus companys, llegeixes, escoltes els comentaris dels

¹⁹⁷ Pues la confianza que me dan, y que me digan "oye, no te preocupes porque para eso estamos". Puede en otro caso que digas "oye, como es esto" y mala cara o algo puede que sea ¿no? Pero a mí en cambio, eso nunca me ha pasado, al revés. "Pues, ay, no sabes, pues mira esto así, sin haberlo preguntado, sin haberles dicho "oye, ¿cómo es?". No al revés, se acerca y dicen "mira, que esto es así". Y pues eso... RAD1.11:31.(112:112)

¹⁹⁸ Sí, el de decir, ves a mis compañeros comentar y dices "mira, ellos también lo comentan, ellos también dicen lo que piensan sobre esa cosa. Ah ¿por qué yo no? Y lo comentas y dices "bueno pues si están comentando, no es una cosa del otro mundo, estamos a gusto, estamos todos con confianza, entre amigos, no pasa nada". RAD1.11:38.(148:148)

teus companys, les coses dels teus companys, i després els teus companys t'escolten a tu¹⁹⁹. RAD1.11:39.(152:152)

Tot i la pressió que sent la noia per treure's el graduat, té molt clar que ho vol aconseguir, i tal com ella mateixa explica, sap el que ha de fer. Ara bé, les expectatives de la Zahara no es queden només amb el graduat; sinó que espera poder fer algun dia dret, tot i que mostra certes pors al batxillerat. Tot i això, ella té molt clar quin sentit té la formació per la seva vida, no només laboral, sinó també personal.

Doncs que... no sé, el que, independitzar-me, tenir la meua vida, estar orgullosa del que sóc, estar orgullosa del que tinc, dels diners que tinc, sí tinc aquests diners, però, per què? Perquè me'ls he guanyat. Gràcies a això, perquè me'ls he guanyat. I els estudis que tinc, el dia que tingui un cotxe, o un habitatge, jo sóc la mestressa. Ningú m'ha dit "doncs mira, et regalo això, et dono això altre". No, al revés. És veritat que sí m'han recolzat, perquè m'han recolzat per tenir això, però sóc mestressa del que tinc i per això em sento orgullosa²⁰⁰. RAD1.11:65.(250:250)

Subratlla sobretot l'apoderament que té la formació per la seva persona, per la seva vida, per ser una persona lliure amb capacitat de decisió. Remarca aquesta independència, però a la vegada la interdependència del procés, ja que tal com ha reflectit al llarg del seu relat, els *altres* significatius estan presents en aquest procés d'apoderament a través de la seva ajuda i del seu suport.

8.2. La Jacqueline. Els altres significatius imprescindibles en la superació de l'abandonament

La Jacqueline és una noia gitana que ha crescut tota la vida al barri, i actualment cursa 4t d'ESO a l'institut. La seva trajectòria escolar està marcada per alguns daltabaixos, principalment a l'educació secundària, tal com veurem al llarg del seu relat.

¹⁹⁹ Hombre es verdad que igual en las primeras tertulias dices "hablo o no hablo, si no hablo parece que estoy en otro mundo, o igual si hablo no sé, me dicen que hablo mucho". Es verdad que al primero, una vez, una vez que ya te sueltas, que hablas con tus compañeros, que coges confianza, y que hablas, y hablas, y hablas, dices "buh, ¡qué bien! Qué bien te sientes, qué bien todo, que no quiero que se acabe esta hora"; y sigues y así. "Y ay, hay tertulias, mira pues qué bien", te coges, te pones con tus compañeros, lees, escuchas los comentarios de tus compañeros, las cosas de tus compañeros, y luego tus compañeros te escuchan a ti. RAD1.11:39.(152:152)

²⁰⁰ Pues que... no sé, el que, el independizarme, el tener mi vida, ser orgullosa de lo que soy, ser orgullosa de lo que tengo, del dinero que tengo sí, tengo este dinero pero ¿por qué? Porque me lo he ganado. Gracias a eso porque me lo he ganado. Y los estudios que tengo, el día que tenga un coche, o una vivienda, soy yo la dueña. Nadie me ha dicho "pues mira, te regalo esto, te doy lo otro". No, al revés. Es verdad que sí me han apoyado, porque me han apoyado para tener esto, pero soy dueña de lo que tengo y por eso me siento orgullosa. RAD1.11:65.(250:250)

La seva experiència a l'educació primària va ser al centre educatiu públic del barri, on tal com ella mateixa afirma, no realitzaven les actuacions educatives que actualment duen a terme a secundària vinculades al projecte de Comunitats d'Aprenentatge. Tot i tenir més dificultats a l'educació secundària, la seva percepció de l'experiència és positiva, afirmant que li agrada molt més el que està fent a l'institut, tot i ser més difícil.

P: I això t'agradava? R: Doncs no, m'agrada més el que fem aquí. P: Per què? R: Perquè aquí tractem amb més persones, tractem amb infants petits, ensenyem a llegir, a fer els grups interactius que és molt interessant. P: T'agrada més ara que el que feies allí. R: Sí, és més difícil però sí²⁰¹. RAD2.12:2.(23:28)

El que destaca com a diferent és el fet de poder interactuar amb més persones, poder fer de voluntària a través dels apadrinaments a nens i nenes més petits, i participar d'activitats com els grups interactius. Malgrat que l'escola de primària no realitzava aquestes pràctiques, la Jacqueline té un bon record dels seu pas per l'escola. Principalment, subratlla una bona relació amb el professorat, del qui rebia suport instrumental per resoldre de forma més efectiva les tasques quan tenia dificultats. Però al mateix temps, ella se sentia recolzada pel professorat, ja que li transmetien expectatives positives cap a les seves possibilitats acadèmiques, així com el sentit que té la formació a la seva vida.

P: I a nivell acadèmic, és a dir, com a estudiant, tu què creus que pensaven de tu? R: Doncs que si jo em proposo alguna cosa, doncs segurament ho puc aconseguir. P: I com saps això? R: Perquè molts professors em deien "Ai vinga, Jacqueline que sí, que no repetiràs, que pots..." així. P: Et donaven ànims. R: Clar. P: I això a tu, com t'ha ajudat? T'ha ajudat, no t'ha ajudat... R: M'ha ajudat molt. P: Sí? Per què? R: Perquè m'han donat ganes de seguir endavant i estudiar una mica més, per aprendre, per ser el dia de demà alguna cosa²⁰². RAD2.12:8.(73:82)

²⁰¹ P: ¿Y eso te gustaba? R: Pues no, me gusta más lo que hacemos aquí. P: ¿Por qué? R: Porque aquí tratamos con más gente, tratamos con niños pequeños, les enseñamos a leer, a hacer los grupos interactivos que es muy interesante.

P: Te gusta más ahora que lo que hacías allí. R: Sí. Es más difícil pero sí. RAD2.12:2.(23:28)

²⁰² P: Y a nivel académico, es decir, como estudiante ¿tú qué crees que pensaban de ti? R: Pues que si yo me propongo algo, pues seguramente lo voy a alcanzar. P: ¿Y cómo sabes eso? R: Porque muchos profesores me decían "Ay venga, Jaqueline que sí, que no vas a repetir, que puedes..." así. P: Te daban ánimo. R: Claro. P: Y eso a ti ¿cómo te ha ayudado? Te ha ayudado, no te ha ayudado... R: Me ha ayudado mucho. P: ¿Sí? ¿Por qué? R: Porque me ha dado ganas de seguir adelante y estudiar un poquito más, para aprender, para ser el día de mañana algo.

Un element destacable en el seu discurs durant l'escolarització primària és el suport que va rebre a través de l'Associació Gitana, que oferia un espai fora de l'horari escolar, on l'ajudaven amb els deures i les dificultats acadèmiques que pogués tenir.

La Jacqueline expressa que a l'iniciar l'ESO va tenir dificultats: el seu comportament era negatiu i no es dedicava a les tasques escolars. Ara bé, la noia també comenta com el diàleg que varen mantenir la seva professora i la família va ser determinant perquè prengué un nou sentit en relació als estudis.

R: Doncs s'adona per exemple, a primer d'ESO em portava molt malament, no feia res i una professora, l'Amaya, li va dir "escolta, és que la teva filla com continui així repeteix". Em va posar les piles i em va dir "et diré dues coses: una, que com no estudiis et tallaré el cabell, i dos, que no sortiràs més al carrer". Doncs el que vaig fer en una setmana estudiar, estudiar, estudiar... fins que vaig aprovar. P: I, per què penses que el teu pare et va dir això? R: Doncs perquè vol el millor per mi, i pel meu germà. Clar. Volen el millor pels seus fills. Qui no? P: Clar... I la teva mare, què? Què et diu? R: La meva mare també, que segueixi estudiant²⁰³. RAD2.12:15.(122:126)

Tot i que el discurs del pare sembla autoritari, la Jacqueline el va entendre tal com manifesta, com el sentit que ell li donava als estudis, i les altes expectatives que tenia i té cap a la seva filla. Observem com el discurs de la família va exercir un fort impacte en la trajectòria que havia iniciat la Jacqueline a la secundària, esdevenint un punt d'inflexió.

Després d'aquest daltabaix a 1r d'ESO, la Jacqueline fa referència a un altre moment complicat durant la seva estada a l'educació secundària. La noia va repetir 3r d'ESO. Aquest esdeveniment sembla haver marcat la creença d'autoeficàcia que té en relació a les qüestions acadèmiques.

Doncs per exemple, recuperar les de tercer; amb les matemàtiques són molts problemes, no les entenc. I és com dir-te si... a veure, jo vaig repetir tercer, val? I l'he tornat a fer, i tot i així, he deixat quatre o cinc; i ara al passar a quart és com... saps? Matemàtiques de tercer no ho sé

²⁰³ R: Pues se da cuenta por ejemplo, en primero de la E.S.O. me portaba muy mal, no hacía nada y una profesora, Amaya, le dijo "oye, es que tu hija como siga así repite". Me puso las pilas y me dijo "te voy a decir dos cosas: una que como no estudies te voy a cortar el pelo y dos que no vas a salir más a la calle". Pues lo que hice en una semana estudiar, estudiar, estudiar... hasta que aprobé. P: Y ¿por qué piensas que tu padre te dijo eso? R: Pues porque quiere lo mejor para mi, y para mi hermano. Claro. Quieren lo mejor para sus hijos. ¿Quién no? P: Claro... Y tu madre ¿qué? ¿qué dice? R: Mi madre también, que siga estudiando. RAD2.12:15.(122:126)

fer, i ara fer les de quart doncs com que encara et semblen més difícils²⁰⁴. RAD2.12:9.(88:88)

Arrossegar assignatures suspeses de 3r d'ESO se li fa costa amunt, ja que percep les matèries suspeses encara amb més dificultat. A aquesta percepció d'autoeficàcia negativa se li afegeixen valoracions que ella es fa quant a la seva efectivitat o actitud davant dels estudis.

P: Però que el que et costarà, a veure? Què creus que et costarà? Quines coses et costaran? R: A veure, la veritat que sóc una mica gandula, eh? P: Ets gandula.. R: M'he tornat molt gandula aquest any, bé, i l'any passat. P: I per què t'has tornat gandula? R: Doncs no sé..- ja no tinc ganes d'estudiar, sense més... Però què, què he d'estudiar, he de ser alguna cosa²⁰⁵. RAD2.12:17.(143:148)

Observem com la responsabilitat de no anar bé en els estudis és compartida: apareixen unes causes aparentment externes que tenen a veure amb el que ella percep que les assignatures són difícils; però també fa atribucions en relació a la seva actitud davant dels estudis que la considera responsable que no li estigui anant bé.

Considerant aquest entrebanc i les creences negatives en relació a les seves possibilitats acadèmiques, la Jacqueline explica com tot plegat, li va portar cap a un pensament de voler abandonar els estudis.

R: No. Fa poc ja vaig voler llençar la tovallola, i els profes em van dir "que no Jacqueline, no llencis la tovallola que estàs al darrer curs". I així... P: Volies llençar la tovallola? Per què? R: A veure, no és llençar la tovallola, però és que vaig tenir un punt de dir "és que ja no puc més"- Perquè és molt angoixant... com dir-te... són molt pesades les matemàtiques. A part no només són les matemàtiques, són altres matèries, que ho veig difícil i "uf, fins aquí". I moltes vegades... P: Però... els teus professors sempre t'han dit que tu sí que podies... R: Ja, i m'han donat forces perquè no llenci la tovallola. P: Això et serveix? R: Sí²⁰⁶. RAD2.12:10.(94:100)

²⁰⁴ Pues por ejemplo, recuperar las de tercero; con las matemáticas son muchos problemas, no las entiendo. Y es como decirte si... a ver, yo repetí tercero ¿vale? Y lo he vuelto a hacer, y aun así he dejado cuatro o cinco; y ahora pasar a cuarto es como... ¿sabes? Matemáticas de tercero no lo sé hacer, y ahora hacer las de cuarto pues como que te parece más difícil aún. RAD2.12:9.(88:88)

²⁰⁵ P: ¿Pero qué es lo que te va a costar a ver? ¿Qué crees que te va a costar? ¿Qué cosas te van a costar? R: A ver la verdad que soy un poquito vaga, ¿eh? P: Eres vaga... R: Me he vuelto muy vaga este año, bueno y el año pasado. P: ¿Y por qué te has vuelto vaga? R: Pues no lo sé... ya no me dan ganas de estudiar, sin más... Pero que no, que tengo que estudiar, tengo que ser algo. RAD2.12:17.(143:148)

²⁰⁶ R: No. Hace poco ya que quise tirar la toalla, y los profes me dijeron "que no Jacqueline, no tires la toalla que estás en el último curso". Y así... P: ¿Querías tirar la toalla? ¿Por qué? R: A ver, no es tirar la toalla, pero es que tuve un punto de decir "es que ya no puedo más". Porque es muy agobiante... cómo decirte... son muy pesadas las matemáticas. A parte no son solo las matemáticas, son otras materias, que lo veo difícil y "uf, hasta aquí". Y muchas veces... P: Pero... tus profesores siempre te han dicho que tú sí que podías... R: Ya, y me están dando fuerzas para no

Detectem com la seva percepció d'autoeficàcia negativa en relació als estudis ha arribat fins i tot a superar-la, i a portar-la cap a pensaments d'abandonament. Ara bé, la relació que manté amb el professorat i les expectatives que aquest aboca cap a ella estan actuant com a factor protector perquè no abandoni. En aquest sentit, observem com el professorat esdevé un *altre* significatiu rellevant en la seva trajectòria acadèmica. Un altre factor que està actuant com a protector té a veure amb el diàleg que manté amb si mateixa quan apareix el pensament de llençar la tovallola, tal com ella manifesta, apareix en el seu diàleg intern el sentit que té la formació a la seva vida.

P: Per què, que penses quan dius "buah, vull llençar la tovallola"? Quins pensaments et vénen al cap? R: Què faig després si llenço la tovallola? Vaig a les cases a netejar? Doncs no! Has de ser alguna cosa a la vida²⁰⁷. RAD2.12:11.(101:102)

Mentre ens relatava aquests pensaments plantejarem en el diàleg d'on provenia aquest discurs que té interioritzat i que forma part del seu *mi*. De nou, la cultura i la família apareixen en un diàleg que es contraposa, tal com expressa la noia quan afirma que ella podria decidir casar-se i abandonar així els estudis, una opció que es contempla en el context sociocultural on viu. Però en realitat, ella es planteja ser quelcom més a la vida, i observem com aquest pensament d'anar més enllà prové del discurs de la família.

R: Per exemple, hi ha moltes nenes que es casen als setze anys. I jo segueixo aquí estudiant amb les meves companyes, m'entens? I... no és el fet de, casar-te als setze, tenir fills als disset, que vagi el marit a treballar... no, perquè és per tu. Per allò que et vulguis comprar, per poder anar on vulguis i saber alguna cosa més sobre la vida, m'entens? P: I a tu qui...? És a dir, si tu penses això... per què penses així? Qui t'ha influït en què tu pensis així? Perquè hi ha gent que decideix pensar... R: Pel meu pare²⁰⁸. RAD2.12:12.(106:108)

tirar la toalla. P: ¿Eso te sirve? R: Sí. RAD2.12:10.(94:100)

²⁰⁷ P: Porque ¿qué piensas cuando dices "buah, voy a tirar la toalla"? ¿Qué pensamientos te vienen a la cabeza? R: ¿Qué hago después si tiro la toalla? ¿Voy a casas a limpiar? ¡Pues no! Tienes que ser algo en tu vida. RAD2.12:11.(101:102)

²⁰⁸ R: Por ejemplo, hay muchas niñas que se casan a los dieciséis años. Y yo sigo aquí estudiando con mis compañeras ¿me entiendes? Y... no es en plan, casarte a los dieciséis, tener hijos a los diecisiete, que vaya el marido a trabajar... no, porque es para ti. Para lo que quieras comprarte, para poder irte donde quieras y saber algo más de la vida ¿me entiendes? P: Y a ti ¿quién...? O sea, si tú piensas... ¿por qué piensas así? ¿quién te ha influenciado en que tú pienses así? Porque hay otra gente que decide pensar... R: Por mi padre. RAD2.12:12.(106:108)

El discurs de la família té a veure amb expectatives que pugui sortir-se'n per ella mateixa, de forma independent, però sobretot que pugui aspirar a quelcom més que realitzar feines no qualificades. De la mateixa manera que el professorat, observem com la família esdevé un *altre* significatiu molt present en el diàleg intern que manté quan es planteja abandonar o continuar. Actualment el pes que tenen aquests dos agents, professorat i família, permeten que hagi optat per continuar. Però també, identifiquem en el seu relat altres factors que generen creació de sentit a la Jacqueline per continuar estudiant, i tenen a veure amb les actuacions educatives que duen a terme a l'institut.

En aquest sentit, destaca com l'activitat d'apadrinament que realitzen a infants d'educació infantil i primària li agrada i la motiva a seguir.

R: Doncs per exemple, veure les coses que treballo amb els nens petits, perquè és que a mi els nens petits m'encanten. P: I quan treballes amb els nens petits? En allò dels apadrinaments? R: Això també. En els apadrinaments m'encanta. Sí, per llegir, per ajudar, a veure... no pots comparar un nen de segon de primària amb un de quart, perquè jo sóc més gran, però amb els de segon de primària m'hi encantava anar. Anava amb un somriure, perquè és que era anormal, ja els nens es barallaven per estar a sobre meu, perquè els ajudés, al meu voltant...²⁰⁹
RAD2.12:18.(154:156)

Identifica que aquesta activitat li genera creació de sentit, se sent més eficaç davant les qüestions acadèmiques perquè es veu capaç d'ajudar als altres; exemplificant-nos la forma d'ajustar el suport depenent de les característiques i dificultats de l'infant. Després identifiquem dues actuacions més que ella percep, són les que més suport li ofereixen a l'hora de solventar les seves dificultats acadèmiques. La noia emfasitza els grups interactius en la mesura que reforcen el contingut curricular que després ha de sortir en un examen.

R: Ah, doncs em semblen bé, perquè et vénen millor pels exàmens. P: Sí? R: Per repassar els exàmens t'ajuda molt, la veritat. P: Sí? Per què? A veure, explica'm una mica això. R: A veure, imagina't jo per exemple demà tinc un examen, i avui hem tingut grups, no? Doncs el professor

²⁰⁹ R: Pues por ejemplo, ver la cosas que trabajo con los niños pequeños, porque es que a mi los niños pequeños me encantan. P: ¿Y cuando trabajas con los niños pequeños? ¿En lo de los apadrinamientos? R: Eso también. En los apadrinamientos me encanta. Sí, para leer, para ayudar, a ver... no vas a comparar a un niño de segundo de primaria con uno de cuarto, porque yo soy más grande, pero con los de segundo de primaria me encantaba ir. Iba con una sonrisa, porque es que era anormal, ya los niños se peleaban por estar encima de mí; para que le ayudara, alrededor mío...

em dóna fulls de repàs, i els anem fent entre tots. Doncs amb aquests fulls, els guardes per estudiar-te per l'examen i t'ajuden molt. T'ajuden...²¹⁰ RAD2.12:25.(198:202)

La Jacqueline destaca sobretot la solidaritat que es dóna en el grups interactius entre els seus companys i companyes, quan s'ajuden perquè tots assoleixin la tasca d'una forma incondicional, perquè ningú es quedi enrere.

P: I tu com et sents quan t'ajuden? R: Doncs bé, perquè tens allà un company que saps que sempre t'ajudarà, que no et deixarà de costat. Per exemple, un que no ho entén doncs també, tu mateixa pots ajudar als teus companys. Per això estem, per ajudar-nos²¹¹. RAD2.12:29. (217:218)

L'altra activitat que l'ajuda a tirar endavant amb els estudis és l'extensió del temps d'aprenentatge tres tardes a la setmana, on el professorat es queda per donar-los-hi suport en els deures i en les matèries que porten suspeses. Ella ho viu com un espai on té l'atenció directa de la professora i li ofereix suport instrumental per resoldre els problemes i dificultats que li plantegen les tasques escolars.

Molt bé, perquè la professora, encara que tu no ho saps, la professora et fa la ronda, et toca a tu i li dius "doncs no ho entenc", i et dóna altres exemples o t'ajuda a fer-los. I així ho vas entenent²¹². RAD2.12:27.(208:208)

Més enllà de les actuacions educatives que l'ajuden i li ofereixen el suport instrumental que necessita per avançar a nivell acadèmic, la Jacqueline menciona el paper fonamental que tenen tant el professorat com els seus companys i companyes. Aquests agents li ofereixen un suport no només instrumental, sinó també a través de l'accessibilitat, de la transmissió de sentit, i de l'explicitació d'altres expectatives. Per exemple, en relació als seus companys i companyes, la Jacqueline se sent totalment acompanyada, i percep que ells i elles s'aboquen en el fet que ella pugui aconseguir el graduat.

²¹⁰ R: Ah, pues me parecen bien, porque te vienen mejor para los exámenes. P: ¿Sí? R: Para repasar los exámenes te ayuda mucho, la verdad. P: ¿Sí? ¿Por qué? A ver, explícame un poquito esto. R: A ver, imagínate yo por ejemplo mañana tengo examen, y hoy hemos tenido grupos ¿no? Pues el profesor me da hojas de repaso, y la vamos haciendo entre todos. Pues con esas hojas, las guardas para estudiarte para el examen y te ayudan mucho. Te ayudan... RAD2.12:25.(198:202)

²¹¹ P: ¿Y tú cómo te sientes cuando te ayudan? R: Pues bien, porque tienes ahí un compañero que sabes que siempre te va a ayudar, que no te va a dejar de lado. Por ejemplo, uno que no lo entiende pues también, tú misma puedes ayudar a los compañeros. Para eso estamos, para ayudarnos. RAD2.12:29. (217:218)

²¹² Muy bien, porque la profesora, aunque tú no sabes, la profesora te hace la ronda, te toca a ti y le dices "pues no lo entiendo", y te hace otros ejemplos o te ayuda a hacerlos. Y así lo vas entendiendo. RAD2.12:27.(208:208)

Home, doncs posen afany perquè també aprenguis tu, que aprenguin els companys, no només tu, que sàpigues els companys. No, doncs posen afany a ajudar-te, a col·laborar amb tu...²¹³ RAD2.12:44.(342:342)

Del relat de la Jacqueline es desprèn un conflicte, un conflicte que es manifesta al seu diàleg intern on estan representats els *altres* significatius: la família, el professorat i els companys i companyes. Tots tres agents van a una per transmetre-li que pot assolir el graduat i decidir què vol fer amb la seva vida, escollir tenir altres oportunitats. Aquests *altres* significatius estan molt presents en les decisions que pren a diari per no abandonar i tirar endavant amb quart d'ESO.

Tampoc això no, però... com dir-te... doncs em dic "per al darrer any que estic, pel darrer any que estaré a quart, doncs m'hauré d'esforçar". Vull renunciar, però m'he d'esforçar²¹⁴. RAD2.12:35.(270:270)

I més enllà del graduat, la Jacqueline demostra tenir expectatives, pensa a treballar amb infants, i sap que per aconseguir-ho necessita tenir el graduat i per tant ha de continuar formant-se; fet que també l'ajuda a tirar endavant, malgrat les dificultats.

8.3. L'Aitana. El context sociocultural, una veu més dins del diàleg intern.

L'Aitana és una noia gitana que actualment està cursant 4t d'ESO a l'institut. Si podem destacar alguna cosa de la seva trajectòria és que respon al perfil de l'alumna "bona", és a dir, una noia que no mostra dificultats per l'estudi, però a la vegada allò que se li posa en contra és un comportament poc adequat. Així és com es defineix l'Aitana, no només ara que està a secundària, sinó des que anava a l'educació primària. Aquest autoconcepte prové del feedback que li han donat principalment els i les docents que han estat amb ella, tal com expressa:

Que jo podia arribar molt alt, que jo tinc... molta mentalitat, que jo allò que vull aprendre, és a dir, que si estic atenta enganxo molt ràpid les coses, però que això, que com de vegades el caràcter pot ser em portava malament, em deia això, que jo podia arribar més alt, però...

²¹³ Hombre, pues que ponen empeño para que también aprendas tú, que aprendan los compañeros, no solamente tú, que sepas los compañeros. No, pues ponen empeño en ayudarte, en colaborar contigo... RAD2.12:44.(342:342)

²¹⁴ Tampoco eso no, pero... cómo decirte... pues me digo "para el año último que estoy, para el último año que voy a estar en cuarto, pues me tendré que esforzar". Quiero renunciar, pero me tengo que esforzar. RAD2.12:35.(270:270)

però que he de controlar això, la meva actitud i tot²¹⁵.
RAD3.13:1.(33:33)

Aquest discurs continua sent actual a l'educació secundària no només per part del professorat, sinó també per part dels seus companys i companyes que de vegades actuen amb complicitat.

P: Tu creus que als teus companys també els sap greu que et portis malament, o què? R: No sé jo... sí. P: Com ho notes? R: Perquè jo... perquè a ells també els perjudico, perquè si ho faig a classe doncs se'n riuen...²¹⁶ RAD3.13:19.(164:167)

Observem com l'Aitana adopta un rol, sap que és bona, però a la vegada expressa a través del mal comportament la seva rebel·lia. Tot i que ella es manifesta molt segura de les seves capacitats acadèmiques, necessita també rebre el feedback positiu per part dels seus referents adults.

Sí, m'ajuda sí, perquè jo això ho sé, però ells de vegades potser... imagina't que se'm pot oblidar això d'allò que puc arribar a ser capaç, però ells també estan tot el dia recordant-m'ho això "que jo si vull, puc arribar molt alt". M'ho diuen moltes vegades, però...²¹⁷
RAD3.13:3.(47:47)

Sovint l'alumnat bo passa desapercebut i és poc reconegut o atès, però tal com evidencia la noia, el professorat li recorda constantment que ella pot i és capaç. La noia mostra que tot i aquesta seguretat, també necessita d'aquest suport i de l'explicitació d'expectatives.

Destaca en el seu pas per l'educació secundària la relació amb el professorat. Ella percep un professorat entregat perquè aprengui i per ajudar-la quan ho necessiti.

Que són molt bons, que els professors són bons, massa bons per a allò que... són molt bons. Ens entenen, jo que sé... ens saben animar, ens diuen coses... imagina't, jo que sé... fem alguna cosa que no hem de fer, doncs ells ens aconsellen, ens diuen que... a veure per què ho fem,

²¹⁵ Que yo podía llegar muy alto, que yo tengo... mucha mentalidad, que yo lo que quiero aprender, o sea, que si estoy atenta pillo muy rápido las cosas, pero que eso, que como a veces el carácter igual me portaba mal, me decía eso; que yo podía llegar más alto, pero... pero que tengo que controlar eso, mi actitud, y todo. RAD3.13:1.(33:33)

²¹⁶ P: ¿Tú crees que a tus compañeros también les sabe mal que te portes mal, o qué? R: No sé yo... sí. P: ¿Cómo lo notas? R: Porque yo... porque a ellos también les perjudico porque si lo hago en clase pues se rien... RAD3.13:19.(164:167)

²¹⁷ Sí, me ayuda sí, porque yo eso lo sé, pero ellos a veces puede... imagínate se me puede olvidar eso de lo que puedo llegar yo capaz de ser, pero ellos también están todo el día recordándome eso "que yo si quiero, puedo llegar muy alto". Me lo dicen muchas veces, pero... RAD3.13:3.(47:47)

saps? Coses d'aquestes... Són molt bons... la veritat que dels meus professors no em queixo perquè són molt bonics²¹⁸. RAD3.13:7.(83:83)

L'Aitana menciona diferents tipus de suport que el professorat li ofereix en la seva estada a l'institut. D'una banda, ens explica la seva arribada a primer d'ESO, ella volia ser llevadora, i el professorat no va dubtar a oferir-li la possibilitat de conèixer a una llevadora que li pogués explicar la seva professió, per tal de motivar-la i potenciar les seves expectatives de futur.

Sí, això, m'encantava, perquè a mi m'encanten els nadons i tot això, però després, després aquí quan vaig venir aquí, saps? Em van dir els professors que si volia jo, que em portaven a una aquesta... a una llevadora perquè m'expliqués el que jo volia, les coses, saps? Però bé, jo els vaig dir que no, que és que, això seria molt difícil, perquè imagina't si en el part passa alguna cosa, i jo això... buf... no ho suportaria, saps?²¹⁹ RAD3.13:6.(73:73)

La noia parla de professors en concret amb qui té una relació més estreta, i d'aquesta relació en destaca la seva accessibilitat, la seva escolta activa, el suport que li ofereixen a través de consells, i de feedback. Ella sent un vincle cap a aquest professorat en la mesura que sent que es preocupen per ella i d'allò que li passa de forma autèntica.

Es preocupa per mi, saps? No és un professor que et digui jo què sé "si ho fas és millor per tu, la teva conveniència..." però sense més, saps? T'ho diu sense més, però com amb aquella persona doncs la tractes, sap més o menys el que vols, els... jo que sé... com ets tu, perquè els professors al cap i a la fi després ja ens acaben coneixent. Tot i que nosaltres a ells potser, moltes vegades, perquè potser són molt diferents, potser no ens coneixem tant, però jo crec que els professors al cap i a la fi ens coneixen, saps? Ens van coneixent, jo que sé... i saben més o menys el que ens agrada i saps? Els problemes que potser tenim... quan estem enfadades, saps? Per a aquestes coses jo crec que es nota. Se sap, i el bo d'aquest col·legi és això, que com tots tenim molta comunicació, tot molt bé²²⁰. RAD3.13:39.(323:323)

²¹⁸ Que son muy buenos, que los profesores son buenos, demasiado buenos para lo que... son muy buenos. Nos entienden, yo qué sé... nos saben animar, nos dicen cosas... imagínate, yo qué sé... hacemos algo que no debemos pues ellos nos aconsejan, nos dicen que... a ver por qué lo hacemos ¿sabes? Cosas de esas... Son muy buenos... la verdad que de mis profesoras no me quejo porque son muy bonicos. RAD3.13:7.(83:83)

²¹⁹ Sí, eso, me encantaba, porque a mi me encantan los bebés y todo eso, pero luego, luego aquí cuando vine aquí, ¿sabes? Me dijeron los profesores que si quería yo que traían a una esa... a una comadrona para que me explicase lo que quería yo las cosas ¿sabes? Pero bueno, yo les dije que no, que es que, iba a ser eso muy difícil, porque imagínate si en el parto pasa algo, y yo eso... puf... no lo soportaría ¿sabes? RAD3.13:6.(73:73)

²²⁰ Se preocupa por mi ¿sabes? No es un profesor que te diga yo qué sé "sí, si lo haces es mejor para ti, tu conveniencia..." pero sin más ¿sabes? Te lo dice sin más, pero como con esa persona pues la tratas, sabe más o menos lo que quieres, los... yo qué sé... como eres tú porque los profesores al fin y al cabo luego ya nos acaban conociendo. Aunque nosotros a ellos igual, muchas veces, porque igual son muy diferentes, igual no nos conocemos

Un dels aspectes que podem remarcar en aquesta cita és com l'Aitana atribueix a l'institut i als professionals que hi treballen un tarannà molt comunicatiu, que segons ella, és el que facilita poder tenir aquesta relació educativa estreta. Una relació que té els seus efectes en moments concrets de l'aula, de fet ens explica que en els moments en què el seu comportament no és bo i li costa controlar-se, entra en joc aquesta relació educativa que té amb el professorat. Es posa de manifest un sentit de responsabilitat o compromís que pot arribar a frenar o a actuar com a element regulador de la seva mala conducta.

Algunes vegades és això, altres vegades com els contesto malament als professors, després penso "pobrets"; després ells estan tot el dia ajudant-me, i jo tot el dia... saps? Fastiguejant. Amb tot el que fan per nosaltres, i que després nosaltres ens fiquem amb ells, perquè la veritat que fan moltes coses, són molt bons²²¹. RAD3.13:46.(391:391)

D'altra banda, i reprement la forma de com es defineix l'Aitana com a estudiant, observem com manifesta un creença d'autoeficàcia percebuda elevada en relació a les matèries. No sent que tingui especials dificultats a l'hora d'enfrontar-se a les tasques acadèmiques. Ara bé, les actuacions educatives d'èxit que es desenvolupen a l'institut reforcen aspectes de si mateixa que l'ajuden també a avançar en el seu procés d'aprenentatge, i actuen com a reforçadors de les seves capacitats i habilitats acadèmiques.

En aquest sentit, menciona el treball que realitzen als apadrinaments. La noia explicita el treball metacognitiu que fa quan es planteja de quina manera pot ajudar als infants amb qui treballa, de quina forma ha de modificar el registre perquè puguin entendre la seva explicació. Però a més a més, realitzar aquesta tasca li suposa un reforçament positiu en la seva creença d'autoeficàcia, en la mesura que rep una valoració positiva de l'experiència.

tanto, pero yo creo que los profesores al fin y al cabo nos conocen ¿sabes? Nos van ahí conociendo, yo qué sé... y saben más o menos lo que nos gusta y ¿sabes? Los problemas igual que tenemos... cuando estamos enfadadas ¿sabes? Para esas cosas yo creo que se nota. Se sabe, y lo bueno de este colegio es eso, que como todos tenemos mucha comunicación, todo muy bien. RAD3.13:39.(323:323)

²²¹ Algunas veces es eso, otras veces como les contesto mal a los profesores, luego pienso "pobrecicos"; luego ellos están todo el día ayudándome, y yo todo el día... ¿sabes? Fastidiando. Con todo lo que hacen por nosotros, y que luego nosotros nos metemos con ellos; porque la verdad que hacen muchas cosas, son muy buenos. RAD3.13:46.(391:391)

Doncs això, primer m'ho plantejava "a veure com li diré perquè ells ho entenguessin", saps? Perquè clar, al ser petits no em posaré a... sí, ho feia com més senzill, com podia, o... imagina't, o amb jocs... o així, és que fèiem quasi bé tot jocs perquè ells entenguessin les coses, saps? Imagina't per a allò dels números i així, posàvem... com era? Un dominó, sí, amb això i... moltes coses d'aquestes. Estava molt bé la veritat. Bé, al principi, mira, al principi em donava una mica de vergonya, em donava vergonya, però... després cada dia... em deien princesa els nens²²². RAD3.13:11.(101:101)

L'Aitana també destaca com el fet de realitzar els apadrinaments li suposa un canvi de rol, passa de ser alumna que aprèn a "docent" que ensenya. En aquest canvi de rol, explicita una major empatia quan després torna a la seva classe i pensa en el paper que està desenvolupant el professorat amb ella. Ella expressa que en el moment de fer grups interactius per exemple, llavors valora l'esforç que realitza el professorat, i això és gràcies a poder tenir l'experiència de participar en els apadrinaments.

Jo què sé... a veure, que això que els professors també s'han d'esforçar a allò dels grups interactius per, saps? Això, com... ens expliquen tot perquè nosaltres ho entenguem. Home, de vegades aquestes coses no les valorem, però ells també tenen la seva feina²²³. RAD3.13:12.(113:113)

Quant als grups interactius, l'Aitana comenta com el fet que participin persones voluntàries té un efecte en la forma de posicionar-se a treballar aquell dia als grups interactius. El fet que sigui una persona de fora, que no la coneix, que no té unes expectatives formades cap a ella, fa que la noia vulgui mostrar la seva millor versió, i per tant s'esforci més en la tasca, que no pas quan no hi són els i les voluntàries.

P: Bé, independentment de com estiguis tu aquell dia, tu què creus? Que la fas millor o la fas pitjor? R: La faig millor jo crec. P: Per què? R: No sé, com és nova, sempre vols demostrar el llesta que ets²²⁴. RAD3.13:15.(132:135)

²²² Pues eso, primero me lo planteaba "a ver cómo se lo voy a decir para que ellos lo entendiesen" ¿sabes? Porque claro, con que son pequeños no me voy a poner a... sí, lo hacía como más sencillo, como podía, o... imagínate, o con juegos... o así, es que hacíamos casi todo juegos para que ellos entendiesen las cosas ¿sabes? Imagínate para lo de los números y así, poníamos... ¿cómo era? Un dominó, sí, con eso y... muchas cosas de esas. Estaba muy bien la verdad. Bueno al principio, mira, al principio me daba un poco de ache, me daba mucha vergüenza, pero... luego cada día... me llamaban princesa los niños. RAD3.13:11.(101:101)

²²³ Yo qué sé... a ver, que eso que los profesores también se tienen que esforzar a lo de los grupos interactivos para sabes eso, como... nos explican todo para que nosotros lo entendamos. Hombre a veces esas cosas no las valoramos, pero ellos también tienen su trabajo. RAD3.13:12.(113:113)

²²⁴ P: Bueno, independientemente de cómo tú estés ese día ¿tú qué crees que la haces mejor o la haces peor? R: La

És una forma de reafirmar-se en la seva autoeficàcia davant la tasca. Més enllà del voluntariat, els i les iguals tornen a jugar un paper fonamental en el suport instrumental que reben els uns dels altres, actuant també com a reafirmació del seu autoconcepte acadèmic.

R: Si tenen alguna pregunta i no saben fer-ho, doncs jo els ho explico. A matemàtiques que a mi se'm donen bé les matemàtiques, imagina't doncs a la meva cosina Samara, potser no entén això, doncs jo li intento explicar, i li explico. P: Li expliques a la teva manera... R: Sí, i ho entén. P: I com et sents tu en aquesta situació, a veure? R: Doncs bé, una set-ciències...²²⁵ RAD3.13:30.(257:261)

Aquest treball col·lectiu entre iguals de caràcter instrumental es dóna també a les TLD. L'Aitana ens explica com construeixen conjuntament significats sobre allò que estan llegint, com miren d'arribar al consens, exposant cadascú la seva opinió de forma igualitària, i arriben a valoracions més completes de les que havien arribat quan ho havien llegit tot sols.

Saps el que et dic... home doncs és veritat, saps? Imagina't jo això mateix ho he llegit, val? Però jo aquelles conclusions no les he tret i un altre dels meus companys ha escollit aquell paràgraf i hem comentat, i després tal com ha comentat dic "ai, si és veritat", i després veig que d'això no m'havia adonat, saps?²²⁶ RAD3.13:34.(285:285)

En el seu relat observem com aquest context d'ajuda mútua li aporta el desenvolupament d'habilitats d'autoregulació que després ella posa en marxa quan s'ha d'enfrontar a una tasca tota sola. Per exemple, destaca com quan ha d'enfrontar-se a una tasca tota sola a casa, empra el recurs de recordar l'explicació que li ha fet el professor o professora en una situació d'aula. I també explica com en el context de l'aula quan té alguna dificultat per resoldre la tasca sap que pot emprar el recurs de la demanda d'ajuda, perquè tant els seus companys i companyes, com el professorat, com les persones voluntàries que hi ha en aquell moment a l'aula, estan disposades a ajudar-la.

hago mejor yo creo. P: ¿Por qué? R: No sé, porque como es nueva, siempre quieres demostrar lo lista que eres. RAD3.13:15.(132:135)

²²⁵ R: Si tienen alguna pregunta y no saben hacerlo, pues yo se lo explico. En matemáticas que a mi se me dan bien las matemáticas imagínate pues a mi prima Samara, igual no entiende eso, pues yo se lo intento explicar, y se lo explico. P: Se lo explicas a tu manera... R: Sí, y lo entiende. P: ¿Y cómo te sientes tú en esta situación a ver? R: Pues bien, una sabionda... RAD3.13:30.(257:261)

²²⁶ Sabes lo que te digo... hombre pues es verdad ¿sabes? Imagínate yo eso mismo lo he leído ¿vale? Pero yo esas conclusiones no las he sacado y otro de mis compañeros ha elegido ese párrafo y hemos comentado, y luego tal y como ha comentado digo "ay, si es verdad", y luego veo que de eso no me he dado cuenta ¿sabes? RAD3.13:34.(285:285)

Malgrat que la creença d'autoeficàcia de l'Aitana és força positiva, també sent pressió; una pressió que parteix del seu mal comportament. És conscient que l'actitud i el comportament també s'avalua, i que el fet d'acumular negatius pot dificultar que pugui aprovar i en conseqüència no aconseguir el graduat.

R: Perquè sí, perquè clar imagina't també puntuen el comportament, i els deures i tot això, i com un d'aquests ho tinguis suspès, doncs potser no et poden fer mitja, saps? I això també afecta. P: I per què vols treure bones notes? R: Filla, doncs perquè vull aprovar. P: I per què vols aprovar? R: Perquè vull treure'm el graduat²²⁷. RAD3.13:22.(197:201)

L'Aitana percep una pressió en relació al graduat, que com ella mateixa indica, li ve de la família. De manera que *l'altre* significatiu que pren protagonisme quan manté el diàleg intern respecte a treure's o no el graduat, les expectatives que s'ha construït estan mediades pel discurs de la família.

P: I aquesta sensació que tens de "em vull treure el graduat", o aquesta creença que tu tens, d'on ve? R: Dels meus pares. P: Dels teus pares? R: Sí. P: Per què? R: Bé, i de mi... imagina't i també de... tinc una cosina que es va casar i va sortir del col·legi i ara ha hagut de tornar al col·legi perquè sense graduat no l'agafen²²⁸. : RAD3.13:23.(204:209)

L'experiència directa que ha viscut a la seva família respecte a l'abandonament dels estudis abans d'assolir el graduat actua com a referent per a la noia, però també els missatges que li transmet la família respecte al sentit que té la formació a la seva vida.

I el meu pare diu que ara, que ara aprofiti, perquè ell si hagués estudiat quan... a la seva època, si ell hagués pogut estudiar que seria algú important, saps? I vol que jo... que jo aprengui i que em sàpiga defensar a la vida de les coses, que el dia de demà tingui la meva feina, que sigui així independent, saps? Que em valgui per mi mateixa²²⁹. RAD3.13:24.(211:211)

²²⁷ R: Porque sí, porque claro imagínate también puntúan el comportamiento, y los deberes y todo eso, y o como una de esas lo tengas suspendido, pues igual no te puede hacer la media ¿sabes? Y eso también te afecta. P: ¿Y por qué quieres sacar buenas notas? R: Hija, pues porque quiero aprobar. P: ¿Y por qué quieres aprobar? R: Porque quiero sacarme el graduado. RAD3.13:22.(197:201)

²²⁸ P: Y esta sensación que tienes de "me quiero sacar el graduado", o esta creencia que tú tienes ¿de dónde viene? R: De mis padres. P: ¿De tus padres? R: Sí. P: ¿Por qué? R: Bueno, y de mi... imagínate y también de... tengo una prima que se casó y se quitó del colegio y ahora ha tenido que volver al colegio porque sin graduado no la cogen. RAD3.13:23.(204:209)

²²⁹ Y mi padre me dice que ahora, que ahora aproveche, porque él si hubiese estudiado cuando... en su época, si él hubiese podido estudiar que sería alguien importante ¿sabes? Y quiere que yo... que yo aprenda y que me sepa defender en la vida de las cosas, que el día de mañana tenga mi trabajo, que tenga así independiente ¿sabes? Que

Observem com el sentit de la formació va més enllà d'aconseguir una feina, sinó que té connotacions vinculades amb l'apoderament de la persona. L'Aitana afegeix també atribucions culturals al procés de raonament en relació al sentit que té la formació a les seves vides. Un plantejament que trenca amb els estereotips que socialment es tenen en relació al sentit que li donen les persones gitanes a l'educació.

Ara com tots els gitanos... a veure és que tots els pares et diuen que estudiïs, saps? Perquè imagina't com ells no varen estudiar, s'han perjudicat. A nosaltres volen que tinguem un futur millor. Saps? Mira la meva mare, jo a la meva mare li dic "que jo no vull anar al mercadillo", que està bé i tal, però que no vull anar al mercadillo. I em diu la meva mare "doncs ja saps el que has de fer, estudia". Saps? Perquè fa molt fred, et morts. Una vegada vaig anar jo, fent fred, i estava congelada, em vaig haver de posar més mitjons perquè no sentia els peus i la meva mare em deia "tens fred? Doncs això no és res". Es moren de fred²³⁰. RAD3.13:47.(399:399)

Segons el relat de l'Aitana i de les seves companyes, les famílies gitanes donen valor a l'educació i a les possibilitats que aquesta atorga als seus fills i filles per poder accedir a altres tipus de feines. La noia però, també té molt present el fet de casar-se jove, una realitat que és comuna al seu context sociocultural. Identifica que el fet de casar-se joves actua com a element exclusor en la mesura que les acaba abocant a abandonar els estudis abans d'assolir el graduat.

Els gitanos no tenen estudis però... jo què sé... però això també ha estat culpa d'elles, perquè la família diu que estudiïs, i després tu prens el consell o no el prens, perquè com ens casem tan aviat i tot això. Potser la gent doncs, al casar-nos potser tan aviat deixem els estudis, diuen "per què haig d'estudiar si ja estic casada", saps? Aquestes coses també influeixen²³¹. RAD3.13:48.(403:403)

Aquesta situació que explica no és una qüestió banal a la seva vida, perquè és quelcom que està present en el seu diàleg intern, esdevenint-ne

me valga por mi misma. RAD3.13:24.(211:211)

²³⁰ Ahora como todos los gitanos... a ver es que todos los padres te dicen que estudies ¿sabes? Porque imagínate como ellos no estudiaron, se han perjudicado. A nosotros quieren que tengamos un mejor futuro. ¿Sabes? Mira mi madre, yo a mi madre le digo "que yo no quiero ir al mercadillo", que está bien y tal pero que no quiero ir al mercadillo. Y me dice mi madre "pues ya sabes lo que tienes que hacer, estudia". ¿Sabes? Porque cuando hace mucho frío, te mueres. Una vez fui yo, haciendo frío, y estaba congelada, me tuve que poner más calcetines porque no sentía los pies y mi madre me decía "¿tienes frío? Pues esto no es nada". Se mueren de frío. RAD3.13:47.(399:399)

²³¹ Los gitanos no tienen estudios pero... yo qué sé... pero eso también ha sido culpa de ellas, porque la familia dice que estudies, y luego tú tomas el consejo o no lo tomas, porque como nos casamos tan pronto y todo eso. Igual la gente pues, al casarnos igual tan pronto dejamos los estudios, dicen "para que voy a estudiar si ya estoy casada" ¿sabes? Esas cosas también influyen. RAD3.13:48.(403:403)

fins i tot un conflicte intern. D'una banda, ella té expectatives de continuar amb el batxillerat i fins i tot li agradaria ser metge; però a aquestes expectatives se li afegeixen pensaments que contraposen aquestes aspiracions.

R: Però sé que no ho faré... P: Per què no? R: Perquè no, segurament em casi i no faci res²³². RAD3.13:56.(457:459)

En el seu diàleg intern entre el seu *Jo* i el seu *Mi* hi ha un recull de discursos i interaccions provinents de diferents contextos que li transmeten missatges contraposats. Aquests missatges formen part de si mateixa i emergeixen a l'hora de plantejar-se què vol fer en el seu futur immediat.

És que jo que sé, dóna molta mandra profe. Jo vull seguir però... de vegades no. De vegades sí i de vegades no, depèn del dia que tingui, estic tota boja profe, i depèn del dia que tingui²³³. RAD3.13:58.(465:465)

En aquests daltabaixos emergeix la por a abandonar el batxillerat, a deixar-lo a mitges; por a reproduir el mateix patró que la seva cosina.

I jo vull també demostrar-los-hi que jo què sé... a la meva cosina això ho feia perquè discutia amb la meva tieta, estava tot el dia a sobre d'ella "vinga, vinga, no sé què"; i jo crec que ella el que volia és que la gent estigués a sobre d'ella, saps? Però no, jo vull demostrar-li ara a ella, que tot té un esforç. Si tu no t'esforces, no aconsegueixes res, però si s'està tot el dia queixant, no? I això a mi em dóna molt coratge, perquè jo sempre li dic "però si, si no t'esforces, no aconseguiràs res". Doncs ara vull demostrar-li jo, que jo esforçant-me puc ser molt més. Saps?²³⁴ RAD3.13:61.(488:488)

Malgrat aquest conflicte que verbalitza l'Aitana respecte al seu futur, és una alumna amb moltes possibilitats acadèmiques i és conscient d'això. A més a més, tal com hem vist, el discurs dels seus *altres* significatius (família, professorat i iguals) és unànim en el fet que pugui continuar estudiant.

²³² R: Pero sé que no lo voy a hacer... P: ¿Por qué no? R: Porque no, seguramente me case y no vaya a hacer nada. RAD3.13:56.(457:459)

²³³ Es que yo que sé, da mucha pereza profe. Yo quiero seguir pero... a veces no. A veces sí y a veces no, depende del día que tenga, estoy toda loca profe, y depende del día que tenga. RAD3.13:58.(465:465)

²³⁴ Y quiero también demostrarles que yo que sé... a mi prima eso lo hacía porque discutía con mi tía estaba todo el día encima de ella "venga, venga, no sé qué"; y yo creo que ella lo que quería es eso que estuviese la gente encima de ella ¿sabes? Pero no, yo quiero demostrarle ahora a ella, que todo tiene un esfuerzo. Si tu no te esfuerzas, no logras nada pero si se está todo el quejando ¿No? Y eso a mi me da mucho coraje porque yo siempre le digo "pero sí, si no te esfuerzas, no vas a conseguir nada". Pues ahora quiero demostrarle yo, que yo esforzándome puedo ser mucho más. ¿Sabes? RAD3.13:61.(488:488)

8.4. La Samara. L'acceptació dels i de les iguals, influència en l'autoconfiança

La Samara és una noia gitana que està estudiant 4t d'ESO a l'institut analitzat. El primer que podem destacar de la seva trajectòria acadèmica està vinculat a una dificultat en la parla. És interessant però, transcórrer a través del seu relat per trobar els punts de connexió respecte aquesta dificultat i els seus resultats acadèmics principalment a la primària.

La Samara es defineix a l'educació primària com una mala estudiant, i les atribucions que fa són personals, és a dir, se'n responsabilitza: el fet de no treballar suficient, no fer els deures, tenir una actitud passiva davant dels estudis, etc.

Perquè jo no feia els deures, i tots els exàmens doncs treia dosos, tresos...²³⁵ RAD4.14:3.(36:36)

La família de la Samara es mostrava en desacord amb l'actitud que mostrava cap als estudis advertint-la que si continuava en la línia no acabaria bé.

Doncs que ja com seguís així doncs que m'aniria molt malament. Com treia així males notes i així, o que em posés a estudiar o que si no que fes el que volgués, però que seria pitjor per mi²³⁶. RAD4.14:7.(66:66)

A part dels mals resultats acadèmics que obtenia a l'educació primària, ella destaca també les seves dificultats en la parla. En relació a aquesta circumstància, la noia comenta tres aspectes. D'una banda, es valorava de forma negativa i no confiava en si mateixa i les seves possibilitats.

I tampoc... tampoc confiava en mi mateixa. Llavors era tot negatiu, negatiu, negatiu, negatiu²³⁷. RAD4.14:18.(152:152)

D'altra banda, les seves dificultats en la parla afectaven en la relació amb els seus companys i companyes, situant-la en circumstàncies incòmodes.

²³⁵ Porque yo no hacía los deberes, y todos los exámenes pues sacaba doses, treses... RAD4.14:3.(36:36)

²³⁶ Pues que ya como siguiera así pues que me iba a ir muy mal. Como sacaba así malas notas y así, o que me pusiera a estudiar o que sino haga lo que yo quiera, pero que iba a ser peor para mi. RAD4.14:7.(66:66)

²³⁷ Y tampoco... tampoco confiaba en mi misma. Entonces era todo negativo, negativo, negativo, negativo. RAD4.14:18.(152:152)

Amb els professors no, però sí... a veure, situacions en les quals estava incòmoda perquè abans sí que em costava més parlar, no? Sí, perquè com que em posava més nerviosa i que no podia parlar. I llavors, de vegades això doncs sí... era incòmode, perquè volia parlar amb els meus companys d'alguna cosa i no... és que no podia²³⁸.
RAD4.14:17.(150:150)

I en darrer terme, aquesta dificultat en la parla també tenia repercussions en la seva eficàcia acadèmica, ja que evitava situacions a l'aula en què hagués de parlar en públic, llegir en públic, etc.

P: I per exemple, quan feies... la professora et preguntava a la classe... amb això que dius "és que tenia aquesta dificultat". R: A veure, llavors contestava, però tardava. P: Tardaves... R: Tardava, i també com per llegir així, pels exercicis, doncs jo "no, no, no, a un altre, a un altre". P: I tu creus que això té a veure una mica, té a veure en alguna cosa al fet que no t'agradés estudiar? R: Pot ser... sí, pot ser²³⁹.
RAD4.14:19.(163:168)

Malgrat això, cinquè de primària esdevé un curs d'inflexió. A partir d'aquest curs, la Samara comença a millorar els seus resultats acadèmics, i comença a agradar-li estudiar. Identifica en el relat algunes causes respecte a aquest canvi d'actitud davant dels estudis. El primer que comenta és el diàleg que va mantenir amb si mateixa.

Sincerament també a cinquè doncs jo crec que també vaig fer aquell canvi perquè a veure, és com que em vaig posar a pensar-ho i vaig dir "doncs a veure, si tampoc has estudiat a primària, doncs quan arribi a l'ESO, doncs serà pitjor". M'entens? I això...²⁴⁰ RAD4.14:5.(44:44)

La Samara afirma que el discurs de la família va ser important perquè decidís canviar la seva actitud. Un discurs que va ser-hi molt present en el seu diàleg intern sobre la necessitat de fer un canvi. En el moment en què va prendre la decisió de canviar, va començar a dedicar-li part del seu temps als estudis. Ara bé, també va coincidir amb l'inici en la seva

²³⁸ Con los profesores no, pero sí... a ver, situaciones en las que estaba incomoda porque antes sí que me costaba más hablar ¿no? Sí, porque era como que me ponía más nerviosa y que no podía hablar. Y entonces a veces eso pues sí... era incómodo, porque quería hablar con mis compañeros de algo y no... es que no podía. RAD4.14:17.(150:150)

²³⁹ P: Y por ejemplo, cuando hacías... la profesora te preguntaba en la clase... con esto que dices "es que tenía esta dificultad" R: A ver entonces contestaba pero tardaba. P: Tardabas... R: Tardaba, y también como para leer así para los ejercicios, pues yo "no, no, no, a otro, a otro". P: ¿Y tú crees que eso tiene que ver un poco, tiene que ver en algo a que no te gustara estudiar? R: Puede ser... sí, puede ser. RAD4.14:19.(163:168)

²⁴⁰ Sinceramente también en quinto pues yo creo que también hice ese cambio porque a ver, es como que me puse a pensarlo y dije "pues a ver, si tampoco has estudiado en primaria, pues cuando llegue a la E.S.O. pues va a ser peor". ¿Me entiendes? Y eso... RAD4.14:5.(44:44)

participació en el projecte PROA, una activitat fora de l'horari lectiu on l'alumnat rep suport acadèmic addicional.

R: Doncs és com que em quedava després de classe del col·legi, doncs em quedava una hora o una hora i mitja, no? En una sala on hi havia dues noies i molts nens, i fèiem els deures. P: I t'ajudaven a fer els deures? R: Sí, i quan no entenia alguna cosa, doncs m'ho explicaven²⁴¹. RAD4.14:10.(84:86)

A part d'aquests dos aspectes, també identifiquem un tercer rellevant coincident amb l'època en què es dona aquest canvi en relació als estudis. Aquest té a veure amb una millora en les seves dificultats en la parla, i en conseqüència una sensació d'eficàcia més positiva envers les qüestions acadèmiques.

P: Sí... i tu, quan recordes, amb això de parlar, que et sentissis com a que ja no et senties amb la mateixa angoixa? És a dir... que arriba un moment que dius "mira, ara ja no em dona tanta vergonya parlar amb la gent". Sí, quan et vas adonar que havies millorat? R: Doncs... cinquè o sisè.²⁴² RAD4.14:20.(177:178)

Aquest canvi que es dona durant el cicle superior d'educació primària es manté i fins i tot millora, a l'educació secundària. Actualment, es considera bona estudiant, una percepció que és compartida amb els *altres* significatius, entre els quals destaca els seus companys i companyes.

R: Sí, i a més a més una amiga meva doncs també m'ho va dir... P: Que et va dir ella? R: Doncs, mmm, a veure doncs que jo sóc estudiant i tot això quan veritablement faig els deures, quan estudio i tot això, però quan passo de tot això que no...²⁴³ RAD4.14:39.(334:336)

La confiança i el sentiment d'autoeficàcia s'ha fet més palès durant l'educació secundària. En aquest sentit, la Samara identifica diferents aspectes que l'han ajudada a millorar els seus resultats acadèmics, i també a millorar en tot el procés. El primer aspecte que destaca com a rellevant és la relació propera que manté amb el professorat. Expressa una accessibilitat

²⁴¹ R: Pues es como que me quedaba después de clase del colegio, pues me quedaba una hora o una hora y media ¿no? En una sala donde había dos chicas y con muchos niños, y hacíamos los deberes. P: Y ¿te ayudaban a hacer los deberes? R: Sí, y cuando no entendía algo pues me lo explicaban. RAD4.14:10.(84:86)

²⁴² P: Sí... y tú ¿Cuándo recuerdas, con este de hablar, que te sintieras como que ya no te sentías con la misma angustia? O sea... que llega un momento que dices "mira, ahora ya no me da tanto apuro hablar con la gente". Sí, ¿cuándo te diste cuenta de que habías mejorado? R: Pues... quinto o sexto, por ahí. RAD4.14:20.(177:178)

²⁴³ R: Sí, y además una amiga mía pues también me lo dijo... P: ¿Qué te dijo ella? R: Pues, mmm, a ver pues que yo soy estudiant y todo eso cuando verdaderamente hago los deberes, cuando estudio y todo eso, pero cuando paso de todo eso que no... RAD4.14:39.(334:336)

incondicional per part del seu professorat de secundària, entregat perquè ella i els seus companys i companyes aprenguin.

I després també doncs els professors d'aquí, no? És com que, a veure, és com que, és com que mai s'han cansat... que veritablement estan aquí. No? I com que t'ajuden en tot allò...²⁴⁴ RAD4.14:21.(184:184)

L'actuació que remarca com la que més li agrada participar és l'apadrinament lector. Observem en el seu relat com la Samara té molt presents les seves dificultats a la parla. Aquest tipus d'activitats li suposen un clar repte, ja que ha de compartir la lectura en veu alta amb un infant més petit, esdevint ella la persona competent. D'aquesta manera, l'activitat la situa en una posició que reforça la seva autoeficàcia respecte a la tasca.

A veure, em vaig sentir molt nerviosa, no? Perquè encara tinc com no sé, a veure, de vegades em poso a llegir, no sé... no sé és com que una mica de nervis i així, però ja quan començo, ja tiro²⁴⁵. RAD4.14:24.(210:210)

Lluny d'evitar situacions incòmodes com feia a la primària i que li suposen un repte a superar de les seves dificultats, viu les actuacions educatives a l'ESO d'una forma natural, i tot i les dificultats no només duu a terme la tasca amb èxit, sinó que a més a més gaudeix fent-ho.

La lectura en veu alta és una de les situacions que identifiquem que li genera més dificultats. Malgrat això, igual que en l'apadrinament, a les TLD, la Samara s'exposa de forma voluntària a una situació que inicialment li suposa un gran esforç, però l'acollida del grup d'iguals des del respecte, segons ella, l'ajuda i li fa sentir confiança.

P: Clar, i quan vas a llegir en veu alta? Perquè a les tertúlies llegiràs el paràgraf en veu alta, no? R: Sí, a veure tinc vergonya, però entens? Abans de començar dic "adéu, que no, que no, que no, doncs que no". P: I et vénen pensaments sobre què pensaran els altres? R: Sí, no sé... però sincerament també doncs amb els meus companys saben que tinc aquest problema, llavors no... tampoc riuen ni res. P: Et sentis acceptada. R: Sí, com ja em coneixen i tot això, llavors...²⁴⁶ RAD4.14:31.(273:278)

²⁴⁴ Y después también pues los profesores de aquí ¿no? Es como que, a ver, es como que, es como que nunca se han cansado... que verdaderamente están ahí. ¿No? Y como que te ayudan en todo eso... RAD4.14:21.(184:184)

²⁴⁵ A ver, me noté muy nerviosa ¿no? Porque aun tengo como no sé, a ver, a veces me pongo a leer, no sé... no sé es como que un poco de nervios y así, pero ya cuando empiezo, ya tiro. RAD4.14:24.(210:210)

²⁴⁶ P: Claro, ¿y cuando vas a leerlo en voz alta? Porque en las tertulias vas a leer el párrafo en voz alta ¿no? R: Sí, a ver me da corte, pero ¿entiendes? Antes de empezar digo "Adiós, que no, que no, que no, pues que no". P: ¿Y te

Com podem observar, abans de participar es posa de manifest aquesta parla interna entre el seu *jo* i el seu *mi*. En aquest cas, la solidaritat que percep per part dels seus iguals actua com a reforçament perquè pugui participar de l'activitat i trencar amb pensaments i valoracions negatives sobre la seva capacitat. De fet, afirma que ella participa de forma activa a les tertúlies, i que a part d'aquesta confiança que li genera aquest espai i els seus companys i companyes, també li ha ajudat molt poder comptar amb un suport addicional per solventar la seva dificultat al llarg de l'escolarització.

R: Jo crec que són una de les que participa. P: De les que participa més?
R: Sí, escullo paràgrafs... P: Esculls paràgrafs... i quan estàs escollint el paràgraf en què penses? Saps? R: A veure, abans de llegir, ara és com que sí que confio en mi mateixa, no? I dic "vinga que sí, que sí, doncs que ho faré, ho faré", i començo, començo a llegir i a llegir i bé. P: I què t'ha ajudat a confiar en tu mateixa? R: A veure doncs... en tots aquests anys quan he anat amb la noia i que m'ha estat ajudant, no? A veure, és com que m'ha donat confiança, no? He tingut amb totes les que he estat, no? I clar, doncs elles m'han dit "mira, doncs mira, una cosa que s'ha de fer és no ser negatiu, ser positiu, no? I confiar més en tu mateixa"²⁴⁷. RAD4.14:30.(264:270)

Observem com abans d'iniciar una tasca hi ha un diàleg intern que condiona l'execució de la tasca; en funció dels missatges que es donen en aquesta parla interna, es mostra més efectiva i confiada a l'hora de resoldre-la. També podem destacar, com de nou els grups interactius i les activitats que formen part de l'extensió del temps d'aprenentatge actuen com a fonts de suport instrumental incondicional per a l'alumnat. La noia planteja com a estratègia davant d'una tasca difícil el fet de demanar ajuda, i en l'espai dels grups interactius, aquesta ajuda la demana inicialment als seus iguals.

A veure... a veure primerament començo amb mi mateixa, no? Si ho entenc a veure, a veure... quan veig que no, doncs demano ajuda a algú

vienen pensamientos sobre qué pensarán los demás? R: Sí, no sé... pero sinceramente también pues como mis compañeros saben que tengo ese problema, entonces no... tampoco se rien ni nada. P: Te sientes aceptada. R: Sí, como ya me conocen y todo eso, entonces...

²⁴⁷ R: Yo creo que soy una de las que participa. P: ¿De las que participa más? R: Sí, elijo párrafos... P: Eliges párrafos... ¿y cuando estás eligiendo el párrafo en qué piensas? ¿Sabes? R: A ver, antes de leer, ahora es como que sí que confío en mi misma ¿no? Y digo "venga que sí, que sí, pues que lo voy a hacer, lo voy a hacer" y empiezo, empiezo a leer y a leer y bien. P: ¿Y qué te ha ayudado a confiar en ti misma? R: A ver pues... en todos estos años cuando he ido con la chica y que me ha estado ayudando ¿no? A ver, es como que me ha dado confianza ¿no? He tenido con todas las que he estado ¿no? Y claro, pues ellas me han dicho "mira, pues mira una cosa que hay que hacer es no ser negativo, ser positivo ¿no? Y confiar más en ti misma". RAD4.14:30.(264:270)

que veritablement sí que ho sàpiga, que ho entengui i em pugui ajudar. Doncs si l'altra persona tampoc em sap explicar doncs em quedo... li dic al professor, no? I em quedo amb ell a l'hora del pati o quan faci falta²⁴⁸. RAD4.14:26.(230:230)

D'una banda, l'experiència d'ajuda li resulta positiva perquè li permet resoldre la tasca, que llavors veu més fàcil; però a la vegada li provoca cert sentiment d'inutilitat i frustració al veure que sola no ho sabia resoldre i en companyia sí.

P: I tu com et sents quan no saps fer alguna cosa? R: Inútil. P: Inútil... R: Sí, de vegades, perquè penso que és molt difícil, així, que és molt difícil, molt difícil, però després quan veritablement algú m'ajuda dic "ai, doncs que fàcil, no?". I jo "que tonta per no saber-ho"²⁴⁹. RAD4.14:27.(231:234)

D'altra banda, un altre suport important que rep la Samara és a través de PROA i l'Associació Gitana, ambdós projectes obren un espai fora de l'horari escolar en què la noia pot anar a fer els deures o estudiar i rep ajuda i suport per part de diferents persones adultes. L'alumna afirma que no va mai a casa amb els deures sense fer, perquè els realitza en aquests espais on li donen el suport que necessita. Ara bé, comenta que quan arriba a casa i repasa els deures, recorda les explicacions que li han donat les persones que l'han ajudat ja sigui fent els deures o en situacions de l'aula. Així doncs, observem com els suports que es donen en una dimensió interpsicològica passen a formar part dels pensaments interns als quals la Samara recorre per recordar els procediments o resoldre altres tasques; i són suports que perduren al llarg del temps. Aquesta observació que fa evidència com el procés d'aprenentatge es dona en interacció amb l'altre, de forma atemporal, ja que els *altres* significatius passen a formar part del nostre *mi*, a qui recorrem en el nostre diàleg intern, també a l'hora de resoldre conflictes cognitius com els que ens genera una tasca acadèmica, per exemple.

²⁴⁸ A ver... a ver en lo primero empiezo por mi misma ¿no? Si lo entiendo a ver, a ver... cuando veo que no, pues pido ayuda a alguien verdaderamente que sí sepa, que lo entienda y me pueda ayudar. Pues si la otra persona tampoco me sabe explicar pues me quedo... se lo digo al profesor ¿no? Y me quedo con él a la hora del recreo o cuando haga falta. RAD4.14:26.(230:230)

²⁴⁹ P: Y tú ¿cómo te sientes cuando no sabes hacer alguna cosa? R: Inútil. P: Inútil... R: Sí, a veces, porque pienso que es muy difícil, así, que es muy difícil, muy difícil, pero después cuando verdaderamente alguien me ayuda digo "ay, pues qué fácil ¿no?". Y yo qué tonta por no saberlo. RAD4.14:27.(231:234)

R: Sí, i quan... imagina't quan estic a casa, quan repasso els deures, doncs també ho faig poques vegades... (interrupció) doncs que també ho faig poques vegades, és com que em poso a repassar, no? I intento recordar així, doncs allò que m'han explicat i tot això, i intento recordar i intento entendre-ho el mateix. P: És a dir, que intentes recordar allò que t'han explicat... R: Sí. P: Tot i que sigui un profe, un company... R: Sí, sí, sí, però dóna igual. Intentes recordar... "a veure si me'n recordo"²⁵⁰. RAD4.14:29.(244:248)

La Samara se sent una mica desorientada respecte a les possibilitats que té un cop finalitzi l'ESO. El batxillerat li fa respecte, considera que és difícil per ella, perquè sent que necessita molta ajuda, i del seu discurs se'n desprèn la por al fracàs.

R: No, però a veure, en el tema d'això dels exàmens era igual, perquè allí també em feien un examen per cada tema. Llavors jo crec que no estic preparada. P: Tu creus que no estàs preparada? R: Per anar al batxillerat i tot això, no. P: No et veus capaç? R: No, i per apuntar-me i tot això, i per després treure'm o alguna cosa, doncs no. Jo crec que s'apunti un altre i que ho aprofiti²⁵¹. RAD4.14:42.(354:358)

Una creença d'autoeficàcia negativa envers les seves possibilitats acadèmiques al batxillerat es contraposa amb creences molt més positives vinculades a les expectatives de futur. La Samara manifesta que li agradaria ser psicòloga. Quan en el diàleg entre la investigadora i la Samara, la investigadora li diu que per això necessita el batxillerat, ella respon que llavors sí que li vénen ganes de fer el batxillerat.

P: Doncs per això s'ha d'estudiar batxillerat. R: Mira, ho veus? Doncs ara penso que sí, no? Que em veig, perquè si jo vaig ara que sí, que sí, doncs que serà fàcil no sé què... però després... ui... és que em ve... com es diu? El penediment i...²⁵² RAD4.14:46.(395:396)

Vèiem com es dóna un conflicte intern entre una creença d'autoeficàcia negativa, però a la vegada les expectatives positives per continuar estudiant. De fet, la Samara igual que les seves companyes, té

²⁵⁰ R: Sí, y cuando... imagínate cuando estoy en casa, cuando repaso los deberes pues que también lo hago pocas veces... (Interrupción) pues que también lo hago pocas veces, es como que me pongo a repasar ¿no? E intento recordar así, pues lo que me han explicado y todo eso, e intento recordar e intento entenderlo lo mismo. P: O sea, que intentas recordar lo que te han explicado... R: Sí. P: Aunque se aun profe, un compañero... R: Sí, sí, sí, pero da igual. Intentas recordar... "a ver si me acuerdo". RAD4.14:29.(244:248)

²⁵¹ R: No, pero a ver, en el tema eso de los exámenes era igual, porque allí también me hacían un examen por cada tema. Entonces yo creo que no estoy preparada. P: ¿Tú crees que no estás preparada? R: Para ir a bachiller y todo eso no. P: ¿No te ves capaz? R: No, y para apuntarme y todo eso, y para después quitarme o algo, pues no. Yo creo que se apunte otro y que lo aproveche. RAD4.14:42.(354:358)

²⁵² P: Pues para eso hay que estudiar bachiller. R: Mira ¿lo ves? Pues ahora pienso que sí ¿no? Que me veo, porque si yo voy ahora que sí, que sí, pues que va a ser fácil no sé qué... pero después... uy... es que me viene... ¿cómo se llama? El arrepentimiento y... RAD4.14:46.(395:396)

molt clar que continuar estudiant li reportarà a la seva vida beneficis a tots els nivells, però en destaca sobretot el sentit d'independència.

Doncs que tinguis els teus propis diners, ser independent, que si et vols anar a algun lloc doncs te'n vas, si et vols treure el teu cotxe doncs te'n vas, que si ho vols gastar en capricis doncs t'ho gastes, així ningú t'ha de dir res²⁵³. RAD4.14:48.(444:444)

8.5. L'Elena. Les expectatives, punt d'inflexió en la creació de sentit cap a l'escola

L'Elena és una noia gitana que actualment cursa 3r d'ESO a l'institut. De la seva trajectòria podem destacar tres etapes diferents durant la seva escolarització. Identifiquem un punt d'inflexió respecte a la creació de sentit de l'educació a la seva vida, així com de la seva autoimatge com a estudiant.

L'Elena va anar fins a tercer de primària a un escola concertada del barri de caràcter religiós. Quan fa referència a aquesta experiència la recorda de forma negativa. Referent a aquell moment, la noia es considerava mala estudiant, i això li generava certa angoixa si pensava en el seu futur.

R: Perquè jo molt no feia, i jo quan em parlaven d'això em sentia malament i deia "i el dia de demà què seré jo"? Saps? I aquestes coses.
P: Què vols dir que no feies? No eres bona estudiant a primària? R: No feia els deures, i aquestes coses. P: No els feies? R: No, faltava molt a classe. P: I per què acostumaves a faltar a classe Elena? R: Perquè al principi no m'agradava gaire, però després ja vaig anar fent més i em... això als altres²⁵⁴. RAD5.15:2.(26:32)

Aprofundint més en aquesta experiència inicial en l'escola concertada, l'Elena ens explica que a segon de primària encara no sabia ni llegir, ni escriure, ni tampoc resoldre les operacions matemàtiques que li tocaven per la seva edat. Manifesta que aquesta situació era puntual, és a dir, que era

²⁵³ Pues que tengas tu propio dinero, ser independiente, que si te quieres ir a un lado pues te vas, si te quieres sacar tu coche pues te vas, que si lo quieres gastar en tus caprichos pues te lo gastas, así nadie te tiene que decir nada. RAD4.14:48.(444:444)

²⁵⁴ R: Porque yo mucho no hacía, y yo cuando me hablaba de eso me sentía mal y decía "¿Y el día de mañana qué voy a ser yo?" ¿sabes? y esas cosas. P: ¿Qué quieres decir que no hacías? ¿No eras buena estudiante en primaria? R: No hacía los deberes, y esas cosas. P: ¿No los hacías? R: No, faltaba mucho a clase. P: ¿Y por qué acostumbrabas a faltar a clase Elena? R: Porque al principio no me gustaba mucho, pero luego ya fui más haciendo y me eso a los demás. RAD5.15:2.(26:32)

només ella la que no sabia, la resta de companys i companyes sí que portaven el nivell adequat per al curs.

R: No, no en això com als altres, ells sabien llegir, sumar, i les taules i tot, jo no sabia res. P: No et tractaven com a la resta? R: No²⁵⁵.
RAD5.15:5.(60:62)

Ella percep un tracte desigual per part del professorat. Segons la seva percepció, el professorat no l'ajudava com a la resta dels seus companys i companyes. L'atribució que fa d'aquesta situació té a veure amb el fet de ser gitana, a diferència dels seus companys i companyes que eren paios.

P: Feien doncs, Elena això però em dóna... tu senties que els hi donava igual si tu sabies llegir o no? R: Sí. P: Com ho senties? Com ho sabies? Perquè amb els altres, ells els ajudaven a llegir i tot, i a mi no. No sé si seria perquè era gitana o no sé...²⁵⁶ RAD5.15:4.(51:54)

Els mals resultats, la manca de suport que percebia per part del professorat, i un sentiment de discriminació, li generava una manca de sentit en relació a l'escola, i una valoració molt negativa de si mateixa com a estudiant.

Sí, em sentia inferior als altres. P: Et senties inferior. Però ells et deien alguna cosa? Es posaven amb tu o alguna cosa? R: No, però anava a classe i era doncs com si no hi fos. Com si fos una cadira allà sola. P: Vaja, que dur per això. Llavors quan arribes aquí et diuen... R: Per això al principi no m'agradava anar a l'escola, perquè ells sabien llegir i tot, i jo no sabia fer res²⁵⁷. RAD5.15:8.(72:76)

La seva creença d'ineficàcia li provocava un malestar que es traduïa en absentisme, de manera que es trobava en un cercle viciós; ja que faltar a classe tampoc facilitava que millorés la seva situació a l'aula. La família va prendre la decisió de canviar-la d'escola a tercer de primària, i van escolaritzar-la a l'escola pública del barri. Des de llavors, l'experiència que recorda l'Elena és molt més positiva. Ella destaca que només canviar-se al

²⁵⁵ R: No, no me eso como los demás, ellos sabían leer, sumar, y las tablas y todo, y yo no sabía nada. P: ¿No te trataban como los demás? R: No. RAD5.15:5.(60:62)

²⁵⁶ P: Hacían pues Elena está pero me da... ¿tú sentías que les daba igual si tú sabías leer o no? R: Sí. P: ¿Cómo lo sentías? ¿Cómo lo sabías? R: Porque con los demás, ellos les ayudaban a leer y todo, y a mí no. No sé, si sería porque sería gitana o no sé... RAD5.15:4.(51:54)

²⁵⁷ R: Sí, me sentía inferior a los demás. P: Te sentías inferior. ¿Pero ellos te decían alguna cosa? ¿Se metían contigo o algo? R: No, pero iba clase y era pues como si no estaría. Como si fuera una silla allí sola. P: Vaya, qué duro por eso. Entonces cuando llegas aquí te dicen... R: Por eso al principio no me gustaba ir a la escuela porque ellos sabían leer y todo, y yo no sabía hacer nada. RAD5.15:8.(72:76)

primer trimestre ja sabia llegir i escriure, i s'havia posat al dia. La seva trajectòria acadèmica va prendre un altre color, a partir de llavors, es va transformar en una bona estudiant. Aquesta percepció es va anar construint a mesura que va començar a obtenir millors resultats, i va anar adquirint una creença d'autoeficàcia acadèmica molt més positiva. Així ho expressa:

P: I quan treies millors notes, com et senties? R: Em sentia contenta, em sentia... no sé... P: Com et veies tu? És a dir, saps allò típic de... jo que sé... jo de vegades pensava "jo sóc una estudiant", no? Pel bo i pel dolent, em veia així, tu com et veies quan anaves a primària? R: Em veia bé, moltes vegades quan em posava a escriure o fer coses, no? Moltes vegades em deien "empollona". P: Però, a tu això t'agradava? R: Sí²⁵⁸. RAD5.15:10.(91:96)

La noia planteja dos aspectes rellevants que li van donar suport en aquesta segona etapa a la primària. Primerament, el recolzament del professorat a través de l'explicitació d'expectatives i de parlar-li sobre les possibilitats de futur.

Sí, perquè te'n recordes d'aquell? R: Perquè no sé, era el que més recolzament tenia d'ell, i aquestes coses. P: Sí? Perquè senties que...? És a dir, per què tenies més recolzament en ell? R: Perquè em recolzava, em parlava del que eren els estudis, del dia de demà i aquestes coses²⁵⁹. RAD5.15:1.(19:22)

I en segon lloc, el suport instrumental que rebia per part de l'Associació Gitana fora de l'horari escolar, on l'ajudaven a fer els deures i a preparar-se els exàmens.

Que anava molt bé, em recolzaven també, m'ajudaven a fer els deures, anava a l'Associació gitana²⁶⁰. RAD5.15:11.(98:98)

L'Elena comenta que en el moment d'entrar a l'educació secundària va trobar molts canvis, entre els quals destaca el fet de participar dels grups interactius. Segons l'alumna, els grups interactius l'ajuden molt acadèmicament, en la mesura que li serveixen per repassar el contingut que

²⁵⁸ P: Y cuando sacabas mejores notas ¿cómo te sentías? R: Me sentía contenta, me sentía... no sé... P: ¿Cómo te veías tú? Es decir, sabes lo típico de... yo qué sé... yo a veces pensaba "yo soy una empollona" ¿no? Para lo bueno y para lo malo, me veía así, ¿tú como te veías cuando ibas a primaria? R: Me veía bien, muchas veces cuando me ponía a escribir o a hacer cosas ¿no? Muchas veces me decían "empollona". P: Pero ¿a ti eso te gustaba? R: Sí. RAD5.15:10.(91:96)

²⁵⁹ P: Sí, ¿y por qué te acuerdas de ese? R: Porque no sé, era el que más apoyo tenía en él, y esas cosas. P: ¿Sí? ¿Por qué sentías que...? O sea, ¿por qué tenías más apoyo en él? R: Porque me apoyaba, me hablaba de lo que era los estudios, del día de mañana y esas cosas. RAD5.15:1.(19:22)

²⁶⁰ Que iba muy bien, me apoyaban también, me ayudaban a hacer los deberes, iba a la Asociación gitana. RAD5.15:11.(98:98)

després ha de ser avaluat en un examen. A més a més, els valora de forma positiva i li agradaria treballar tot l'any a través dels grups, principalment pels processos d'ajuda que es donen.

P: Sí, no? I a veure, en el tema del col·legi, en el que es fa al col·legi, quins canvis has notat de primària fins ara? De coses que facin diferent, no? R: Els grups interactius. P: Els grups interactius? R: Per exemple. P: T'agraden els grups interactius? R: Sí, perquè t'ajuden. P: A què t'ajuden a veure? Elena explica'm una miqueta més. R: A coses que no te'n recordes per l'examen o que no saps molt bé, doncs les aprens²⁶¹. RAD5.15:12.(109:116)

Però, un dels aspectes més destacats és el fet que participin persones voluntàries. Ella explica com la participació de persones de fora en els grups interactius té efectes en el seu rendiment acadèmic, perquè cerca cert reconeixement, transmetre una bona imatge no només individual sinó també col·lectiva.

R: Quan està el professor em poso més vinga, em diuen "vinga Elena, no sé què", però quan vénen els de fora doncs em poso i això. P: Per què creus que fas això? R: No sé, perquè sento una mica de vergonya, no... com per tenir bona imatge, saps? Del centre i els alumnes²⁶². RAD5.15:14.(126:128)

Però a la vegada segons l'Elena, la participació del voluntariat també els aporta expectatives de futur, sobre què són els estudis, cap a on poden avançar, esdevenint referents externs a la seva realitat que els reporten altres formes i opcions de futur.

P: Clar, què vols que pensin de tu? Si una persona ve de fora que no coneix res de l'Elena, què t'agradaria que pensés de tu? Quan ve als grups interactius, què t'agradaria...? R: Que sóc molt treballadora, intel·ligent, sí, sí. P: Així que et poses en el paper, no? Que bé! Bé això està molt bé, i t'agrada que vinguin aquestes persones? R: Sí. P: T'ajuden... R: Per conèixer gent, i moltes vegades que vénen d'això, doncs et diuen el que fan a la Universitat i totes aquestes coses, et parlen d'això²⁶³. RAD5.15:15.(131:136)

²⁶¹ P: Sí ¿no? Y a ver, en el tema del colegio, en lo que se hace en el colegio, ¿qué cambios has notado de primaria a aquí? De cosas que se hagan diferente ¿no? R: Los grupos interactivos P: ¿Los grupos interactivos? R: Por ejemplo. P: ¿Te gustan los grupos interactivos? R: Sí, porque te ayudan. P: ¿A qué te ayudan a ver? Elena explícame un poquito más. R: A cosas que no te acuerdas para el examen o que no sabes muy bien, pues los aprendes. RAD5.15:12.(109:116)

²⁶² R: Cuando está el profesor me pongo más venga, me dicen "venga Elena, no sé qué", pero cuando vienen los de fuera pues me pongo y eso. P: ¿Por qué crees que haces eso? R: No sé, porque da un poco de corte, no... como para tener buena imagen ¿sabes? Del centro y los alumnos. RAD5.15:14.(126:128)

²⁶³ P: Claro ¿qué quieres que piensen de ti? Si una persona viene de fuera que no conoce nada de Elena ¿qué te gustaría que pensara de ti? Cuando viene a los grupos interactivos ¿qué te gustaría...? R: Que soy muy trabajadora, inteligente, sí, sí. P: Así que te pones en el papel ¿no? ¡Qué bien! Bueno eso está muy bien, ¿Y te gusta que vengan

Coincident amb les seves companyes de l'institut, la noia empra com a estratègia d'autoregulació davant d'una tasca que li genera dificultats, la demanda d'ajuda. En el seu cas, aquesta estratègia acostuma a ser dirigida al professorat, i a casa a la seva germana que està fent batxillerat, i que actua com a referent.

R: Em poso nerviosa, perquè dic "ai, no sé fer això", em poso nerviosa i... P: Val, i com fas per treure't els nervis? Perquè al final saps que has de fer aquella tasca... R: Demanar ajuda. P: Demanes ajuda, a qui demanes ajuda normalment? R: Al tutor o a la meva germana que està estudiant batxillerat²⁶⁴. RAD5.15:18.(168:172)

El suport que rep és el que ella identifica com allò que l'ajuda a seguir endavant amb els estudis. Subratlla que aquest suport prové principalment del professorat i de la seva família.

P: Molt bé... val. De tot el que feu a l'institut, tu què creus que t'ajuda a treure bones notes? R: El recolzament. P: Quin recolzament a veure? R: El recolzament no sé de... dels professors, dels meus pares²⁶⁵. RAD5.15:23.(233:236)

Si concretem una mica més en la manera d'ajudar d'aquests agents en el seu progrés acadèmic, l'Elena identifica en el professorat una actitud molt positiva cap a ella. Aquest li expressa les altes expectatives que té cap a ella, i el que més emfasitza és en la relació comunicativa que es dona entre ella i el professorat.

P: Sí... tu penses que els professors creuen en tu? R: Sí. P: Com saps que creuen en tu? R: Perquè moltes vegades m'ho han dit. P: T'ho diuen moltes vegades. I a part de dir-t'ho, en què ho notes? Si algú no t'ho diu, però notes que... R: En la comprensió i... P: En la comunicació? En com et tracten? R: Sí²⁶⁶. RAD5.15:27.(261:268)

D'altra banda, la família ofereix el seu suport explicitant les expectatives envers al futur, més enllà del graduat.

estas personas? R: Sí. P: Te ayudan... R: Para conocer gente, y muchas veces que vienen de eso pues te dicen lo que hacen en la Universidad y todas esas cosas, te hablan de eso. RAD5.15:15.(131:136)

²⁶⁴ R: Me pongo nerviosa, porque digo "ay, no sé hacer esto", me pongo nerviosa y... P: Vale, y ¿cómo haces para sacarte esos nervios? Porque al final sabes que tienes que hacer esa tarea... R: Pedir ayuda. P: Pides ayuda ¿a quién pides ayuda normalmente? R: Al tutor o a mi hermana que está estudiando bachiller. RAD5.15:18.(168:172)

²⁶⁵ P: Muy bien... vale. De todo lo que hacéis en el instituto ¿tú qué crees que te ayuda a sacar buenas notas? R: El apoyo. P: ¿Qué apoyo a ver? R: El apoyo no sé de... de los profesores, de mis padres. RAD5.15:23.(233:236)

²⁶⁶ P: Sí... ¿tú piensas que los profesores creen en ti? R: Sí. P: ¿Cómo sabes que creen en ti? R: Porque muchas veces me lo han dicho. P: Te lo dicen muchas veces. Y a parte de decírtelo ¿en qué lo notas? Si alguien no te lo dice, pero notas que... R: En la comprensión y... P: ¿En la comunicación? ¿En cómo te tratan? R: Sí. RAD5.15:27.(261:268)

Doncs em diuen "hi ha gent que no té res i sabent que tu pots treure-te'l segueix endavant, treu-te el graduat, i després ja si vols fer el que vulguis, mira cuina o això"²⁶⁷. RAD5.15:24.(238:238)

El concepte que l'Elena té com a estudiant s'ha anat transformant al llarg de la seva trajectòria, tal com s'observa en el seu relat, però han jugat un paper cabdal les interaccions transformadores amb els seus *altres* significatius com: la família, el professorat i també els seus companys i companyes. L'Elena se sent reconeguda per tots aquests *altres* significatius, percebent-se a través d'ells com a bona estudiant, imatge de la qual se sent satisfeta i amb la qual se sent valorada.

P: No? Tu no tens una imatge de cadascun dels teus companys? Segur que tu saps doncs aquest és així, aquest és així,... R: Doncs en... em diu "la que treballa, l'única formal de classe", em diuen. P: I t'agrada que et diguin aquestes coses? R: Sí. P: Que tinguin aquesta imatge de tu? R: Sí, perquè davant de l'Estibaliz, també m'ho van dir; i l'Estibaliz em va dir "et dono l'enhorabona" em va dir, "has canviat molt" diu "tu segueix així"²⁶⁸. RAD5.15:28.(271:276)

La forma com els *altres* significatius la perceben constitueix part de la valoració que es fa. L'Elena té clar que vol obtenir el graduat i vol dedicar-se a la cuina.

P: Val... Tu què vols fer quan acabis l'ESO? Quan acabis quart d'ESO, què tens pensat fer Elena? R: Grau mig de cuina. P: Vols fer grau mig de cuina, i després? R: No sé... Jo vull segons surti d'aquí del graduat i compleixi els divuit treure'm el carnet de cotxe²⁶⁹. RAD5.15:31.(295:298)

Igual que les seves companyes, té molt present el sentit que té la formació a la seva vida, un sentit que li ha vingut transmès principalment per la família, tal com ens relata.

R: Doncs ser algú el dia de demà, no dependre de ningú. P: No dependre de ningú. R: Tenir els meus propis diners i aquestes coses. P: Això et diuen també a casa teva? De dir... t'expliquen l'important que és això... R: Sí, perquè els meus pares es penedeixen molt de deixar

²⁶⁷ Pues me dicen "hay gente que no tiene nada y sabiendo que tú puedes sacártelo sigue adelante, sácate el graduado, y luego ya si quieres hacer lo que quieras, mira cocina o eso". RAD5.15:24.(238:238)

²⁶⁸ P: ¿no? ¿Tú no tienes una imagen de cada uno de tus compañeros? Seguro que tú sabes pues este es así, este es así,... R: Pues en... me dice "la que trabaja, la única formal de clase", me dicen. P: ¿Y te gusta que te digan esas cosas? R: Sí. P: ¿Qué tengan esa imagen de ti? R: Sí, porque delante de Estibaliz, también me lo dijeron; y Estibaliz me dijo "te doy la enhorabuena" me dijo, "has cambiado mucho" dice "tú sigue así". RAD5.15:28.(271:276)

²⁶⁹ P: Vale... ¿Tú qué quieres hacer cuando acabes la E.S.O.? Cuando acabes cuarto de E.S.O. ¿qué tienes pensado hacer Elena? R: Grado medio de cocina. P: Quieres hacer grado medio de cocina, y ¿después? R: No sé... Yo quiero según salga de aquí del graduado y cumpla los dieciocho sacarme el carnet de coche. RAD5.15:31.(295:298)

l'escola quan tenien tretze o catorze anys, ja que es varen casar molt aviat. I no es van treure el graduat ni res²⁷⁰. RAD5.15:34.(334:338)

El sentit té a veure amb la capacitat d'independència que li pot reportar el fet de tenir uns estudis que li permetin accedir a una feina remunerada. L'experiència negativa que van viure els seus pares durant la seva escolarització ha suposat en aquesta història, una transformació de les expectatives cap al futur acadèmic i professional de les seves filles; i ser de nou la família el puntal de transmissió de sentit quant al futur.

8.6. L'Omar. Donar ajuda, forma de reforçar l'autoeficàcia percebuda

L'Omar és un noi d'origen argelià que actualment està cursant 4t d'ESO. Des que va arribar a Espanya ha viscut al barri, però la seva escolarització primària a diferència de la resta de les seves companyes no va ser a l'escola pública del barri, sinó a una altra escola pública d'un barri conformant amb el seu. El context sociocultural de l'escola on anava es caracteritzava segons ell, per un nombre significatiu d'alumnat immigrant provinent de diferents països i cultures; en contraposició a l'escola primària on van anar les noies participants on prevalia la població gitana.

L'Omar té un record bastant fugisser quant a la seva experiència a l'educació primària. Únicament destaca la bona relació amb els seus companys i companyes, i el fet que no duien a terme actuacions educatives com les que s'implementen en una Comunitat d'Aprenentatge. I allò que més subratlla o del que més record té, és de la bona relació amb alguns professors i professores. En la línia dels relats anteriors, aquesta bona relació es fonamenta principalment a haver-se sentit acompanyat i acollit pel professorat, i haver rebut el suport instrumental requerit quan ho necessitava.

R: ... bé, a veure, hi ha alguns que sí, en general tots eren bons amb mi, no tenia cap problema amb els professors, però... P: Què vols dir

²⁷⁰ R: Pues ser alguien el día de mañana, no depender de nadie. P: No depender de nadie. R: Tener mi propio dinero y esas cosas. P: ¿Eso te dicen también en tu casa? De decir... te explican lo importante que es eso... R: Sí, porque mis padres se arrepienten mucho de dejar la escuela cuando tenían trece o catorce años, pues se casaron muy pronto. Y no se han sacado el graduado ni nada. RAD5.15:34.(334:338)

amb el fet que eren bons amb tu? Per què els veies que eren bons? R: No sé, em tractaven bé i això. P: Et tractaven bé. R: Sí. M'ajudaven quan necessitava ajuda, i això...²⁷¹ RAH6.16:1.(46:50)

Un aspecte interessant en la seva trajectòria se situa en la transició de l'educació primària a l'educació secundària. Ell va notar un canvi substancial entre el centre de primària i el centre de secundària, un canvi que venia donat no per la forma de treballar dels dos centres, sinó per les característiques de l'alumnat i el clima del centre.

P: Val, val, després llavors es va acabar la primària i vas haver de venir aquí a l'institut, com va anar aquell canvi? Quines coses diferents vas veure? R: Bé, l'actitud dels alumnes. P: L'actitud dels alumnes? R: És a dir, aquí era diferent que en la resta de col·legis. P: Com era, a veure? Explica'm una mica. R: A veure a la resta de col·legis hi havia com a més disciplina, i així. És a dir, els alumnes... és que no sé com dir-t'ho... els alumnes d'aquí estan com... no sé, com esvalotats o alguna cosa així. Però en el meu col·legi... i per això se'm va fer estrany²⁷². RAH6.16:4.(95:100)

Com veiem l'Omar fa referència a un ambient on l'alumnat, segons la seva percepció, estava esvalotat. Més enllà d'aquesta percepció inicial, apareix també en el discurs l'expressió de certa por en el canvi de centre, pel fet que part de l'alumnat forma part de la cultura gitana. En aquest sentit, el noi reconeix que inicialment se sentia espantat. Ell mateix identifica que partia d'unes idees preconcebudes en relació a les persones gitanes. Tal com ens mostra, aquestes idees eren fruit del contacte amb una societat que explicita estereotips socials vinculats al poble gitano. Així doncs, la societat, el context sociocultural també passa a formar part del nostre *mi*, i influencia també la forma de posicionar-se davant de la realitat.

R: Bé sí, una mica així espantat. Perquè a més a més la gent diu "els gitanos no sé què"... però, va! P: I t'havien dit, no? Alguna cosa dels gitanos, i després, tu ara que estàs dins que portes quatre anys aquí, com va? Com...? T'ha canviat aquesta imatge? R: Sí, que no tots els gitanos són iguals, no? : Clar. No sé, ho sabràs tu perquè jo no he estudiat amb ells, però tu sí. Llavors, sí que t'ha canviat aquesta forma de... en quines coses? Per què t'ha canviat a veure? Coses que hagi

²⁷¹ R: ... bueno, a ver, hay algunos que sí, en general todos eran buenos conmigo, no tenía ningún problema con los profesores, pero... P: ¿Qué quieres decir que eran buenos contigo? ¿Por qué lo veías que eran buenos? R: No sé, me trataban bien y eso. P: Te trataban bien. R: Sí. Me ayudaban cuando necesitaba ayuda, y eso... RAH6.16:1.(46:50)

²⁷² P: Vale, vale, luego entonces se acabó la primaria y tuviste que venir aquí al instituto ¿qué tal ese cambio? ¿qué cosas diferentes viste? R: Bueno, la actitud de los alumnos. P: ¿La actitud de los alumnos? R: O sea, aquí era diferente que en los demás colegios. P: ¿Cómo era a ver? Explicame un poco. R: A ver en los demás colegios había como más disciplina, y así. O sea, los alumnos... es que no sé como decírtelo... los alumnos de aquí están como... no sé, como alborotados o algo así. Pero en mi colegio... y por eso se me hizo raro. RAH6.16:4.(95:100)

vist que... R: No sé, perquè... és que no sé perquè amb els que estic amb ells a classe i així, són macos i això. En general, el que diuen dels gitanos que són tots uns lladres, que no sé què, que... però que no. No tots són iguals²⁷³. RAH6.16:5.(104:108)

De la mateixa manera que tenia unes concepcions prèvies, mostra una transformació al llarg de l'escolarització secundària d'aquestes concepcions. La convivència amb companys i companyes gitanes ha modificat aquestes idees preconcebudes, ara els nois i noies gitanes formen part del seu grup d'iguals, i com veurem més endavant, són *altres* significatius importants en el suport al seu procés acadèmic. En aquest cas, el context escolar de l'institut l'ha ajudat a transformar certs estereotips socioculturals; transformant les atribucions que fa al col·lectiu gitano en el seu conjunt.

L'Omar es defineix com a bon estudiant, se sent competent en gran part de les matèries que imparteixen a l'ESO, principalment en l'àrea de les ciències i la tecnologia. Un dels elements claus que identifica, que el fa percebre que és bon estudiant és el fet que els seus companys i companyes li demanen ajuda als grups interactius.

R: Sí, bon estudiant, pensen que sóc bon estudiant. P: No sé... R: Sí, això és el que crec jo. P: Val, i per què poden pensar això? R: Perquè de vegades em demanen ajuda i això²⁷⁴. RAH6.16:25.(330:334)

Observem com la demanda d'ajuda li influeix en la seva creença d'autoeficàcia percebuda en relació a les tasques acadèmiques, i en la imatge que té de si mateix.

Sí, de a veure, jo sóc dels que més ajuden. A mi no m'agrada que m'ajudin massa, perquè vull fer-ho jo mateix. Però de vegades si no m'entra en el cap, doncs sí que vull que m'ajudin²⁷⁵. RAH6.16:9.(162:162)

²⁷³ R: Bueno sí, un poco así asustado. Porque además la gente dice "los gitanos no sé qué"... pero ¡va! P: Y te habían dicho ¿no? Algo de los gitanos, y luego, tú ahora que estás dentro que llevas cuatro años aquí ¿qué tal? ¿Cómo...? ¿Te ha cambiado esa imagen? R: Sí, que no todos los gitanos son iguales ¿no? P: Claro. No sé, lo sabrás tú porque yo no he estudiado con ellos, pero tú sí. Entonces, sí que te ha cambiado esa manera de... ¿en qué cosas? ¿Por qué te ha cambiado a ver? Cosas que hayas visto que... R: No sé, porque... es que no sé porque con los que me estoy con ellos en clase y así, son majos y eso. En general, lo que dicen de los gitanos que son todos unos ladrones, que no sé qué, que... pero que no. No todos son iguales. RAH6.16:5.(104:108)

²⁷⁴ R: Sí, buen estudiante, piensan que soy buen estudiante. P: No sé... R: Sí, eso es lo que creo yo. P: Vale, y ¿por qué lo pueden pensar eso? R: Porque a veces me piden ayuda y eso. RAH6.16:25.(330:334)

²⁷⁵ Sí, de a ver, yo soy de los que más ayudan. A mi no me gustan que me ayuden mucho porque quiero que lo haga yo mismo. Pero a veces si no me entra en la cabeza pues sí quiero que me ayuden. RAH6.16:9.(162:162)

En general, no li agrada haver de demanar ajuda, perquè vol solucionar la tasca per si mateix, però si no ho sap fer, pot superar aquesta barrera inicial i demanar ajuda sense que això el faci sentir que no sap, o aparegui un sentiment d'inutilitat.

Normal, no em sento gens inferior, ni res d'això. És només perquè no ho entens, i així t'ho expliquen millor²⁷⁶. RAH6.16:10.(166:166)

Com hem vist, l'Omar sent que el seu rol tendeix a ser el d'ajudar als seus companys i companyes. Aquesta situació d'ajuda, segons el noi, es dona principalment als grups interactius.

Bé, allí amb ganes, no? Perquè si no saps alguna cosa et pot ajudar el company, o si el company no sap alguna cosa el pots ajudar²⁷⁷. RAH6.16:6.(124:124)

Observem com l'ajuda és recíproca, els rols es modifiquen depenent de la situació. També identifiquem com el fet de ser capaç d'ajudar a l'altre, reforça en l'Omar la seva creença d'autoeficàcia, i de retruc la seva imatge en relació als estudis; en la mesura que la demanda d'ajuda indica una valoració positiva per part dels *altres* significatius a la seva persona i a la seva competència acadèmica.

R: Doncs que no sé, és que com si aquella persona pensés que sóc com... no sé, és que... doncs què vol... que no ho ha entès. P: M'agrada això que deies, com si aquella persona pensés que? R: Que sóc llest. P: Que ets llest. Et fa sentir així el fet que et demani ajuda. R: Sí²⁷⁸. RAH6.16:11.(170:174)

Ara bé, a part dels suports entre iguals, l'Omar també menciona el paper del voluntariat. De fet en el seu relat explica com de vegades les persones voluntàries que participen en els grups interactius no tenen prou coneixement sobre la matèria. Tot i això, no esdevé una dificultat, sinó tal com exemplifica, una oportunitat perquè l'alumnat pugui intercanviar el coneixement de forma intergeneracional amb interaccions diverses més enllà dels seus companys i companyes de l'aula i del professorat.

²⁷⁶ Normal, no me siento nada inferior, ni nada de eso. Es sólo porque no lo entiendes y así te lo explican mejor. RAH6.16:10.(166:166)

²⁷⁷ Bien, allí con ganas ¿no? Porque si no sabes algo te puede ayudar el compañero, o si, el compañero no sabe algo le puedes ayudar. RAH6.16:6.(124:124)

²⁷⁸ R: Pues que no sé, es que como si esa persona pensara que soy como... no sé, es que... pues que quiere... que no lo ha entendido. P: Me gusta esto que decías, como si esa persona pensara ¿qué? R: Que yo soy listo. P: Que eres listo. Te hace sentir así el hecho de que te pida ayuda. R: Sí. RAH6.16:11.(170:174)

R: Bé, de vegades vénen professors que no saben molt, llavors també has d'ajudar al professor i això. P: Bé, i què et sembla això? R: Bé, bé, no? Sí, està bé perquè si un professor no sap això... a les matemàtiques, o que se li haurà oblidat i això. I tu l'ajudes a recordar²⁷⁹. RAH6.16:7.(136:138)

De l'exemplificació de l'Omar es desprèn un posicionament igualitari entre totes les persones implicades als grups interactius. L'objectiu és poder oferir l'ajuda, però la finalitat és que totes les persones aprenguin, també les persones adultes que participen a l'aula. Aquesta dinàmica es viu amb naturalitat, valorant les persones no per allò que saben sinó per allò que aporten al procés d'ensenyança i aprenentatge.

Aquest posicionament igualitari entre totes les persones que hi participen, que confereix un entorn on l'alumnat se sent segur i confiat, també es dona a les TLD, tal com ens narra.

R: M'escolten, fins ara ningú ha rigut de ningú, perquè no, perquè és de mala educació. I ningú ha rigut. P: És a dir, a tu no et fa por, no et posa nerviós haver de... I el profe quin paper té a la tertúlia? Explica'm una mica. R: Com el que ens dona l'empenta així, perquè hi hagi debat. P: I ell participa en el debat? R: Sí, una mica, saps? Com per impulsar, així que ens ajuda, però sobretot ho fem nosaltres²⁸⁰. RAH6.16:17.(250:254)

La percepció de l'Omar és que aquest posicionament que també pren el professor que dinamitza la tertúlia genera un context de responsabilitat i autonomia en l'alumnat, que esdevé l'encarregat de tirar endavant amb la tertúlia.

Una altra de les actuacions que enumera que li ajuda i li dona suport per tirar endavant amb els estudis és l'extensió del temps d'aprenentatge. Segons ell, el fet que el professorat es quedi a la tarda al centre facilita un espai on els i les alumnes poden fer els deures i en cas de tenir dificultats, poden comptar amb el suport del professorat.

²⁷⁹ R: Bueno, a veces vienen profesores que no saben mucho, entonces también tienes que ayudar al profesor y eso. P: Bueno y ¿qué te parece eso? R: Bien, bien, ¿no? Sí, está bien porque si un profesor no sabe eso... en las matemáticas, o que se le habrá olvidado y eso. Y tú le ayudas a recordar. RAH6.16:7.(136:138)

²⁸⁰ R: Me escuchan, hasta ahora nadie se ha reído de nadie, porque no, porque es de mala educación. Y nadie se ha reído. P: O sea a ti no te da miedo, no te pones nervioso por tener que... ¿Y el profe qué papel tiene en la tertulia? Explicame un poco. R: Como el que nos da el empujón así, para que haya debate. P: Y ¿él participa en el debate? R: Sí, un poco. ¿Sabes? Como para impulsar, así que nos ayuda, pero sobretodo lo hacemos nosotros. RAH6.16:17.(250:254)

Jo de vegades sí, però per exemple si ja ho tinc molt clar, doncs em quedo a fer els deures i això. Perquè també et poden ajudar a fer els deures i això. T'ho expliquen si no ho entens²⁸¹. RAH6.16:13.(182:182)

Aquest espai actua com a veritable suport en el seu cas, en contraposició a una situació més desfavorable si fa els deures a casa seva. Ell expressa com de vegades si està fent els deures a casa i té alguna dificultat no pot demanar ajuda als seus pares, que tot i disposats, no tenen el nivell acadèmic per poder-lo ajudar. De manera que el fet que l'institut ofereixi aquest espai més enllà de l'horari lectiu facilita que nois i noies com l'Omar que viuen contextos amb baixos nivells d'alfabetització, puguin tenir possibilitats acadèmiques. Tot el context està mediat per la dimensió instrumental.

R: Em poso nerviós. P: Et poses nerviós. R: Sí. P: I què passa llavors? R: Doncs que intento fer-ho, però no em surt bé, i em poso nerviós, molt nerviós. P: I què penses aquí dins sobre tu? Quines coses et dius? Saps? Que parlem nosaltres amb nosaltres mateixos. R: Sí. P: Tu què et dius en aquell moment? R: Que segueixi intentant-ho, però com el meu pare, que ja sé que no ho sabrà fer, doncs arrels, d'arrels, d'arrels, d'arrels quadrades i això... P: Ja... I no et poden ajudar. R: No, no en saben ells, els demano ajuda però és que no en saben²⁸². RAH6.16:14.(194:204)

Tot i aquesta dificultat amb la seva família, el noi sí que compta amb el seu suport a nivell acadèmic, a través de la projecció d'altres expectatives envers les seves possibilitats acadèmiques i del futur.

Que estudiï, que així m'anirà millor a la vida, que he d'estudiar...²⁸³

Malgrat aquest suport, l'Omar viu el discurs de la família com una pressió per part dels pares perquè s'esforci, un discurs reiteratiu que l'atabala.

R: Que sí, que ja sé el que faig, però que m'estiguin pressionant, que ja sé el que he de fer. P: Et sents pressionat? R: Sí, així tota l'estona, tota l'estona²⁸⁴. RAH6.16:20.(272:274)

²⁸¹ Yo a veces sí, pero por ejemplo si ya lo tengo muy claro, pues me quedo a hacer los deberes y eso. Porque también te pueden ayudar a hacer los deberes y eso. Te lo explican si no lo entiendes. RAH6.16:13.(182:182)

²⁸² R: Me pongo nervioso. P: Te pones nervioso. R: Sí. P: ¿Y qué pasa entonces? R: Pues que intento hacerlo pero que es que no me sale bien y me pongo nervioso, muy nervioso. P: Y ¿qué piensas aquí dentro sobre ti? ¿Qué cosas te dices? ¿Sabes? Que hablamos nosotros con nosotros mismos. R: Sí. P: ¿Tú que te dices en ese momento? R: Que siga intentándolo, pero como mi padre, que ya sé que no lo sabrá hacer, pues raíces, de raíces, de raíces, de raíces cuadradas y eso... P: Ya... Y no te pueden ayudar. R: No, no saben ellos, les pido ayuda pero es que no saben. RAH6.16:14.(194:204)

²⁸³ Que estudie, que así me irá mejor en la vida, que tengo que estudiar...

El noi es rebel·la en contra del discurs dels pares, no tant en el fet de no fer cas, i per tant no posar interès pels estudis, però sí que es reafirma com a responsable del seu procés acadèmic. Es mostra segur d'allò que ha de fer, i sent els comentaris dels pares amb una connotació negativa, tal vegada de desconfiança que ho estigui fent. De fet ell reconeix que tenen raó, però manifesta que no és necessària la pressió que exerceixen.

R: Això, que em donaran una altra xerrada. P: Que donaran una altra xerrada. Bé, i tu què penses sobre això? És a dir, què penses sobre allò que et diuen? R: Doncs que és veritat, que és veritat. Però que sí ja sé el que faig, doncs que no fa falta que m'ho repeteixin²⁸⁵. RAH6.16:21.(278:280)

Aquesta pressió que sent per part dels pares amb una connotació negativa, d'altra banda, és viscuda com a positiva, fins i tot com a suport, quan prové del professorat. L'Omar afirma que la pressió que exerceix el professorat a través del seu discurs perquè estudiï, el manté actiu i alerta en els estudis. L'exigència del professorat és per ell un suport, i percep aquesta exigència com la voluntat del professorat perquè treballin i s'esforcin per aprendre.

P: Val, com t'han ajudat els professors? Explica'm una mica. R: Doncs, pressionant-me, jo a mi, quant més em pressionen, més em... més treball. Més pressió, més... P: Com et pressionen a veure? Posa'm exemples. R: Per exemple, doncs "s'ha de fer això o et suspenc". Així, així... però ho fan en broma, però... P: Per què creus que et diuen això? R: Sí, ens manen molta feina i això. P: I això, per què creus que us manen tanta feina? R: Perquè, perquè, perquè... P: Per què? R: Perquè treballem més²⁸⁶. RAH6.16:22.(287:296)

Les expectatives de l'Omar quant al seu futur acadèmic són molt concises i clares, primer vol aconseguir el graduat i accedir al batxillerat de ciències, i després li agradaria anar a la Universitat o fer un grau superior, depenent de les dificultats que trobi. En aquest sentit, compta amb el

²⁸⁴ R: Que sí, que ya sé lo que hago, pero que no me estén presionando, que ya sé lo que tengo que hacer. P: ¿Te sientes presionado? R: Sí, así todo el rato, todo el rato. RAH6.16:20.(272:274)

²⁸⁵ R: Eso, que me van a dar otra charla. P: Que te van a dar otra charla. Bueno, y ¿tú qué piensas sobre eso? O sea, ¿qué piensas sobre lo que te dicen? R: Pues que es verdad, que es verdad. Pero que sí ya se lo que hago, pues que no hace falta que me lo repitan. RAH6.16:21.(278:280)

²⁸⁶ P: Vale, ¿Cómo te han ayudado los profesores? Cuéntame un poquito. R: Pues, presionándome, yo a mí, cuanto más presionen más me... más trabajo. Más presión, más... P: ¿Cómo te presionan a ver? Ponme ejemplos. R: Por ejemplo, pues "hay que hacer esto, o te suspendo". Así, así... pero lo hacen en broma, pero... P: ¿Por qué crees que te dicen eso? R: Sí, nos mandan mucho trabajo y eso. P: Y eso, ¿por qué crees que os mandan tanto trabajo? R: Para que, para que, para que...P: ¿Para qué?R: Para que trabajemos más. RAH6.16:22.(287:296)

suport de la família que el potencia que continuï estudiant i que esculli la via que ell consideri.

8.7. Resum

Aquest capítol transita a través dels relats de vida de cinc noies gitanes i un noi d'origen argelià escolaritzats a l'institut analitzat. Les seves experiències al llarg de la seva escolarització ens permeten crear una imatge del que han estat les seves trajectòries, que com hem vist, recullen situacions complicades, però també elements molt transformadors que actuen com a puntals per tirar endavant amb els estudis més enllà de l'educació secundària obligatòria. Allò que tenen en comú la majoria d'experiències a l'educació primària és una relació amb el professorat fonamentada en el suport instrumental i l'explicitació d'altres expectatives cap a les noies i el noi. En el moment que arriben a la secundària, aquesta relació es fa molt més intensa, tal com mostren tots els relats, però s'hi uneixen els efectes positius que tenen les actuacions educatives d'èxit que s'hi desenvolupen, no només en la seva millora acadèmica, sinó també en la percepció que tenen de si mateixos. Com es desprèn dels relats, aquestes actuacions educatives generen un context fonamentat en la comunicació, un posicionament d'igualtat i processos de solidaritat que arrelen en els valors de l'alumnat. L'alumnat expressa viure en un context d'ajuda mútua, on tots i totes són claus per a l'aprenentatge de totes les persones de la comunitat. La finalitat no és només individual, sinó que té un sentit col·lectiu, "ajudo als meus companys i companyes, perquè vull que ells i elles també aconseguixin el graduat". Les protagonistes i el protagonista evidencien un procés educatiu compartit amb tota la comunitat que no només es dona en un plànol interpsicològic; sinó que els diàlegs i interaccions que mantenen amb els *altres* significatius de tota la comunitat, acaben formant part del diàleg intern que mantenen amb si mateixos. Observant les situacions contextuais i les vivències educatives prèvies de l'alumnat, identifiquem com les interaccions transformadores amb els *altres* significatius esdevenen puntals prou sòlids com perquè no abandonin. En darrer terme, el i les participants conclouen com el sentit que té la formació

a la seva vida va més enllà d'assolir un bon treball, sinó que té a veure amb el seu apoderament dins de la societat i de les seves vides personals.

Capítol 9. Construint el Jo a través d'un context educatiu basat en el diàleg igualitari

A través d'aquest capítol pretenem anar donant resposta als diferents objectius que havíem establert a l'estudi exposats al capítol 6, per tal d'assolir la finalitat de la investigació que era *analitzar de quina manera s'ha construït la trajectòria acadèmica i el Jo acadèmic de nois i noies d'un centre d'educació secundària, que implementa actuacions educatives d'èxit fonamentades en el diàleg igualitari amb tota la comunitat*. En aquest sentit, i a través de les dades obtingudes en el treball de camp, volem analitzar de quina forma s'implementen les actuacions educatives d'èxit a l'educació secundària, posant especial atenció en tres elements bàsics: en els resultats que generen a curt i mig termini en l'alumnat i les persones que hi participen; en el tipus d'interaccions i diàlegs que es donen amb tots els *altres* significatius que hi participen i que actuen com a suport en els processos d'ensenyança i aprenentatge, i en darrer terme, posant atenció en l'impacte que tenen aquestes pràctiques educatives fonamentades en el diàleg igualitari en el desenvolupament del Jo de l'alumnat, partint del cos de creences que construeixen en interacció amb els *altres* significatius.

Així doncs, i a diferència de l'anterior, aquest capítol s'organitza entorn a les diferents actuacions educatives que es desenvolupen a l'institut analitzat, considerant les tres dimensions descrites amb anterioritat. Posteriorment, es fan algunes aportacions concretes en relació a les interaccions i el diàleg en els processos d'ensenyança i aprenentatge, i en relació al sistema de creences que construeix l'alumnat en el desenvolupament del seu Jo en el context escolar. Els resultats presentats es basen en les veus de l'alumnat, de les famílies participants i del professorat de l'institut.

9.1. Pràctiques educatives dialògiques i l'impacte en la construcció del Jo

En aquest apartat farem referència a aquelles pràctiques educatives que han estat definides per la comunitat científica com a Actuacions Educatives d'Èxit. Aquestes AEE²⁸⁷ es fonamenten en l'Aprenentatge Dialògic i en una perspectiva inclusiva, i es caracteritzen per fomentar la millora dels resultats acadèmics de l'alumnat i en la convivència. Ara bé, hem identificat altres pràctiques educatives amb el mateix tarannà que són desenvolupades per l'institut, i a les quals també farem referència, tot i que no podem situar-les sota l'etiqueta d'AEE.

L'anàlisi realitzada mostra una interrelació entre totes les AEE amb els principis de l'Aprenentatge Dialògic. Principalment, a la nostra anàlisi en destaquen: el diàleg igualitari, la creació de sentit, la solidaritat, l'aprenentatge instrumental, la igualtat de diferències i la transformació. També mostren una interrelació amb diferents tipus de suport que l'alumnat identifica com a vàlids i efectius per desenvolupar-se en l'àmbit escolar; així com el paper fonamental que hi juguen els diferents agents que interaccionen en aquest context: el professorat, les famílies i els i les iguals. En darrer terme, observem com les AEE generen un context on l'alumnat desenvolupa el sistema de creences acadèmiques cap a si mateix, incidint en la seva parla interna, i en les seves expectatives i possibilitats de futur.

9.1.1. *Construint el Jo des de la solidaritat entre iguals als Grups Interactius*

Els grups interactius són una de les formes d'organització a l'aula més inclusives i que millors resultats promou en l'alumnat, com hem definit al capítol 5. Ens interessa especialment recollir la percepció que en tenen a l'educació secundària les persones que hi participen.

La dimensió instrumental dels Grups Interactius a secundària

En aquest sentit, un dels aspectes rellevants que podem remarcar tal com ens explica en Gorka, professor de secundària, és com l'organització en

²⁸⁷ Referit a les Actuacions Educatives d'Èxit.

grups interactius en un aula de secundària genera una gestió diferent del treball que s'hi desenvolupa. El professor subratlla la dimensió instrumental que aquesta organització promou, i com motiva i exigeix que el professorat cerqui noves formes d'aproximar el contingut instrumental a l'alumnat, vetllant pel desenvolupament de totes les seves competències i habilitats.

Els grups interactius em semblen... home, m'aporten el fet que podem treballar molt més, i m'exigeixen noves formes de treball, ja que he de generar fitxes, formes de treball noves, i intento també treballar de formes diferents. És a dir, emprant diferents tipus d'habilitats a cada grup, cosa que al llarg de les sessions de l'aula doncs igual no t'ho plantejges clarament²⁸⁸. EPH3.3:21.(54:54)

Des de la mirada del professorat, i coincidint amb els estudis fets fins ara, concideixen en el fet que els grups interactius creen un clima d'aula on hi ha més capacitat de treball per part de tothom. És a dir, la gestió i optimització del temps a l'aula i el treball que s'hi desenvolupa es triplica, a diferència de quan el professorat emprava altres formes d'organització.

I... de grups interactius, home, grups interactius és una passada. Jo, és a dir, a l'hora de preparar les fitxes, hi ha fitxes que nosaltres tardàrem una hora sencera d'un dia de classe a fer-les i en grups interactius hi ha tres fitxes. Cadascuna d'aquestes fitxes es fa en vint minuts, amb la qual cosa hi ha vegades que no dona temps d'acabar-la, però és que literalment es treballa tres vegades més²⁸⁹. EPH3.3:17.(42:42)

El professorat percep aquesta tipus d'organització de forma molt més efectiva que altres actuacions, i li reporta molts beneficis tant en la gestió de l'aula, en la gestió del currículum, com també en la gestió dels conflictes que puguin sorgir, perquè no està sol, sinó que compta amb el suport d'altres persones adultes, cosa que és valorat de forma molt positiva pel professorat.

D'entrada hi ha un ritme de treball que està marcat, que és un quart d'hora o vint minuts, no hi ha més, per fer aquest treball. Després estant en un grup petit, en un grup petit tot es gestiona molt més ràpid i hi ha un adult que, que bé, si pot sorgir alguna cosa, algun... algun foc l'apaga més fàcil, i després també es coordina molt millor la informació

²⁸⁸ Los grupos interactivos me parecen... hombre, me aporta el que podemos trabajar mucho más y me exige nuevas formas de trabajo, pues tengo que generar fichas, formas de trabajo nuevas, e intento también el trabajar de formas diferentes. O sea, utilizando distintos tipos de habilidades en cada grupo, cosa que a lo largo de sesiones del aula pues igual no te lo planteas tan claramente. EPH3.3:21.(54:54)

²⁸⁹ Y... de grupos interactivos, hombre, grupos interactivos es una pasada. Yo, o sea, a la hora de preparar las fichas, hay fichas que nosotros tardaríamos una hora entera de un día de clase en hacerlas y en grupos interactivos hay tres fichas. Cada una de esas fichas se hace en veinte minutos, con la cual hay veces que no da tiempo de terminarla, pero es que literalmente se trabaja tres veces más. EPH3.3:17.(42:42)

entre tres o quatre persones, que entre deu. I... és més divertit també²⁹⁰. EPH3.3:18.(44:44)

Per la seva part, l'alumnat entrevistat remarca com els grups interactius esdevenen una estratègia que els ajuda a repassar, reforçar i consolidar els continguts que després han de ser avaluats en un examen.

R: Ah, doncs em semblen bé, perquè et vénen millor pels exàmens. P: Sí? R: Per repassar els exàmens t'ajuda molt, la veritat. P: Sí? Per què? A veure, explica'm una mica això. R: A veure, imagina't jo per exemple demà tinc un examen, i avui hem tingut grups, no? Doncs el professor em dóna fulls de repàs, i els anem fent entre tots. Doncs amb aquests fulls, els guardes per estudiar-te per l'examen, i t'ajuden molt. T'ajuden...²⁹¹ RAD2.12:25.(198:202)

Els i les iguals, altres significatius fonamentals en els mecanismes d'ajuda

L'alumnat de secundària no només participa dels grups interactius com a beneficiaris directes, sinó que també participen com a voluntaris en els grups interactius a l'educació infantil i primària. En l'apartat d'apadrinament ens estendrem en aquesta aspecte, ara bé, és interessant ressaltar la transferència que detecta el professorat entre ambdues pràctiques. La Naira, professora de l'institut, observa sobretot que té un efecte molt positiu en els nois. Ella ha detectat un canvi en l'actitud d'alguns dels nois dels qui ella és tutora, millorant la seva capacitat de donar-se als altres en els grups interactius amb els seus companys i companyes.

Sobretot els nois són més refractaris a aquest tipus de coses, no? Que encara que sàpiguen i vulguin, no demostren. Doncs hi ha en concret altres nois, però sobretot un que la veritat que a tercer jo el veig actuar en grups i el veig com que no sé... el veig d'una altra forma com que es dóna més, no? Que és capaç doncs això, d'expressar, d'explicar a l'altre alguna cosa... llavors bé, sí que veig en algun cas que he notat que no sé si és perquè han anat als apadrinaments o perquè als grups

²⁹⁰ A que de entrada hay un ritmo de trabajo que está marcado, que es un cuarto de hora o veinte minutos, no hay más, para hacer ese trabajo. Luego estando en un grupo pequeño, en un grupo pequeño todo se gestiona mucho más rápido y hay un adulto que, que bueno, si puede surgir algo, algún... algún fuego lo apaga más fácil y luego también se coordina mucho mejor la información entre tres o cuatro personas, que entre diez. Y... es más divertido también. EPH3.3:18.(44:44)

²⁹¹ R: Ah, pues me parecen bien, porque te vienen mejor para los exámenes. P: ¿Sí? R: Para repasar los exámenes te ayuda mucho, la verdad. P: ¿Sí? ¿Por qué? A ver, explícame un poquito esto. R: A ver, imagínate yo por ejemplo mañana tengo examen, y hoy hemos tenido grupos ¿no? Pues el profesor me da hojas de repaso, y la vamos haciendo entre todos. Pues con esas hojas, las guardas para estudiarte para el examen y te ayudan mucho. Te ayudan... RAD2.12:25.(198:202)

interactius també s'intenta fer això, i amb el temps mica en mica van entrant, no?²⁹² EPD4.1:28.(50:50)

Quant a aquests aspectes més instrumentals, allò que sí identifiquem de forma unànime en el discurs de l'alumnat de secundària entrevistat és el paper que els i les iguals tenen en el sistema de suport que es genera en els grups interactius.

Home ja, doncs com tu ja saps, als grups ajudem a altres companys, no? Doncs potser jo que sé, és millor igual que et digui la companya dir "escolta Fulana, com això? No? Com és aquesta, l'altra...?" doncs que no t'ho digui, sinó que digui "mira, això és així, així i així, i perquè això i per això altre". És a dir, potser és molt millor que t'ho expliqui una companya que la profe; perquè igual la profe que t'ho vol explicar molt, molt, molt bé, igual s'embolica, és a dir, vol explicar-t'ho bé perquè tu (...) i dius tu, "com?"²⁹³. RAD1.11:26.(96:96)

Segons la Zahara l'ajuda que rep per part d'un igual és més efectiva, que no pas la del professor o professora, en la mesura que el seu company o companya empra un registre més proper al seu a l'hora de realitzar l'explicació. Del treball de camp realitzat identifiquem com el suport entre iguals esdevé incondicional en els processos d'ensenyança i aprenentatge que es donen en els grups interactius. L'Aitana ens fa referència a aquesta incondicionalitat en el suport de caire instrumental per aconseguir resoldre la tasca.

Sí, imagina't si jo no sé una cosa, jo ho pregunto i pot ser m'ho expliquen, o jo els ho explico. Sí, això que siguem companys i això, això molt bé. I a l'hora de fer la tasca si no l'entem ens ho expliquem i coses d'aquestes²⁹⁴. RAD3.13:17.(153:153)

Els *altres* significatius representats en els grups interactius que defineix l'alumnat no són ni el professorat ni les persones voluntàries que hi

²⁹² Sobre todo los chicos son más reacios a este tipo de cosas ¿no? Que aunque sepan y quieran no demuestran, pues hay en concreto otros chicos, pero sobre todo uno que la verdad que en tercero yo le veo actuar en grupos y le veo como que no sé... le veo de otra manera como que se da más ¿no? Que es capaz pues eso de expresar, de explicar al otro algo... entonces bueno, sí que veo en algún caso que he notado que no sé si es porque han ido a apadrinamientos o porque en grupos interactivos también se intenta hacer esto, y con el tiempo poco a poco van entrando ¿no? EPD4.1:28.(50:50)

²⁹³ Hombre ya, pues como ya sabes tú, en grupos ayudamos a otros compañeros ¿no? Pues igual yo qué sé, es mejor que igual te diga la compañera el decir "oye, fulana ¿cómo esto? ¿no? ¿cómo es tal, tal, tal?" pues que no te lo diga, sino que diga "mira, esto es así, así, y así, y porque esto y por lo otro". O sea, igual es mucho mejor que te explique una compañera que no la profe; porque igual la profe que te lo quiere explicar muy, muy, muy bien, igual se líia, o sea, quiere explicártelo bien para que tú (...) y dices tú "¿Cómo?". RAD1.11:26.(96:96)

²⁹⁴ Sí, imagínate si yo no sé una cosa, yo se lo pregunto e igual me lo explican, o yo se lo explico a ellos. Sí, eso que seamos compañeros y eso, esto muy bien. Y a la hora de hacer la tarea si no lo entendemos nos lo explicamos y cosas de esas.

participen, sinó els seus companys i companyes, quelcom a tenir en consideració, i més tenint en compte l'etapa evolutiva en la qual ens situem. Però en el treball empíric no només queda reflectit el paper cabdal que tenen els i les iguals en els processos de suport instrumental, sinó que emergeix la solidaritat, un dels principis de l'aprenentatge dialògic. En aquest sentit, dels diferents relats es desprèn un sentiment de solidaritat entre els i les iguals, basat en la premissa que tothom treballa no només per si mateix, sinó també perquè la resta puguin aconseguir assolir la tasca.

P: I tu com et sents quan t'ajuden? R: Doncs bé, perquè tens allí un company que saps que sempre t'ajudarà, que no et deixarà de costat. Per exemple, un que no ho entén, doncs també, tu mateixa pots ajudar als companys. Per això estem, per ajudar-nos²⁹⁵. RAD2.12:29.(217:218)

Poder oferir l'ajuda a l'altre reporta un benestar entre l'alumnat, tal com ens explica l'Aitana.

Doncs l'estic ajudant, em sento bé perquè és la meva cosina i jo la vull ajudar. Si algú necessita la meva ajuda, doncs jo li dono²⁹⁶. RAD3.13:31.(267:267)

A part de la solidaritat, un altre principi de l'Aprenentatge Dialògic destacat en els grups interactius i que identifiquen els nois i noies és el diàleg igualitari. La Jacqueline ens justifica com als grups interactius les intervencions estan basades en la validesa de les argumentacions. Ella ens relata com esdevé un espai que els permet reflexionar tot i no compartir sovint l'opinió de l'altra persona; però és un fet que valora com a molt positiu.

Doncs molt bona idea, perquè així tots reflexionem, pot ser no estem tots d'acord però reflexionem de les coses, pensem, això va millor²⁹⁷. RAD2.12:28.(212:212)

Construint la pròpia imatge als Grups Interactius

D'altra banda, i a través del diàleg establert en relació a l'ajuda que es donen entre els i les iguals, és interessant prendre en consideració com

²⁹⁵ P: ¿Y tú cómo te sientes cuando te ayudan? R: Pues bien, porque tienes ahí un compañero que sabes que siempre te va a ayudar, que no te va a dejar de lado. Por ejemplo, uno que no lo entiende pues también, tú misma puedes ayudar a los compañeros. Para eso estamos, para ayudarnos. RAD2.12:29.(217:218)

²⁹⁶ Pues la estoy ayudando, me siento bien porque es mi prima y yo la quiero ayudar. Si alguien necesita mi ayuda pues yo se la doy. RAD3.13:31.(267:267)

²⁹⁷ Pues muy buena idea, porque así todos reflexionamos, igual no estamos todos de acuerdo pero reflexionamos de las cosas, pensamos, eso va mejor. RAD2.12:28.(212:212)

el clima de solidaritat promou actituds entre l'alumnat allunyades de la competitivitat, posicionant-se des de la igualtat amb l'altre. L'Omar ens relata com aquest posicionament solidari no el fa sentir inferior quan ha de ser ajudat per una altra persona, ans al contrari, és viscut amb naturalitat, sense que afecti a la seva percepció.

Normal, no em sento gens inferior, ni res d'això. És només perquè no ho entens, i així t'ho expliquen millor²⁹⁸. RAH6.16:10.(166:166)

L'alumnat entrevistat comenta que el fet de poder oferir ajuda a un altre té efectes en la pròpia imatge; una imatge que passa per viure una situació positiva, en què l'ajuda a un *altre* significatiu reforça la seva autopercepció acadèmica.

R: Doncs que no sé, és que com si aquella persona pensés que sóc com... no sé, és que... doncs que vol... que no ho ha entès. P: M'agrada això que deies, com si aquesta persona pensés... que? R: Que sóc llest. P: Que ets llest. Et fa sentir així el fet que et demanin ajuda. R: Sí²⁹⁹. RAH6.16:11.(170:174)

Malgrat identifiquem aquests aspectes transformadors en el desenvolupament del seu Jo acadèmic a través dels mecanismes d'ajuda que es generen als grups interactius, també identifiquem que de la mateixa manera que actua de forma positiva, en alguns casos, també pot comportar una pressió en l'alumne. Una de les alumnes entrevistades fa referència a la generació d'un sentiment de frustració i una valoració negativa pròpia quan no compleix les expectatives o allò que el grup o l'espai li demanda.

P: I per exemple, quan estàs als grups interactius i estàs en una activitat doncs això, d'euskera i anglès que et costa, que... a tu abans de demanar ajuda, què penses? R: No sé, em dic "com serà això?" o no sé... P: I de tu què penses quan et passa això? Què penses de tu? R: Doncs de vegades que sóc tonta, perquè o faltó molt, o de vegades no estic massa atenta, i llavors em perdo l'explicació dic "ai, que babau!"³⁰⁰. RAD5.15:20.(179:182)

²⁹⁸ Normal, no me siento nada inferior, ni nada de eso. Es sólo porque no lo entiendes y así te lo explican mejor. RAH6.16:10.(166:166)

²⁹⁹ R: Pues que no sé, es que como si esa persona pensara que soy como... no sé, es que... pues que quiere... que no lo ha entendido. P: Me gusta esto que decías, como si esa persona pensara ¿qué? R: Que yo soy listo. P: Que eres listo. Te hace sentir así el hecho de que te pida ayuda. R: Sí. RAH6.16:11.(170:174)

³⁰⁰ P: Y por ejemplo, cuando estas en los grupos interactivos y estas en una actividad pues eso, de euskera e inglés que te cuesta, que... a ti antes de pedir ayuda ¿qué piensas? R: No sé me digo "¿cómo será esto?" o no sé... P: ¿Y de ti qué piensas cuando no te pasa eso? ¿qué piensas de ti? R: Pues a veces que soy tonta, porque o faltó mucho, o a veces no estoy muy atenta, y luego me pierdo la explicación digo "ay, ¡qué tonta!" RAD5.15:20.(179:182)

Més enllà de la valoració negativa, observem com abans de participar en els grups interactius, des d'un posicionament o un altre de l'ajuda, l'alumnat manté un diàleg amb si mateix que condiona els seus pensaments i la forma d'enfrontar-se a la tasca. En aquest sentit, hem identificat com en aquest moment es posen en joc diferents mecanismes d'autoregulació, en concret la demanda de l'ajuda. Aquesta estratègia davant d'una situació que els bloqueja o els fa sentir angoixa davant una tasca els ajuda, sobretot perquè senten un clima de confiança i solidaritat, i de respecte dels seus companys i companyes, tal com elles expressen.

En canvi dic jo "escolta, com es fa això, no ho entenc?, explica-m'ho". I per això, jo al revés, home, jo tinc amb els meus companys molta confiança al dir, doncs mira "això no ho sé, això ho domino, o mira, tu m'ajudes en això, jo t'ajudo en això altre". És a dir, no tinc cap, cap cosa, de vergonya, dic jo "escolta, es pensarà que sóc babau? Es pensarà que sóc llesta?", no, al revés. Jo si no sé una cosa, li demano ajuda, si m'ajudes val, i si no mira em buscaré una altra cosa³⁰¹. RAD1.11:30.(110:110)

En les observacions realitzades en el context dels grups interactius, hem identificat com l'alumnat transforma el seu d'acord amb allò que s'espera d'ell.

Tot i així, l'activitat l'han anat resolent de forma conjunta. Al segon grup, l'alumne més competent en euskera era l'Aitor. A l'iniciar la classe s'ha mostrat passota, no fent cas de les indicacions que ha donat l'Aritz que s'assegués al seu grup. Però un cop, al grup interactiu l'Aitor s'ha mostrat totalment concentrat en la tasca, ha apartat el seu posat de "noi dolent" i s'ha mostrat totalment col·laboratiu de cara als seus companys i companyes. OGI4.7:1.(9:9)

En el discurs d'aquells alumnes que acostumen a ser els qui ofereixen ajuda, veiem com aquest poder oferir ajuda actua com a reforçament positiu de la seva percepció d'autoeficàcia, però també reforça l'autoeficàcia percebuda en relació a una matèria en concret.

R: Si tenen alguna pregunta i no saben fer-ho, doncs jo els hi explico. A matemàtiques que a mi em van bé, imagina't doncs a mi la meva cosina Samara, igual no entén això, doncs jo li intento explicar, i li explico. P: Li expliques a la teva manera... R: Sí, i ho entén. P: I com et sents tu en

³⁰¹ En cambio digo yo "oye, ¿cómo se hace esto que no lo entiendo?, explícamelo". Y por eso, yo al revés, hombre, yo tengo con mis compañeros mucha confianza al decir pues mira "esto no lo sé, esto se me da bien, o mira, tú me ayudas en esto, yo te ayudo en lo otro". O sea, no tengo ninguna, ninguna cosa, de vergüenza, digo yo "oye, ¿se pensarán que soy tonta? ¿se pensarán que soy lista?", no, al revés. Yo si no sé una cosa, le pido ayuda, si me ayudas vale y si no mira me buscaré otra cosa. RAD1.11:30.(110:110)

aquesta situació, a veure? R: Doncs bé, una saberuda...³⁰²
RAD3.13:30.(257:261)

Un darrer aspecte a subratllar en relació als efectes que tenen els grups interactius en l'alumnat d'educació secundària, té a veure amb l'increment de la percepció d'independència i autonomia que senten. Però a la vegada, es teixeix amb una interdependència, ja que es crea un context d'ajuda mútua, on tots i totes saben que poden comptar amb algú altre en el cas que així ho necessitin; construint un sistema de suport o ajuda a l'altre que estableix interdependències en els processos d'ensenyança i aprenentatge.

A veure, sincerament, sí que em semblen bé això dels grups, no? Perquè també és com ets, com es diu? Independent del professor. Perquè pots cercar tu mateixa la informació, pots ajudar als teus companys, entens?³⁰³ RAD4.14:25.(224:224)

9.1.2. Les Tertúlies Literàries Dialògiques, un espai per ser

L'institut analitzat implementa les tertúlies literàries dialògiques a tots els cursos de l'ESO. L'experiència és viscuda pel professorat i l'alumnat de forma molt similar, tots coincideixen que es tracta d'un espai de diàleg, que va més enllà de la dimensió instrumental de la lectoescriptura, traspasant a la individualitat de cadascuna de les persones que hi participen.

La creació de sentit a les TLD

Quelcom destacat en el discurs del professorat és com la motivació que mostra l'alumnat per la lectura a través de les TLD sobrepasa les expectatives que el professorat té davant la tasca.

La Celestina. Jo pensava que no anava a agradar tant... no? I han vingut avui dos o tres persones que ja se l'havien llegit sencer. I dic "però a veure què és això". Llavors bé, ara que s'ho han llegit caldrà

³⁰² R: Si tienen alguna pregunta y no saben hacerlo, pues yo se lo explico. En matemáticas que a mi se me dan bien las matemáticas imagínate pues a mi prima Samara, igual no entiende eso, pues yo se lo intento explicar, y se lo explico. P: Se lo explicas a tu manera... R: Sí, y lo entiende. P: ¿Y cómo te sientes tú en esta situación a ver? R: Pues bien, una sabionda... RAD3.13:30.(257:261)

³⁰³ A ver, sinceramente, sí que me parece bien eso de grupos, ¿no? Porque también es como que eres, ¿cómo se llama? Independiente del profesor. Porque puedes buscar tú misma la información, puedes ayudar a tus compañeros ¿entiendes? RAD4.14:25.(224:224)

que... la segona part que és treballar amb això, no?³⁰⁴
EPD4.1:31.(56:56)

D'altra banda, la Naira, una de les professores entrevistades, comenta algunes diferències de gènere en la forma que l'alumnat s'obre a la participació a les tertúlies. Ella atribueix als nois, sobretot pertanyents al poble gitano, un posicionament més tancat a l'hora d'expressar allò que pensen, opinen i senten. Ara bé, ella mateixa subratlla que a través de les tertúlies ha vist petites transformacions en aquests nois.

Treballar sobretot amb això, a les tertúlies, és a dir, el fet que un xiquet et... jo per mi, quan un dels nois m'expressa la seva forma de pensar d'alguna cosa, d'un paràgraf o d'un tema "doncs això no m'agrada, jo què sé, doncs... o m'ha agradat aquí perquè parla per exemple de l'amor, no?". Molts diuen així, no? Doncs en general, molts tenen també la mania de parlar també amb coses ja com frases fetes, no? I, per què? Per què t'ha agradat? L'amor què? Llavors quan un xiquet és capaç d'expressar això per mi és com, per mi és guanyar el doble o el triple que si ho diu una noia, no? Perquè jo penso que quan un dels nois a classe expressa alguna cosa, jo crec que ha hagut de fer un treball tan gran per expressar això...³⁰⁵ EPD4.1:39.(62:62)

La lectura compartida des de la ZDP

D'altra banda, el professorat participant descriu com gestiona la tertúlia, sobretot en relació als tipus d'ajudes que intenten oferir durant aquest espai. La Naira incideix en les intervencions que l'alumnat fa a la tertúlia i mira de tibar les reflexions perquè puguin anar més enllà en les seves aportacions.

Doncs després de les intervencions que fan jo també, el mateix, els ajudo a reflexionar moltes vegades sobre coses que llegeixen, que de vegades llegeixen sense sentit, no? I llavors potser doncs dir "a veure sobre aquest paràgraf vinga reflexionem una mica, què podeu treure o què...? És que a tots els nivells és bo, no? Aquesta manera de... joder, de treure temes, de relacionar coses, no? Perquè ha sortit després en el seu dia a dia, no?³⁰⁶ EPD4.1:32.(56:56)

³⁰⁴ La Celestina. Yo pensaba que no iba entrar tan... ¿no? Y han venido hoy dos o tres personas que ya se lo habían leído entero. Y digo "pero a ver que es esto". Entonces bueno, ahora que se lo han leído habrá que... la segunda parte que es trabajar con ello ¿no? EPD4.1:31.(56:56)

³⁰⁵ El trabajar sobretodo con eso, en las tertulias, o sea, el que un chaval te... yo para mí cuando uno de los chicos me expresa su forma de pensar de algo, de un párrafo o de un tema "pues esto no me gusta, yo qué sé, pues... o me ha gustado aquí porque habla por ejemplo del amor ¿no? ". Muchos dicen así ¿no? Pues en general, muchos tienen también la mania de hablar también con cosas ya como frases hechas ¿no? Y ¿por qué? ¿por qué te ha gustado? ¿el amor qué? Entonces cuando un chaval es capaz de expresar eso para mí es como, para mí es ganar el doble o el triple que si me lo dice una chica ¿no? Porque yo pienso que cuando uno de los chicos en clase expresa algo, yo creo que ha tenido que hacer un trabajo tan grande para expresar eso... EPD4.1:39.(62:62)

³⁰⁶ Pues luego las intervenciones que hacen yo también, lo mismo, les ayudo a reflexionar muchas veces sobre cosas

En aquest sentit, la professora comenta que la dinàmica que aporta la tertúlia propicia aquest tipus d'ajuda, en què es pot tirar a través de petits suports cap a reflexions més profundes, i sobretot posant en el centre a l'alumne com a protagonista.

I jo crec que les tertúlies afavoreixen molt això, no? Perquè bé, els vas donant ajudes i com no és alguna cosa com vinga doncs l'un, ara l'altre, doncs, què penses tu, "jo res", doncs bé, vas a l'altre, doncs vinga a intentar arribar que un dels nois intenti donar la seva opinió. Jo penso que els nois aquí tenen un paper bastant important en aquest sentit, de treballar amb ells³⁰⁷. EPD4.1:40.(64:64)

A més a més, l'alumnat entrevistat constata que d'aquesta manera, tots aprenen de les aportacions de totes les persones que hi participen, millorant i enriquint les seves pròpies opinions.

Sí, m'agraden perquè jo què sé, imagina't si algú comenta un paràgraf, després d'això cadascú treu la seva pròpia opinió i debatem... i coses d'aquestes. I treus moltes conclusions³⁰⁸. RAD3.13:33.(283:283)

Segons les evidències recollides en el treball de camp, aquest enriquiment d'opinions no queda aquí, sinó que l'alumnat incideix en la construcció de nou coneixement a través d'un procés de consens. Allà on no ha arribat un, arriba l'altre, i la lectura compartida els permet avançar a tots i totes en un aprenentatge molt més enriquidor, més enllà de la lectura individual del text; generant una veritable zona de desenvolupament pròxim.

Saps el que et dic... home doncs és veritat, saps? Imagina't jo això mateix ho llegit, val? Però jo aquestes conclusions no les he tret i un altre dels meus companys ha llegit aquest paràgraf i hem comentat, i després tal com ha comentat dic "ai, si és veritat", i després veig que d'això no me n'havia adonat, saps?³⁰⁹ RAD3.13:34.(285:285)

que leen que a veces leen sin sentido ¿no? Y entonces igual pues decir "a ver sobre este párrafo venga reflexionar un poco ¿qué podéis sacar o qué...? Es que a todos los niveles es bueno ¿no? Esa manera de... joder de sacar temas, de relacionar cosas ¿no? Porque ha salido luego en su día a día ¿no? EPD4.1:32.(56:56)

³⁰⁷ Y yo creo que las tertulias favorecen mucho eso ¿no? Porque bueno les vas dando ayudas y como no es algo como venga pues el uno, ahora el otro, pues qué piensas tú, "yo nada", pues bueno vas al otro, pues venga, intentar llegar a que uno de los chicos intente dar su opinión. Yo pienso que los chicos aquí tienen un papel bastante importante en ese sentido, de trabajar con ellos. EPD4.1:40.(64:64)

³⁰⁸ Sí, me gustan porque yo qué sé, imagínate si alguien comenta un párrafo, luego de eso cada uno saca su propia opinión y debatimos... y cosas de esas. Y sacas muchas conclusiones. RAD3.13:33.(283:283)

³⁰⁹ Sabes lo que te digo... hombre pues es verdad ¿sabes? Imagínate yo eso mismo lo he leído ¿vale? Pero yo esas conclusiones no las he sacado y otro de mis compañeros ha elegido ese párrafo y hemos comentado, y luego tal y como ha comentado digo "ay, si es verdad", y luego veo que de eso no me he dado cuenta ¿sabes?

La relació educativa i el compromís a la TLD

D'altra banda, es posa en joc la projecció que fa el professorat de la lectura a través de les tertúlies. L'Aritz, professor de llengua a 4t d'ESO, expressa com ell intenta transmetre a l'alumnat la importància d'aquesta pràctica. Ell destaca com el sentit que li posa a l'activitat promou que l'alumnat respecti aquest espai; a causa de la relació educativa que s'ha construït entre el professorat i l'alumnat de respecte mutu; i a correspondre amb allò que s'espera d'ells i d'elles.

Quan fem tertúlies a mi... a mi m'encanta, i després doncs bé, quan a tu t'agrada fer alguna cosa, transmetes això a la classe, no? A mi m'agrada molt la literatura, i m'agrada, i gaudeixo amb les tertúlies literàries; llavors doncs... els xiquets també saben que a mi... no sé, que a mi m'agrada això, i llavors intenten també doncs ells també, per no decebre, no?³¹⁰ EPH2.2:15.(49:49)

En aquesta línia del que ens explica, l'Aritz afegeix que, per exemple, el professorat transmet el sentit que té no només l'activitat, sinó el sentit que aquesta té per ell, estableix una relació educativa fonamentada en el respecte; de manera que condiciona a l'alumnat a actuar en aquest espai d'una determinada manera.

Jo sí, sí, intento transmetre una mica aquesta passió que jo sento per tot això, i ells també... si tu entres i expliques, i per tu és alguna cosa important, a ells també, doncs de vegades, els resulta difícil espatllar-te aquesta hora, no?³¹¹ EPH2.2:19.(59:59)

Aquesta transmissió de sentit per part del professorat té la seva contrapartida, i és que les tertúlies esdevenen un espai molt significatiu per l'alumnat. En Gorka exemplifica com es transforma en un espai on l'alumnat acaba expressant els seus neguits, les seves situacions personals, vinculant la literatura a les seves realitats; i com això genera en l'alumnat molta creació de sentit cap a la lectura i cap al context de diàleg creat.

És, de vegades, les seves realitats són bastant, bastant complicades, no? I de vegades si directament no, no te'ls expliquen, no? Però els

³¹⁰ Cuando hacemos tertulias a mi... a mi me encanta, y después pues bueno, cuando a ti te gusta hacer algo, transmites eso en clase ¿no? A mi me gusta mucho la literatura, y me gusta, y disfruto con las tertulias literarias entonces pues... los chavales también saben que a mi... no sé, que a mi me gusta eso y entonces intentan también pues ellos también, para no decepcionar ¿no? EPH2.2:15.(49:49)

³¹¹ Yo sí, si intento transmitir un poco esa pasión que yo siento por todo esto, y ellos también... si tu entras y explicas, y para ti es algo importante a ellos también, pues a veces, les resulta difícil el estropearle esa hora ¿no? EPH2.2:19.(59:59)

parles de vegades i els dius " a veure què et passa, que no... et veig fora, no?" i no són capaços potser d'explicar-te que si això... però no sé... a les tertúlies literàries un fragment, una frase, una idea... els pot donar, es pot encendre una espurna i dir "uf! Això és el que em passa a mi, no?". I sí, ha acostumat a passar que el xiquet que igual dins del grup no està ben reconegut, doncs, per no ser gitano... tant em fa, sí explica la seva experiència personal per certa, per certa història que hem llegit a classe, i la resta doncs, acostumen a respectar-lo, escoltar i dir "bé, ell també té les seves històries", no? Perquè de vegades s'han de parlar, s'han d'escoltar i les tertúlies literàries, això és una gran ajuda per ells. És a dir, el que jo hagi vist que "això a mi ja m'ha...", encendre aquesta espurna, no? I comentar-ho entre tots i... no sé³¹². EPH2.2:17.(51:51)

Veiem com la tertúlia acaba esdevenint un espai on l'alumnat se sent lliure d'expressar allò que li passa, connecta un fragment de la lectura amb el que està vivint. Però si això és possible, tal com expressen les persones participants en l'estudi, és perquè la tertúlia es fonamenta principalment en el diàleg igualitari. I en aquest punt, trobem múltiples exemples en els quals identifiquem diferents característiques d'aquest diàleg que es dona en aquest espai, i que esdevé generador de reflexions i la construcció d'un coneixement conjunt, però també promou un context on poder-se sentir lliure d'expressar i ser, com veurem.

El diàleg igualitari promotor d'un espai segur per ser

Tant el professorat com l'alumnat destaquen el posicionament igualitari que es dona a la tertúlia entre totes les persones que hi participen. El professorat incideix en la construcció d'un context molt diferent a l'aula que els condiciona a aquesta igualtat, a aquesta situació de compartir.

Fer tertúlies, clar és una hora d'aprendre, de gaudir, no? De vinga a gaudir d'aquest moment, no? Anem a gaudir, anem a parlar, a riure'ns, fins i tot hi haurà moments durs, no? De realitats que s'expliquen, i ens ajuntem, i no sé, l'espai també canvia, canviem de lloc, estem en un

³¹² Es, a veces, sus realidades son bastante, bastante complicadas ¿no? Y a veces si directamente no, no te los cuentan ¿no? Pero les hablas a veces y les dices "a ver qué te pasa, que no... te veo fuera ¿no?" y no son capaces igual de explicarte que tal... pero no sé, en las tertulias literarias un fragmento, una frase, una idea... les puede dar, se puede encender la chispa y decir "¡uf! Eso es lo que me pasa a mi ¿no?". Y sí ha solido ocurrir que el chaval que igual dentro del grupo no está bien reconocido, pues, por no ser gitano... me da igual, sí cuenta una experiencia personal por cierta, por cierta historia que hemos leído en clase, y el resto pues, le suelen respetar, escuchar y decir "bueno, él también tiene sus historias", ¿no? Porque a veces se tienen que hablar, se tienen que escuchar y las tertulias literarias, eso es una gran ayuda para ellos. Es decir, el que lo haya visto de "esto a mi ya me ha...", encender esa chispa ¿no? Y comentarlo entre todos y... no sé. EPH2.2:17.(51:51)

cercle, estem tots una mica a la mateixa alçada, no sé... és una mica...³¹³ EPH2.2:18.(53:53)

Per la seva banda, l'alumnat identifica aquest posicionament igualitari en el rol que adopta el docent, que tot i dinamitzar la tertúlia, participa com un més en el debat, sense perdre de vista la dimensió instrumental que té la tertúlia.

R: Home, doncs molt bé perquè a part, perquè fa la seva feina com a professor, ensenyar-nos, no? Però a part, és veritat que els comenta amb nosaltres, ens fa gràcies i tots, i això doncs... joder doncs que bé. No és pot ser el típic professor que s'asseu i està allí tot seriós, doncs vinga tu llegeix, tu això, no. Al revés... P: Si diguessis... R: És com si fos un alumne més. Perquè... és a dir, és un com un més, no?³¹⁴ RAD1.11:35.(134:136)

Més enllà del posicionament que adopten les persones participants, l'alumnat demostra com el coneixement que construeix es fa des de l'argumentació. Cadascú ofereix la seva opinió, i tota opinió és vàlida. En aquest context no hi ha etiquetes, qui sap més o qui sap menys, tothom participa, i la seva opinió és igual de vàlida.

Cadascú respecta els comentaris dels altres, de la mateixa manera que la resta respecten els teus comentaris. No diràs "ai, perquè no és així, perquè...", no tindràs una discussió o un frec amb algú, doncs no. Perquè cadascú s'expressa com vol³¹⁵. RAD1.11:36.(138:138)

Segons el professorat entrevistat, de vegades costa entrar en la dinàmica de les tertúlies. Però el dia que funcionen, ho fan gràcies a la fluïdesa en la comunicació. Tots els i les participants prenen un posicionament d'igualtat on opinen i plantegen els seus arguments, i de forma conjunta des del diàleg, generen un context idoni perquè es doni aprenentatge a nivell instrumental, però també un desenvolupament personal en totes les persones que hi participen.

³¹³ El hacer tertulias, claro es una hora de aprender, de disfrutar ¿no? De vamos a disfrutar de este momento ¿no? Vamos a disfrutar, vamos a hablar, a reírnos, incluso va a haber momentos duros ¿no? De realidades que se cuentan, y nos juntamos, y no sé, el espacio también cambia, cambiamos de sitio, estamos en un círculo, estamos todos un poco a la misma altura, no sé... es un poco... EPH2.2:18.(53:53)

³¹⁴ R: Hombre, pues muy bien porque a parte porque hace su trabajo como profesor, enseñarnos ¿no? Pero a parte es verdad que los comenta con nosotros, nos hace gracias y todos, y eso pues... joder pues qué bien. No es igual el típico profesor que se sienta y está ahí todo serio, pues venga tú lee, tú esto, no. Al revés... P: Si dijeras... R: Es como que fuera un alumno más. Porque... o sea, es como uno más ¿no? RAD1.11:35.(134:136)

³¹⁵ Cada uno respeta los comentarios de los demás, igual que los demás respetan tus comentarios. No vas a decir "ay, porque no es así, porque..." no vas a tener una discusión o un roce con alguno, pues no. Porque cada uno se expresa como quiere. RAD1.11:36.(138:138)

Un dia bo de tertúlies és... és que es doni la màgia de la comunicació, el fet que flueixi, el que... el que arribem a parlar des de ja no el Manolito o l'altre, sinó des d'un mateix, de veritat, que expliqui l'experiència d'un mateix i de sobte es faci un silenci a tota la classe, i tots estiguin escoltant, però escoltant de veritat, no perquè ningú imposi un silenci ni... Això, aquesta màgia doncs és això, és molt bonic. Quan... quan aprens dels alumnes i t'expliquen coses que dius "Òndia!", no? Quan et sorprenden, i en el fons crec que tots ens callem quan estem sorpresos, no? I hi ha vegades que de sobte en una tertúlia doncs hi ha una veu d'algú que fins llavors no havia parlat, o no havia parlat d'aquesta manera i... i això és molt bonic, no? Fins i tot el profe es converteix en espectador³¹⁶. EPH3.3:16.(42:42)

Tal com mostren els i les participants, la tertúlia obre un espai on aquelles persones que tradicionalment no participen, no s'impliquen, no aixequen la seva veu, poden fer-ho de forma lliure, des del respecte i la solidaritat que facilita aquest espai; i que es dona gràcies a aquest diàleg igualitari.

D'altra banda, de nou un dels aspectes més rellevants que subratlla l'alumnat, igual que amb els grups interactius, és la relació que es dona amb els seus companys i companyes. Un espai de confort i seguretat on se senten lliures de participar, on no se senten jutjats, i on se senten respectats no només pels i per les docents, sinó també per tots i cadascun dels seus companys i companyes.

Home, em sembla molt bé, perquè a part, home, és veritat que llegir és divertit moltes vegades així, però moltes vegades és més divertit parlar-ho amb els companys, perquè jo què sé, una persona diu "mira quin riure això", o "mira com és aquesta cosa". Doncs comentar-ho amb els teus companys és... O dir, "mira aquesta frase em recorda a això", "o mira aquesta frase és igual que jo, perquè em recorda..." són moltes coses. Potser que tu comparteixes les teves coses amb els teus companys, els teus companys comparteixen amb tu. És a dir, tu saps coses dels teus companys, i els teus companys saben coses de tu. I això està molt millor, per conèixer-te molt més i agafar confiança³¹⁷. RAD1.11:34.(132:132)

³¹⁶ Un día bueno de tertulias es... es que se de la magia de la comunicación, el que fluya, el que... el que lleguemos a hablar desde ya no, el Manolito o el otro, sino desde uno mismo, de verdad, que cuente la experiencia de uno y de repente se haga un silencio en toda la clase, y todos estén escuchando, pero escuchando de verdad, no porque nadie imponga un silencio ni... Eso, esa magia pues es eso es muy bonito. Cuando... cuando aprendes de los alumnos y te cuentan cosas que dices "¡ostia!" ¿no? Cuando te sorprenden, y en el fondo creo que todos nos callamos cuando estamos sorprendidos ¿no? Y hay veces que de repente en una tertulia pues hay una voz de alguien que hasta entonces no había hablado o no había hablado de esa manera y... y eso es muy bonito. ¿no? Hasta el profe se convierte en espectador. EPH3.3:16.(42:42)

³¹⁷ Hombre es verdad que igual en las primeras tertulias dices "hablo o no hablo, si no hablo parece que estoy en otro mundo, o igual si hablo no sé, me dicen que hablo mucho". Es verdad que al primero, una vez, una vez que ya te sueltas, que hablas con tus compañeros, que coges confianza, y que hablas, y hablas, y hablas, dices "buh, ¡qué

És interessant la dimensió que comenta l'alumna, respecte al fet que els permet aprofundir molt més en qui són els altres amb qui comparteixen, permetent-los aprofundir en les seves relacions. Aquest context de coneixement que es dóna segons la Zahara, els permet participar activament i expressar les seves opinions.

Home és veritat que potser a les primeres tertúlies dius "parlo o no parlo, si no parlo sembla que estic en un altre món, o potser si parlo no sé, em diuen que parlo molt". És veritat que al primer, una vegada, una vegada que ja et soltes, que parles amb els teus companys, que agafes confiança, i que parles, i parles, i parles, dius "buh, que bé, que bé et sents, que bé tot, que no vull que s'acabi aquesta hora"; i segueixes i així. "I ai, hi ha tertúlies, mira doncs que bé", t'agafes, et poses amb els teus companys, llegeixes, escoltes els comentaris dels teus companys, les coses dels teus companys, i després els teus companys t'escolten a tu³¹⁸. RAD1.11:39.(152:152)

Observem com de nou a l'hora d'enfrontar-se a una nova situació, a una tasca, en aquest cas la tertúlia, es posa en marxa la parla interna. Aquesta condiona la forma de situar-se davant del grup. Tal com hem vist, identifiquem aquells elements que potencien que participi i se senti prou segura com per formar part i implicar-se en el procés d'ensenyança i aprenentatge.

En la línia d'aquest discurs intern que manté l'alumnat, observem quins són els missatges que es diuen per tal de participar, i quins elements de referència adopten del context que actuen com a bastida per trencar les barreres inicials que construeixen inicialment.

Sí, el fet de dir, veus als meus companys comentar i dius "mira, ells també ho comenten, ells també diuen el que pensen sobre aquesta cosa. Ah, per què jo no?" I ho comentes i dius "bé, doncs si estan comentant, no és cap cosa de l'altre món, estem a gust, estem tots amb confiança, entre amics, no passa res"³¹⁹. RAD1.11:38.(148:148)

bien! Qué bien te sientes, qué bien todo, que no quiero que se acabe esta hora"; y sigues y así. "Y ay, hay tertulias, mira pues qué bien", te coges, te pones con tus compañeros, lees, escuchas los comentarios de tus compañeros, las cosas de tus compañeros, y luego tus compañeros te escuchan a ti. RAD1.11:34.(132:132)

³¹⁸ Hombre es verdad que igual en las primeras tertulias dices "hablo o no hablo, si no hablo parece que estoy en otro mundo, o igual si hablo no sé, me dicen que hablo mucho". Es verdad que al primero, una vez, una vez que ya te sueltas, que hablas con tus compañeros, que coges confianza, y que hablas, y hablas, y hablas, dices "buh, ¡qué bien! Qué bien te sientes, qué bien todo, que no quiero que se acabe esta hora"; y sigues y así. "Y ay, hay tertulias, mira pues qué bien", te coges, te pones con tus compañeros, lees, escuchas los comentarios de tus compañeros, las cosas de tus compañeros, y luego tus compañeros te escuchan a ti. RAD1.11:39.(152:152)

³¹⁹ Sí, el de decir, ves a mis compañeros comentar y dices "mira, ellos también lo comentan, ellos también dicen lo que piensan sobre esa cosa. Ah ¿por qué yo no? Y lo comentas y dices "bueno pues si están comentando, no es una cosa del otro mundo, estamos a gusto, estamos todos con confianza, entre amigos, no pasa nada".

Aquest context de confiança i seguretat incideix en el diàleg intern de l'alumne quan es planteja si pot o no participar, i de retruc influencia en la seva creença percebuda d'autoeficàcia davant la situació que se li planteja, que en el cas de les tertúlies, és la de poder argumentar i donar l'opinió sobre un fragment d'un text.

9.1.3. El posicionament igualitari com a impuls a la participació de la comunitat

A diferència dels grups interactius i les tertúlies literàries dialògiques on majoritàriament hem recollit cites que es posicionen en una dimensió transformadora; en el cas de la participació de la comunitat, i en especial de les famílies, identifiquem tant referències vinculades a una dimensió transformadora com a una dimensió exclusora.

Barreres que dificulten la participació de les famílies a l'institut

Primerament, recollim aquelles qüestions que les persones participants han identificat com a barreres perquè es doni la participació de les famílies a l'institut. Descobrim evidències de les dificultats que es troben a l'hora que les famílies participin des dels tres punts de vista recollits: per part del professorat, per part de les famílies i per part de l'alumnat.

Segons el professorat el compromís d'algunes famílies o l'interès per comunicar-se amb els i les professores a la secundària és de vegades molt baix.

I llavors amb les famílies és el mateix. Trucades per telèfon moltes vegades, és a dir, ells no tenen el valor de vegades ni de la paraula, no ho veuen, llavors de vegades et quedes, no vénen³²⁰. EPD4.1:44.(72:72)

Una manca de compromís que es tradueix en el fet que sovint no acudeixin a les visites que han establert prèviament amb el professorat. D'altra banda, la implicació també varia en funció del pare o de la mare. El professorat identifica que són les dones qui es fan càrrec de les qüestions

RAD1.11:38.(148:148)

³²⁰ Y entonces con las familias es lo mismo. Llamadas por teléfono muchas veces, o sea, ellos no tienen el valor a veces ni de la palabra, no lo ven, entonces a veces quedas, no vienen. EPD4.1:44.(72:72)

relacionades amb l'alumne i el centre, mentre que els pares acostumen a adoptar un posicionament de desenteniment.

Llavors bé, intentar, bé els pares moltes vegades es desentenien. Truques per telèfon "espera que et poso amb la meva dona"³²¹. EPD4.1:47.(72:72)

Una altra dificultat detectada per part del professorat en relació amb les famílies té a veure amb la projecció d'expectatives cap a les seves possibilitats d'intervenció. Un dels professors ens explica com de vegades quan sobrepassen les expectatives per sobre d'un llindar determinat, s'adonen que les famílies no poden assumir-ho, abocant-los cap a una situació de fracàs.

Potser que el xiquet, doncs de vegades, a l'hora de fer contractes, contractes que fem individuals, amb les famílies, doncs de vegades et demanem que et comprometis a això, a això, a això i això, no? I clar, és impossible arribar aquí... I això és de vegades realment complicat, no? Que demanis allò que realment puguin donar. Això és el que de vegades em resulta difícil a l'hora de demanar, no? Perquè de vegades demanes coses que, després t'adones, no? Quan fracassen i això, dius "joder, però com he pogut demanar jo tant?"³²². EPH2.2:21.(63:63)

En aquest cas, observem com el professorat es responsabilitza de no haver ajustat de forma adient les expectatives i les demandes als nois i noies i a les seves famílies. En aquest cas no responsabilitzen la família, però identifiquem que és quelcom que dificulta la seva participació i implicació en els processos que es donen a l'institut.

Les dificultats perquè les famílies participin a l'institut són quelcom percebut també pel mateix col·lectiu. Les mares participants en el grup de discussió evidencien que la participació a l'institut és baixa, tot i que elles miren d'engrescar a altres famílies que participin.

Esperança: Per tot. Doncs per exemple, som vuit persones, vuit dones, no? Fixa't, de tants nens que hi ha i de nenes, i sempre venim les mateixes. P: Bé, heu d'anar animant que vinguin més. Esperança: Però si els ho diem... "hi ha una reunió a dos quarts de quatre, vine, vine, i

³²¹ Entonces bueno, intentar, bueno los padres muchas veces se desentienden. Llamas por teléfono "espera que te pongo a mi mujer". EPD4.1:47.(72:72)

³²² Igual que al chaval, pues a veces, a la hora de hacer contratos, contratos que hacemos individuales, con la familias y tal, pues a veces te pedimos que te comprometas a esto, a esto, a esto y a esto, ¿no? Y claro, es imposible llegar aquí... Y eso es a veces lo realmente complicado ¿no? Que pidas aquello que realmente puedan dar. Eso es lo que a veces me resulta difícil a la hora de pedir ¿no? Porque a veces pides cosas que, después te das cuenta ¿no? Cuando fracasan y eso, dices "joder, ¿pero cómo he podido pedir yo tanto?" EPH2.2:21.(63:63)

així t'assabentaràs del que fa el teu fill, i del que no fa la teva filla"³²³.
GDF1.17:19.(115:117)

Tal com vèiem al capítol 7, la participació de les famílies dins de l'institut, principalment en activitats educatives amb l'alumnat, continua essent un repte que l'institut té intenció d'abordar, trobant els mecanismes que facilitin la superació de les diferents barreres que van apareixent.

Quant als elements exclusors identificats en el treball empíric en relació a aquesta temàtica, cal destacar el posicionament de l'alumnat davant el fet que les seves famílies entrin dins de l'aula. A diferència del que s'ha identificat en les investigacions realitzades en contextos d'educació primària, l'alumnat de secundària entrevistat mostra resistències al fet que les seves famílies participin dins de l'aula en els grups interactius, per exemple.

P: Et fa vergonya? R: No, no em fa vergonya, que ha de venir aquí la meva mare, deixa-la a casa a la meva mare. P: Però, a tu et sembla bé que vinguin les famílies a participar? R: Bé, les famílies bé, però la meva mare que no ha de venir. P: Mmm... però, per què? Què has d'amagar, a veure? R: Res filla, que potser... és que és la meva mare, saps? Potser em porto malament i dic alguna cosa, saps? I em renya³²⁴.
RAD3.13:42.(348:353)

Observem com el que pesa és que sigui la seva pròpia família qui entra a la mateixa aula. No és que es neguin a la seva participació al centre, sinó al control que poden exercir si estan dins de l'aula. Segons la percepció d'aquesta alumna, ella sent el seu espai envaït. Aquest posicionament el corroboren les mares participants, exemplificant altres situacions amb els seus fills i filles.

Manuela: Jo crec que els dona més vergonya que marxin els pares al col·legi. Soledat: Sí. Manuela: Perquè a mi m'ha passat amb el Pedro, eh? Hi ha hagut una temporada aquí i tenia la seva edat, i jo venia i deia "ai mareta, és que em fa vergonya mareta, amb el gran que sóc jo". Anava jo, anava, anava, anava... Amaya: Fins que les truquem o les convidem... Manuela: Em va dir l'altra professora "et prometo per allò

³²³ Esperanza: Para todo. Pues por ejemplo, somos ocho personas, ocho mujeres, ¿no? Fijate, de tantos niños que hay y de niñas, y siempre venimos las mismas. P: Bueno, tenéis que ir animando a que vengan más. Esperanza: Pero si ya le decimos... "hay una reunión a las tres y media, ven, ven y así te enteras de lo que hace tu hijo y lo que no hace tu hija". GDF1.17:19.(115:117)

³²⁴ P: ¿Te da vergüenza? R: No, no me da vergüenza, que va a venir aquí mi madre, déjala en casa a mi madre. P: Pero ¿a ti qué te parece que vengan aquí las familias a participar? R: Bien, las familias bien, pero mi madre que no va a venir. P: Mmm, pero ¿por qué? ¿qué tienes que esconder a ver? R: Nada hija, que igual... es que si es mi madre ¿sabes? Igual me porto mal y digo algo ¿sabes? Y me riñe. RAD3.13:42.(348:353)

que més vulguis”, em va dir “que no vinguis més mareta, que em portaré bé, que Déu sap que em portaré bé”. P: És a dir, que va ser una mesura de... Amaya: A veure, és veritat que a l'alumnat no li agrada veure els seus pares aquí. Manuela: Els hi fa molta vergonya³²⁵. GDF1.17:14.(84:91)

Podem identificar cert malestar al fet que les seves pròpies famílies participin, ho viuen de forma negativa com un mecanisme de control o pressió que condiciona el seu comportament. Aquesta actitud que prenen pot tenir a veure amb el posicionament que fa el noi o noia durant la seva adolescència cap als seus pares.

El diàleg igualitari, mediador en la superació de barreres a la participació

Malgrat aquests elements exclusors identificats, també hem recollit aspectes transformadors vinculats a la participació de les famílies a l'institut. En primer lloc, podem destacar com s'han superat les barreres perquè les famílies puguin apropar-se a l'escola. El professorat exemplifica alguns mecanismes que empra en la seva relació amb les famílies per aproximar posicionaments i acollir-los al centre. Entre aquests mecanismes destaca per exemple la capacitat de flexibilitat, d'adaptar-se i transformar allò que inicialment podria suposar una barrera en una possibilitat.

És una cultura en la qual doncs tenen nens i nens, no? I les dones doncs, o estan fent algun curs per rebre les beques o aquest tipus de coses, amb la qual cosa, no tenen massa temps disponible; i el que tenen generalment estan a casa amb algun nen petit. Llavors, de vegades o han de venir amb els nens, llavors tu també has d'adaptar-te a aquestes coses, no? Doncs que vinguin, no? Un dia doncs potser et reuneixes amb quatre de la família, doncs bé, doncs et reuneixes amb quatre; però bé, és una mica anar-te adaptant a aquestes situacions. Jo penso que és el paper més important que encara ens queda per treballar sobretot amb les famílies³²⁶. EPD4.1:46.(72:72)

³²⁵ Manuela: Yo creo que les da más vergüenza que marchen los padres al colegio. Soledad: Sí. Manuela: Porque a mi me ha pasado con Pedro ¿eh? Ha habido una temporada aquí y tenía su edad, y yo venía y decía “ay mamica, es que da lache mamica, con lo grande que soy yo”. Iba yo, iba, iba, iba... Amaya: Hasta que les llamemos, o les invitemos... Manuela: Me dijo a la otra profesora “te lo prometo por lo que más quieras”, me dijo “que no vengas más mamica, me voy a portar bien, que Dios sabe que me voy a portar bien”. P: O sea que fue una medida de... Amaya: A ver, es verdad que al alumnado no le gusta ver a sus padres aquí. Manuela: Les da mucha vergüenza. GDF1.17:14.(84:91)

³²⁶ Es una cultura en la que pues tienen críos y críos ¿no? Y las mujeres pues, o están haciendo algún curso para recibir las becas o ese tipo de cosas, con lo cual no tienen mucho tiempo disponible; y el que tienen generalmente están en casa con algún crío pequeño. Entonces a veces o tienen que venir con los críos, entonces tú también tienes que adaptarte a esas cosas ¿no? Pues que se vengan ¿no? Un día pues igual te reúnes con cuatro de la familia, pues bueno pues te reúnes con cuatro; pero bueno es un poco irte adaptándote a esas situaciones. Yo pienso que es el

D'altra banda, el professorat és conscient del paper fonamental que tenen les famílies a la vida dels nois i noies, i com és indispensable que els facin partícips d'aquest procés. Partir d'aquesta premissa els posiciona en unes expectatives positives i vinculades a les possibilitats, més que a les dificultats.

Però jo sí que amb el temps, amb l'experiència, sí que he vist que amb els pares, tots els moments que es puguin, i siguin possibles, i quants més millor. I, i, i està clar que la implicació dels pares en els centres és fonamental i bàsic. Llavors és primordial, però bé, parlar amb ells i veure... al final és, si més d'una vegada ja m'ha passat de dir-li a un pare allò de "no és que siguem els teus enemics", és a dir, ens ajuntem els dos, el centre i les famílies per tirar una mica endavant amb la nena o amb el nen, o el que sigui. O de vegades, si senten que els has cridat per fer-los-hi la bronca, no? Llavors clar, vénen amb aquella actitud de "que et vols lliurar del meu fill, no?", i els has d'explicar una mica quines són les teves idees. I quan vénen, no sé, de vegades quan veuen com treballes, com, com, com t'impliques, com els parles, com no sé què... sí, a poc a poc volen apropar i si et miren amb altres... Però bé, han de sentir que estem amb ells i no anem a criticar la seva tasca com a famílies, no?³²⁷ EPH2.2:20.(63:63)

El plantejament que defineix l'Aritz parteix d'establir una comunicació on el professorat se situa de forma igualitària amb les famílies, i cerca per mitjà del diàleg els punts en comú, els punts de reconciliació. Es posa de manifest que tots dos agents tenen la mateixa intenció que és oferir el millor als nois i a les noies, cadascú des de les seves funcions.

Aquest posicionament, tal com explica en Gorka, un dels professors entrevistats, passa per emprar el reforçament positiu cap a la seva tasca com a família. De manera que aquestes s'apoderen en les seves funcions, i així generar dinàmiques de més participació i implicació. Tot plegat, des de l'explicitació de les altes expectatives i les possibilitats de transformació que

papel más importante que todavía nos queda por trabajar sobretodo con las familias. EPD4.1:46.(72:72)

³²⁷ Pero yo sí que con el tiempo, con la experiencia y tal, sí que he visto que con los padres, todos los momentos que se puedan, y sean posibles, y cuantos más mejor. Y, y, y está claro que la implicación de los padres en los centros es fundamental y básico. Entonces es primordial, pero bueno, hablar con ellos y ver... al final es, si más de una vez ya me ha ocurrido de decirle a un padre lo de "no es que seamos tus enemigos", es decir, nos juntamos los dos, el centro y las familias para tirar un poco adelante con la niña o con el niño, o lo que sea. O a veces sí sienten que les has llamado para echar broncas ¿no? Entonces claro, vienen con esa actitud de "que te quieras librar de mi hijo ¿no?", y les tienes que explicar un poco cuales son tus ideas y tal. Y cuando ven, no sé, a veces cuando ven como trabajas, como, como, como te implicas, como les hablas, como no sé qué... sí poco a poco se quieren acercar y sí te miran con otras... Pero bueno, tienen que sentir que estamos con ellos y no vamos a criticar su labor como familias ¿no? EPH2.2:20.(63:63)

té l'alumnat; i la transmissió del sentit fa que les famílies participin de la vida del centre.

I el treball que es fa amb les famílies doncs és, doncs amb algunes reforçar-los-hi el bé que ho estan fent, amb d'altres intentar que prenguin consciència que els seus fills tenen una oportunitat de canvi, i que no es pot viure de les ajudes, i que no es pot ser tan dependent. I... bé amb d'altres doncs treballem conjuntament de cara a les coses que es fan al col·le, no? Llavors, sí que hi hagut, jo crec que sí que està havent-hi una major implicació des que vam començar aquí, doncs les vegades que hem fet reunions, o assemblees d'aula juntament amb els pares, o reunions només amb els pares... Cada vegada apareixen més famílies, treballem també en comissions mixtes doncs en diferents apartats i de coses que poden ser extraescolars. No sé... la comissió de convivència, la comissió de material, del centre... n'hi ha moltes de comissions. Llavors, allí intentem influir en les famílies perquè la seva missió també és molt important, no? A l'hora de treballar. I d'altra banda també, treballant amb ells els estem fent partícips i els estem fent sentir-se partícips d'aquest centre, que sense ells al final, nosaltres tampoc seríem res³²⁸. EPH3.3:27.(82:82)

Les famílies han percebut aquesta dinàmica, han estat conscients del canvi de posicionament que ha pres l'institut envers a les famílies i al seu paper en la formació escolar dels seus fills i filles. Abans l'institut tenia les portes tancades a les famílies, ara les portes estan obertes perquè qualsevol persona que vulgui participar pugui fer-ho, i aquesta és la percepció que tenen les famílies.

Amaya: Bé, però aquella confiança, com l'hem aconseguit? Perquè abans no hi havia aquella confiança. Esperança: No, perquè primerament no obríeu les portes a la gent, als pares... Amaya: Com trucàvem abans els professors a casa? Esperança: Escolta, Fulanita, que la teva filla s'ha portat malament, o tindrem una reunió per telèfon. Per telèfon perquè de la porta cap aquí no entraven els pares. Jo des que estic aquí, què fa? Quatre anys? Fa quatre anys, aquí a l'escola jo quan em dona la gana entro i ja està, saps el que et dic? Si tinc un problema agafo i...³²⁹ GDF1.17:35.(249:252)

³²⁸ Y el trabajo que se hace con las familias pues es, pues con algunas reforzarles lo bien que lo están haciendo, con otras intentar que tomen conciencia de que sus hijos tienen una oportunidad de cambio y de que no se puede vivir de las ayudas y que no se puede ser tan dependiente. Y... bueno con otras pues trabajamos conjuntamente de cara a las cosas que se hacen en el cole ¿no? Entonces sí que ha habido, yo creo que sí que está habiendo una mayor implicación desde que empezamos aquí, pues las veces que hemos hecho reuniones, o asambleas de aula junto con los padres, o reuniones solo de padres... Cada vez acuden más familias, trabajamos también en comisiones mixtas pues en distintos apartados y de cosas que pueden ser extraescolares. No sé... la comisión de convivencia, la comisión de material, del centro... hay un montón de comisiones. Entonces allí intentamos influir a las familias porque su misión también es muy importante ¿no? A la hora de trabajar. Y por otro lado también, trabajando con ellas les estamos haciendo partícipes y les estamos haciendo sentirse partícipes de este centro, que sin ellos al final nosotros tampoco seríamos nada. EPH3.3:27.(82:82)

³²⁹ Amaya: Bueno, pero esa confianza ¿cómo la hemos conseguido? Porque antes no había esa confianza. Esperanza: No, porque a lo primero no abríais las puertas a la gente, a los padres... Amaya: ¿Cómo llamábamos

L'institut és vist per les famílies com un recurs més al qual poden anar quan se'ls presenta alguna dificultat, sobretot vinculada amb el seu fill o filla. Però, a més a més, contràriament als estereotips socials que es vinculen a la manca d'importància que li donen les famílies gitanes a l'educació dels seus fills i filles; observem en el discurs de les mares, com el primer canvi de posicions entre família i escola no va venir de la mà d'obrir les portes de l'institut; sinó del fet que aquest apostés per una educació de qualitat. Les famílies van percebre aquest canvi de perspectiva envers l'alumnat i així ho expliciten les mares participants.

P: Tu em deies Esperança que l'institut ha canviat molt, no? M'has dit allà fora... quines coses han canviat a l'institut? Esperança: Moltes coses han canviat. Soledat: Abans s'estudiava amb papers, ni llibres, no. El col·legi dels tontos era. P: Abans era el col·legi dels tontos... Soledat: Sí, jo segons sí... Esperança: Des que està la meva filla aquí ficada i no sabia com era el col·legi, és veritat; perquè aquí no deixaven entrar a les famílies. Amaya: Bé, la Soledat no volia portar aquí la seva filla. Soledat: No. Esperança: A mi em varen dir "per què vols entrar en aquest col·legi? Amb el dolent que és! Sí, jo els hi vaig dir "jo inscriu a la meva filla, si li ve bé, bé, i si no, doncs la trec". P: I per què era dolent? Quines coses feien? Ho feien malament o...? Soledat: Només feien cursos de jardineria, però no estudiaven. Quan jo hi anava, la meva filla (...), jo només els veia allí plantant pins i això. Vinga!³³⁰
GDF1.17:10.(59:69)

La participació de les famílies a l'institut també mou dinàmiques familiars, planteja nous reptes que superen situacions que culturalment s'han donat des de posicionaments masculistes, tal com les mares comenten. Elles identifiquen la seva participació a l'institut com un procés no només que beneficia als seus fills i filles, sinó que també les beneficia a elles com a dones; superant les barreres que es van trobar a cada pas.

antes los profesores a casa? Esperanza: Oye, Fulanita de tal, que tu hija se ha portado mal, o vamos a tener una reunión por teléfono. Por teléfono porque de la puerta para aquí ya no entraban los padres. Yo desde que estoy aquí ¿qué hace? ¿Cuatro años? Hace cuatro años, aquí en la escuela yo cuando me da la gana entro y ya está. ¿Sabes lo que te digo? Si tengo un problema cojo y... GDF1.17:35.(249:252)

³³⁰ P: Tú me decías Esperanza que el instituto ha cambiado mucho ¿no? Me has dicho allí fuera... ¿qué cosas han cambiado en el instituto? Esperanza: Muchas cosas han cambiado. Soledad: Antes se estudiaba con papeles, ni libros, no. El colegio de los tontos este era. P: Antes era el colegio de los tontos... Soledad: Sí. Yo según sí... Esperanza: Desde que está mi hija aquí metida y no sabía como era el colegio, es verdad; porque aquí no dejaban entrar familias. Amaya: Bueno, Soledad no quería traer aquí a su hija. Soledad: No. Esperanza: A mi me dijeron "¿para qué vas a entrar en este colegio? ¡Con lo malo que es!". Sí, yo le dije "yo entro a mi hija, si le viene bien, bien, y sino pues la quito". P: Y ¿por qué era malo? ¿Qué cosas hacían? ¿Lo hacían mal o...? Soledad: Sólo hacían cursos de jardinería, pero no estudiaban. Cuando yo iba mi hija, (...) yo sólo veía allí plantando pinos y eso. ¡Vamos! GDF1.17:10.(59:69)

Amaya: Això és el que hem de canviar, això és el que hem de canviar. Aquesta és la transformació i el canvi que esteu donant. Esteu donant, doncs perquè a veure, pot ser perquè bé, doncs també jo crec que... bé, els cafès que fèiem abans, no? On sempre heu pogut parlar, on sempre heu pogut intentar donar la volta a les coses. A veure, a la Soledat no la deixaven anar a Barcelona. I bé, jo vaig parlar al final amb el Juan, li vaig explicar la importància de... jo crec que també els marits van una mica canviant la seva perspectiva... Soledat: És una mica masculista... Amaya: És veritat que teniu allí un tema cultural que és un handicap, i que és un problema. Però que també realment us heu adonat que les coses van canviant. Totes: Sí. Amaya: Dones gitanes que esteu començant a sortir de la casa, dones gitanes que participeu de la vida d'un col·legi³³¹. GDF1.17:29.(201:205)

Tot aquest moviment, aquesta dinàmica transformadora que es dona i s'està donant en la relació entre la família i l'institut té un impacte directe en l'alumnat. Del treball empíric es desprenen evidències de com aquesta relació més dialògica amb les famílies, aquesta aproximació de posicionaments actua com a transmissora de sentit cap a l'alumnat, del sentit que té la formació a les seves vides, del sentit que té que cada dia assisteixin a l'institut. En Gorka, professor de secundària, ho relata d'aquesta manera,

Els alumnes també, en la mesura que veuen que nosaltres treballem amb els pares i que nosaltres transmetem la importància que tenen els estudis dels seus fills, doncs els seus pares així ho reben, ells canvien completament. Diuen "ostres, doncs si això és important pels meus pares, si m'ho han preguntat a casa com vaig, doncs hauré de fer alguna cosa, no?". Llavors és, és totalment proporcional la importància que li donen els pares als estudis dels seus fills, amb la que li donen els seus fills als seus propis estudis. I això, a la vegada és proporcional amb la importància que transmetes tu cap als pares i cap als fills. És a dir, allí hi ha un triangle que nosaltres moltes vegades a les reunions de principi de curs insistim moltíssim, i és que tots nosaltres, tot l'alumnat que està en aquella aula té un fi comú, que és que les persones que surtin d'aquest col·le, surtin ben formades. I això ho volen els nens, ho volen els pares i ho volem nosaltres. Llavors, per què barallar-nos si tots volem el mateix?³³² EPH3.3:28.(82:82)

³³¹ Amaya: Eso es lo que tenemos que cambiar, eso es lo que tenemos que cambiar. Esa es la transformación y el cambio que estáis dando. Estáis dando, pues porque a ver puede ser porque bueno, pues también yo creo que... bueno, los cafés que hacíamos antes, ¿no? Donde siempre habéis podido hablar, donde siempre habéis podido intentar dar la vuelta a las cosas. A ver, a Soledad no la dejaban ir a Barcelona. Y bueno, yo hablé al final con el Juan, le expliqué la importancia de... yo creo que también los maridos van un poco cambiando su perspectiva... Soledad: Es un poco machista... Amaya: Es verdad que tenéis allí un tema cultural que es un hándicap, y que es un problema. Pero que también realmente os habéis dado cuenta que las cosas van cambiando. Todas: Sí. Amaya: Mujeres gitanas que estáis empezando a trabajar, mujeres gitanas que estáis empezando a salir de la casa, mujeres gitanas que participáis de la vida de un colegio. GDF1.17:29.(201:205)

³³² Los alumnos también, en la medida en que ven que nosotros trabajamos con los padres y que nosotros transmitimos la importancia que tienen los estudios de sus hijos, pues sus padres así lo reciben, ellos cambian completamente. Dicen "ostras, pues si esto es importante para mis padres, si me lo han preguntado en casa como

El professor ens parla de l'efecte positiu que té el consens que hi ha amb tota la comunitat educativa respecte a allò que s'espera que assoleixi l'alumnat. El triangle d'influència del que parla en Gorka, respecte a l'increment proporcional que té la transmissió de sentit dels estudis entre els tres agents: família, professorat, alumnat; es fa palès en tots els relats de les noies i el noi participants. La Zahara reforça aquesta idea, del fet que la família que està present de forma directa o indirecta en el procés d'escolarització, actua com un suport imprescindible en la transmissió de sentit de l'educació; posant de manifest aquesta complicitat entre els diferents agents.

Per exemple, el meu pare, em pregunta "com ha anat el col·legi? què has aprovat allò altre?" perquè hi ha moltes persones que et diuen "sí, m'importa", però potser no li pregunten a les seves filles o alguna cosa. És més, jo al meu pare moltes vegades quan estava a tercer o a segon dic va doncs "si tu no t'assabentes del que faig al col·legi", i em va dir "creus que no? Amb una trucada ho resolc tot?". I és que jo no m'ho explicava, anava al col·legi i em deia "has fet això, has fet això altre", i dic "i com ho sabrà? Però si no l'he vist en el col·legi i m'ha comentat"... Doncs llavors, són totes aquestes coses les que et recolzen, que et pregunten "com va això? Com va això altre?", t'ajuden en com vas, en quines coses... potser a les reunions, van a les reunions per parlar amb la professora per veure com va la meva filla als estudis, si li passa alguna cosa, quines coses té pendents per treure's el graduat, per seguir endavant...³³³ RAD1.11:23.(86:86)

D'altra banda, tot i la negació recollida a través de l'alumnat i les famílies participants, al fet que aquestes col·laborin en els grups interactius o dins de la mateixa aula, sí que identifiquem que l'alumnat percep de forma positiva la seva participació dins de l'institut.

voy, pues tendré que hacer algo ¿no?". Entonces es, es totalmente proporcional la importancia que le dan los padres a los estudios de sus hijos, con lo que le dan sus hijos a sus propios estudios. Y eso, a su vez es proporcional con la importancia que transmites tú hacia los padres y hacia los hijos. O sea, allí hay un triángulo que nosotros muchas veces en las reuniones de principio de curso insistimos un montón, y es que todos nosotros todo el alumnado que está en esa aula tiene un fin común, que es que las personas que salgan de este cole, salgan lo mejor formadas posible. Y eso lo quieren los niños, lo quieren los padres y lo queremos nosotros. Entonces, ¿para qué pelearnos si todos queremos lo mismo? EPH3.3:28.(82:82)

³³³ Por ejemplo, mi padre dice, o igual que me pregunta "¿qué tal el colegio? ¿qué has aprobado lo otro?" porque hay muchos que te dicen "sí, me importa", pero igual no le preguntan a las hijas o algo. Es más yo a mi padre muchas veces cuando estaba en tercero o en segundo digo va pues "si tu no te enteras de lo que hago en el colegio", y me dijo "¿crees que no? Con una llamadita lo resuelvo todo". Y es que yo, no me lo explicaba, iba al colegio y me decía "has hecho esto, has hecho lo otro", y digo "¿y cómo lo sabrá? Pero si no le he visto en el colegio y me ha comentado"... pues entonces, son todas esas cosas que te apoyan, que te preguntan "¿qué tal esto? ¿qué tal lo otro", te ayudan en qué tal vas, en qué cosas... igual en las reuniones, acuden a las reuniones para hablar con la profesora para ver qué tal va mi hija en los estudios, si le pasa algo, qué cosas tiene pendientes para sacarse su graduado, para seguir adelante... RAD1.11:23.(86:86)

R: Però no, per fer tasques del col·legi no, doncs potser queda amb l'Amaya, amb les mares per prendre el cafè, i ja potser... per exemple... com dir-te... doncs ha participat... doncs volien fer, posar aquí entrepans perquè no anessin a la tanca a demanar a la noia que els porta... a veure... com dir-te... als grups interactius la meva mare també va participar un any. P: Sí? R: Sí. P: I com va anar l'experiència? R: Bé. P: T'agradava que participés? R: Sí a la meva classe, però a la meva classe no em va tocar. P: Vaja... I per què t'agradava que participés la teva mare als grups interactius? R: No sé... P: Home, per alguna cosa t'agradaria... t'agradava per alguna cosa... Per exemple, quan et menges un caramel dius "m'agrada perquè té sabor a maduixa", no? Per posar algun exemple, perquè t'agradava que la teva mare...? R: Perquè la meva mare m'agrada que col·labori en el col·legi i tot això. P: Tu creus que és important per la teva mare el col·legi? R: Sí, clar. Perquè si no...³³⁴ RAD2.12:41.(298:310)

A més a més, la seva participació sí té efectes principalment en la millora del comportament de l'alumnat, tal com identifiquen el grup de mares que han participat, i que expliciten en el seu diàleg.

Manuela: Jo crec que respecta més la senyoreta quan estàs tu, eh? Sí, fa més cas. P: Per què creus tu que passa això? Manuela: Jo que sé... altres nens segurament... perquè el meu fill sempre ha estat molt quiet, però hi havia dos, filla, que es van ajuntar amb ell, i molt malament. Soledat: (...) el fill d'aquesta i el meu sempre han anat junts, i era anar ella, i tenir-los a tots hipnotitzats. I jo també, i la professora deia "no, no, és que heu de venir perquè mira..." P: És molt important³³⁵. GDF1.17:16.(93:97)

La participació de les famílies a l'institut no només incideix en el benestar, rendiment i millora del comportament de l'alumnat, sino que també influencia en la creença d'autoeficàcia percebuda de les persones que hi participen. Les mares manifesten com el fet de poder-los ajudar a nivell acadèmic reforça la seva percepció d'eficàcia, i els dóna creació de sentit; i que és allò que les empeny a continuar participant.

³³⁴ R: Pero no, para hacer tareas del colegio no, pues igual queda con Amaya, con las madres a tomar el café, y ya igual... por ejemplo... cómo decirte... pues ha participado... pues querían hacer, poner aquí bocadillos para que no se fueran a la valla a pedir a la chica que los trae... a ver... cómo decirte... en grupos interactivos mi madre también participó un año. P: ¿Sí? R: Sí. P: ¿Y qué tal la experiencia? R: Bien. P: ¿Te gustaba que participara? R: Sí en mi clase, pero en mi clase no me tocó. P: Vaya... ¿Y por qué te gustaba que participara tu madre en grupos interactivos? R: No sé... P: Hombre, por algo te gustaría... te gustaba por algo... Por ejemplo, cuando te comes un caramelo dices "me gusta porque tiene sabor a fresa" ¿no? Por poner algún ejemplo, ¿por qué te gustaría que tu madre...? R: Porque mi madre me gusta que colabore con el colegio y así. P: ¿Tú crees que es importante para tu madre el colegio? R: Sí. Claro, porque si no... RAD2.12:41.(298:310)

³³⁵ Manuela: Yo creo que respeta más a la señorita cuando estás tú, ¿eh? Sí, hace más caso. P: ¿Por qué crees tú que pasa eso? Manuela: Yo qué sé... otros niños a lo mejor... porque mi hijo siempre ha sido muy quieto, pero había dos, hija, que se juntaron con él y muy mal. Soledad: (...) el hijo de esta y yo siempre han ido juntos, e ir ella, y tenerlos a todos hipnotizados. Y yo también. Y la profesora decía "no, no, es que tenéis que venir porque vamos..." P: Es muy importante. GDF1.17:16.(93:97)

P: I com us sentiu vosaltres participant? Ara vosaltres, a part dels nens.
 Soledat: Jo em veig fins i tot important, de professora. Esperança: Sí.
 Soledat: Li dic "tu seu aquí", i em faig fins i tot la professora.
 Esperança: Jo de meravella, a mi m'agrada anar. P: Et fan sentir bé...
 Soledat: Sí, jo suposo que això, vull anar³³⁶. GDF1.17:18.(101:107)

9.1.4. "La meva millor versió", l'impacte del voluntariat a l'aula

L'institut acull voluntariat principalment en el context dels grups interactius. El voluntariat que hi assisteix acostuma a ser alumnat en pràctiques o en conveni amb la Universitat procedents de diferents disciplines, exalumnes que tornen al centre per participar com a voluntaris i voluntàries, i diferents membres de la comunitat vinculats a altres serveis que ofereix el barri.

Si podem destacar quelcom rellevant de l'impacte que té el voluntariat en els nois i noies de l'institut, no té tant a veure amb la dimensió instrumental, que hi és de forma inherent, sinó que té a veure amb el desenvolupament del seu Jo, tal com hem recollit al treball de camp.

La transmissió del sentit de solidaritat a través del voluntariat

Un dels suports claus que aporta el voluntariat és la transmissió de sentit, actuant com a referents externs amb el component de novetat que li atribueix l'alumnat, com hem identificat. Aquesta transmissió de sentit, segons l'Aritz, es dona a través del valor de la solidaritat. El fet que siguin persones que dediquen el seu temps a l'alumnat, reporta en l'alumnat una valoració addicional a aquestes persones, i fa que fonamentin la seva relació en el respecte. Així ho relata l'Aritz,

En referències, són gent que ve de fora, que està disposada a passar un estona amb ells. És una hora o hora i mitja que dediquen, que és voluntariat, que significa doncs que hi ha gent que ve aquí i és capaç de dedicar una hora setmanal de la seva vida per estar amb mi, i mira que de vegades m'he portat malament, però tot i això segueix venint, no? Val, llavors, jo crec que està clar, i també parlen de qui ets tu, i d'on vénen. Gent que ve de diferents llocs, ara vénen nois i noies de treball social, no sé. Suposo que veuen altres referents i és superimportant,

³³⁶ P: ¿Y cómo os sentís vosotras participando? Ahora vosotras, a parte de los niños. Soledad: Yo me veo hasta importante, de profesora. Esperanza: Sí. Soledad: Le digo "tú siéntate aquí", y me hago hasta la profesora. Esperanza: Yo de maravilla, a mi me gusta ir. P: Te hace sentir bien... Soledad: Sí, yo supongo que eso, quiero ir. GDF1.17:18.(101:107)

s'acostumen a nosaltres i veuen que hi ha altra gent que també està disposada a dedicar el que hagi de dedicar³³⁷. EPH2.2:36.(103:103)

L'alumnat percep aquesta dedicació en l'altre i la valora, aquesta percepció que exposa el professor és ratificada per l'alumnat,

R: Doncs molt bona, no? Perquè diu "joder, em fa cas", perquè potser al no ser el meu profe doncs t'envio per allí a donar un tomb, no? P: I per què no feu això? R: Home, perquè s'ha de respectar una persona que ve aquí per ajudar-nos, és com un mèrit, no? El que, joder, no solament és el professor que ve, sinó algú del carrer que ve i s'interessa per ajudar-nos i per conèixer-nos, en com és aquest centre³³⁸. RAD1.11:56.(202:204)

D'altra banda, el voluntariat aporta suport instrumental a la resolució de les tasques que es plantegen als grups interactius, i l'alumnat percep de forma positiva la seva ajuda, que és viscuda com a part d'una experiència molt diferent a la seva realitat (la realitat de l'alumnat).

Home, doncs ens ajuden a explicar-nos també les coses, no? Que també s'ajuda al professor, perquè el profe potser també l'ajuda a explicar molt millor les coses i dir "ah, doncs mira, podem prendre l'exemple de..." potser ve i "ah, doncs mira explica això perquè "jo..." i et diuen "joder, doncs jo quan era petit no sé què", que t'expliquin les seves anècdotes de quan era petit, que hi havia coses difícils, i després penses "joder, ara som uns privilegiats, amb el que tenim ara, no? I el que podem fer". Perquè abans no existia això³³⁹. RAD1.11:53.(190:190)

El voluntariat, una finestra al món

L'alumnat sent curiositat per aquesta realitat de fora del seu context sociocultural que ve de la mà de persones voluntàries que dediquen una part del seu temps a ajudar-los. Aquesta curiositat és expressada per totes

³³⁷ En referencias, gente que viene de fuera, que está dispuesta a pasar un rato con ellos. Es una hora u hora y media que dedican, que es voluntariado, que significa pues que hay gente que viene aquí y es capaz de dedicar una hora de semanal de su vida para estar conmigo y mira que a veces me he portado mal, pero aun con todo sigue viniendo ¿no? Vale, entonces yo creo que está claro y también hablan de quién eres tú y de dónde vienes. Gente que viene de diferentes lugares, ahora vienen chicos y chicas de trabajo social, no sé. Supongo que ven a otros referentes y es súper importante, se acostumbran a nosotros y ven que hay otra gente que también está dispuesta a dedicar lo que tenga que dedicar. EPH2.2:36.(103:103)

³³⁸ R: Pues muy buena ¿no? Porque dice "joder, me hace caso", porque igual con que no es mi profe pues te mando por ahí a dar una vuelta ¿no? P: ¿Y por qué no hacéis eso? R: Hombre, porque hay que respetar a una persona que viene aquí para ayudarnos, es como un mérito ¿no? El que joder no solamente es el profesor que viene sino alguien de la calle que viene y se interesa por ayudarnos y por conocernos. En como es este centro. RAD1.11:56.(202:204)

³³⁹ Hombre, pues nos ayudan a explicarnos también las cosas ¿no? Que también se ayuda al profesor, porque al profe igual también le ayuda a explicar mucho mejor las cosas y decir "ah, pues mira, podemos tomar el ejemplo de..." igual viene y "ah, pues mira explica esto porque "yo..." y te dicen "joder, pues yo cuando era pequeño no sé qué", que te cuenten sus anécdotas de cuando era pequeño, que cosas había difíciles, y luego piensas "joder, a los tiempos que estamos ahora somos unos privilegiados, con lo que tenemos ahora ¿no? Y lo que podemos hacer". Porque antes no existía esto. RAD1.11:53.(190:190)

les alumnes entrevistades; que sembla ser com una finestra al món que s'obre davant seu. D'aquesta manera, veiem com el voluntariat diversifica les interaccions de l'alumnat, no només en quantitat, sinó que els hi reporta quelcom nou.

No sé, perquè al principi no tens confiança, sempre jo què, sempre que ha vingut algú nou, sempre estem fent-li preguntes a veure com va, com es diu i això, si és una noia, si és un noi... saps? Ens interessem per la seva vida i bé, depèn d'això doncs... bé però no... Després fins que li agafem confiança i després ja parlem de les nostres coses. Imagina't, va venir una, la Marina que al principi ens va costar, però bé, després al segon dia i això, li contàvem tot perquè eren molt bones sí... molt bé³⁴⁰. RAD3.13:1.(127:127)

El context d'ajuda que es genera en els grups interactius on interactuen persones adultes voluntàries i l'alumnat constitueix un espai on l'ajuda no és unilateral ni vertical, sinó que és bidireccional i horitzontal. És a dir, totes les persones que hi participen independentment del lloc social que ocupen en la interacció, aprenen i poden adoptar diferents rols: de qui ensenya, però en un moment donat del qui aprèn, i al revés. D'aquesta forma, es donen multiplicitat de posicionaments en la interacció, adoptant i posicionant-se en rols diferents en una mateixa interacció. Així ho exemplifica l'Omar quan comenta que de vegades les persones voluntàries que participen als grups interactius no saben sobre el contingut que estan tractant, i llavors, l'alumnat també ensenya als i les voluntàries.

R: Bé, de vegades vénen professors que no saben molt, llavors també has d'ajudar al professor i això. P: Bé, i què et sembla això? R: Bé, bé, no? Sí, està bé perquè si un professor no sap això... en les matemàtiques per exemple, o que se li ha oblidat i això. I tu l'ajudes a recordar³⁴¹. RAH6.16:7.(136:138)

El Jo posionat davant del voluntariat

Tal com fèiem referència a l'inici d'aquest apartat, el voluntariat té una incidència en el posicionament que pren l'alumne davant les tasques,

³⁴⁰ No sé, porque al principio no tienes confianza, siempre yo qué, siempre que ha venido alguien nuevo, siempre estamos haciéndole preguntas a ver qué tal, cómo se llama y eso, si es una chica, si es un chico... ¿sabes? Nos interesamos por su vida y bueno, depende de eso pues... bueno pero no... Luego hasta que le cogemos confianza y luego ya hablamos de nuestras cosas. Imagínate, vino una, la Marina que al principio nos costó, pero bueno luego al segundo día y eso le contábamos todo porque eran muy buenas, sí... muy bien. RAD3.13:1.(127:127)

³⁴¹ R: Bueno, a veces vienen profesores que no saben mucho, entonces también tienes que ayudar al profesor y eso. P: Bueno y ¿qué te parece eso? R: Bien, bien, ¿no? Sí, está bien porque si un profesor no sabe eso... en las matemáticas, o que se le habrá olvidado y eso. Y tú le ayudas a recordar. RAH6.16:7.(136:138)

però que té efectes en un posicionament a nivell intrapsicològic en relació al seu Jo. El professorat entrevistat coincideix en el fet que l'entrada de persones de fora a participar dins de l'aula, augmenta el rendiment acadèmic de l'alumnat davant la tasca que se'ls hi proposa. Segons aquests professionals, l'alumnat adopta un rol en la cerca d'un reconeixement per part de l'altre estrany, que el beneficia en el seu rendiment, perquè mira d'acomplir unes expectatives, o senzillament perquè aquestes persones voluntàries externes encara no han explicat cap tipus d'expectativa cap a ells i elles.

Llavors quan de sobte ve una persona de fora augmenta el nivell de rendiment clar, ells generalment sí els agrada demostrar "el que sé fer jo", no? I fixa't doncs normalment s'ho prenen més seriosament per aquest nivell, no? Simplement que hi hagi algú de fora, s'ho prenen com més seriosament i és com que els costa menys anar entrant al tema³⁴². EPD4.1:30.(52:52)

Aquesta percepció del professorat coincideix amb allò que verbalitza l'alumnat entrevistat. Així, quan ve una persona de fora vol demostrar que és bo, perquè l'altra persona no sap qui ets. D'alguna forma, cada vegada que entra una persona voluntària nova a l'aula se'ls hi presenta una nova oportunitat per treure la seva millor versió. L'efecte que genera, tal com exposen les alumnes, és un reforçament en les seves qualitats acadèmiques, nodrint la fantasia vinculada a un Jo acadèmic ideal, sobre aquells que els agradaria ser, o com els agradaria que els altres els veiessin.

P: Bé, independentment de com tu ets aquell dia, tu què creus que la fas millor o la fas pitjor? R: La faig millor jo crec. P: Per què? R: No sé, perquè com és nova, sempre vols demostrar que ets molt llesta³⁴³. RAD3.13:15.(132:135)

És a dir, més estimulants que saber que et poden avaluar i posar una nota, que és la pressió que poden sentir davant del rol que té el professorat, els estimulen aspectes vinculats amb qui són, i el que volen

³⁴² Entonces claro que ocurre que cuando de repente viene una persona de fuera a nivel de rendimiento claro, ellos generalmente sí les gusta el demostrar "lo que se hacer yo" ¿no? Y fíjate pues normalmente se lo toman más en serio por ese nivel ¿no? Simplemente de que haya gente de fuera, se lo toman como más en serio y es como que les cuesta menos ir entrando al tema. EPD4.1:30.(52:52)

³⁴³ P: Bueno, independientemente de cómo tú estés ese día ¿tú qué crees que la haces mejor o la haces peor? R: La hago mejor yo creo. P: ¿Por qué? R: No sé, porque como es nueva, siempre quieres demostrar lo lista que eres. RAD3.13:15.(132:135)

mostrar als altres que són. El que acaba generant de retruc aquest posicionament és un clima estimulant per l'aprenentatge, segons aporta el professorat.

R: Per nosaltres és no que vingui gent nova al centre, perquè pels alumnes és més estimulant treballar amb algú nou. P: Sí? Per què? R: Perquè són cares que no són conegudes i llavors doncs "jo vull demostrar alguna cosa", no? I tenen l'oportunitat de partir de zero també amb algú que no els coneix i... ells saben moltes vegades coses que el voluntari no sap de la matèria³⁴⁴. EPH3.3:22.(56:58)

En aquest sentit, la novetat en la interacció facilita la consecució de la tasca, com ratifica l'alumnat.

R: Potser em pot moltes vegades, em pot costar molt menys fer-ho. P: Per què? R: No sé, em transmet confiança, seguretat. L'únic que amb el profe, doncs normal, "joder, la profe, no puc mirar cap allí, perquè potser em diu, eh maca", aquella cosa; potser amb ell doncs jo que sé, pots parlar cinc minuts "ah, i com va i tu d'on ets, com et dius, què fas, quina formació tens", "ah, doncs mira nois, s'ha de fer això i això". Ah, sí? I després et poses a fer el full que et demanen i tot, i és molt més fàcil³⁴⁵. RAD1.11:55.(194:196)

Aquesta novetat principalment té aquests efectes positius, perquè tal com evidencia l'alumna, amb el professorat ja tenen una dinàmica i uns patrons establerts. El fet que entri una persona nova implica construir de nou quelcom diferent; on a més a més, jo em puc posicionar com a Jo, d'una forma diferent.

P: És clar, què vols que pensin de tu? Si una persona ve de fora que no coneix res de l'Elena, què t'agradaria que pensés de tu? Quan ve als grups interactius, què t'agradaria...? R: Que sóc molt treballadora, intel·ligent, sí, sí... P: Així que et poses en el paper, no? Que bé! Bé, això està molt bé, i t'agrada que vinguin aquestes persones? R: Sí. P: T'ajuden... R: Per conèixer gent i, moltes vegades que vénen d'això de, doncs et diuen el que fan a la Universitat, i totes aquestes coses, i et parlen d'això³⁴⁶. RAD5.15:15.(131:136)

³⁴⁴ R: Para nosotros, es bueno que venga gente nueva al centro, porque para los alumnos es más estimulante trabajar con alguien nuevo. P: ¿Sí? ¿Por qué? R: Porque son caras que no son conocidas y entonces pues "yo quiero demostrar algo" ¿no? Y tienen la oportunidad de partir de cero también con alguien que no les conoce y... ellos saben muchas veces cosas que el voluntario no sabe de la materia. EPH3.3:22.(56:58)

³⁴⁵ R: Igual me puede muchas veces, me puede costar mucho menos hacerlo. P: ¿Por qué? R: No sé, es como que me transmite como confianza, seguridad. Lo único que con el profe, pues normal, "joder, la profe, no puedo mirar para allí, porque igual me dice, eh maja", esa cosa; igual con él pues yo que sé, puedes hablar cinco minutos "ah, y tal, y tú de dónde eres, cómo te llamas, qué haces, qué formación tienes", "ah, pues mira chicos, hay que hacer esto, hay que hacer esto y esto". ¿Ah, sí? Y luego te pones a hacer la hoja que te mandan y todo y es mucho más fácil. RAD1.11:55.(194:196)

³⁴⁶ P: Claro ¿qué quieres que piensen de ti? Si una persona viene de fuera que no conoce nada de Elena ¿qué te gustaría que pensara de ti? Cuando viene a los grupos interactivos ¿qué te gustaría...? R: Que soy muy trabajadora,

A més a més, veiem com connecten amb aspectes vinculats a les seves possibilitats de futur. El fet que els hi expliquin què estan fent, els desperta una curiositat i un voler saber més, i els ajuda a transformar les seves expectatives cap al seu futur, a imaginar-se en el lloc de l'altra persona; i imaginar-se amb uns estudis superiors.

P: I per què t'agrada que t'expliquin aquelles coses? R: Per saber jo més del que són els estudis i això, si puc arribar a alguna cosa, si és difícil, si és fàcil³⁴⁷. RAD5.15:16.(137:138)

Per últim, podem destacar com l'alumnat participant no només expressa aquesta necessitat de demostrar qui és de forma individual, sinó també hi ha un sentiment de col·lectivitat o grup. Diverses persones entrevistades manifesten que cuiden la relació amb la persona voluntària perquè volen transmetre una bona imatge com a grup i com a col·lectiu.

És a dir, al revés, és com que li vull transmetre "doncs mira, en aquest col·legi som així, jo sóc així, hi ha això, això i això". "Ah" No saps el que és? Tertúlies és això, grups és això, i que diguin "ah, doncs mira el que fan en aquest col·legi". Que no és tampoc presumir, mira "des de quan vénen famílies?" que s'assabentin del que fem en aquest col·legi³⁴⁸. RAD1.11:54.(192:192)

Aquest sentiment de col·lectiu l'associen a la identificació amb el col·legi, reforçant una identitat vinculada a qui són en relació a l'institut en el qual es troben. En aquest sentit, hi ha una valoració molt positiva en relació a la seva identitat amb l'institut.

9.1.5. L'extensió del temps d'aprenentatge, imprescindible en contextos vulnerables

Un dels resultats que extraïem després d'haver pogut analitzar en termes de trajectòries és que una pràctica educativa que actua com a suport imprescindible al llarg de la seva escolarització tant primària com secundària, segons l'alumnat participant, és la seva participació en espais

inteligente, sí, sí. P: Así que te pones en el papel ¿no? ¡Qué bien! Bueno eso está muy bien, ¿Y te gusta que vengan estas personas? R: Sí. P: Te ayudan... R: Para conocer gente, y muchas veces que vienen de eso pues te dicen lo que hacen en la Universidad y todas esas cosas, te hablan de eso. RAD5.15:15.(131:136)

³⁴⁷ P: ¿Y por qué te gusta que te expliquen esas cosas? R: Para saber yo más de lo que son los estudios y eso, si puedo llegar a algo, si es difícil, si es fácil. RAD5.15:16.(137:138)

³⁴⁸ O sea, al revés, es como que le quiero transmitir "pues mira, en este colegio somos así, yo soy así, hay esto, esto y esto". "ah! ¿No sabes lo que es? Tertulias es esto, grupos es esto, y que digan "ah, pues mira lo que hacen en este colegio". Que no es tampoco presumir, mira "¿desde cuando vienen familias?" que se entere de lo que hacemos en este colegio. RAD1.11:54.(192:192)

d'extensió del temps d'aprenentatge. És a dir, espais educatius fora de l'horari lectiu de l'escola en què se'ls hi ofereix suport instrumental, ajudant-los a fer els deures, preparar-se els exàmens, etc. En l'escolarització identifiquen dos tipus d'espais que responen a aquestes característiques: l'Associació Gitana i el projecte PROA. Mentre que a la secundària hi afegeixen un espai dins del propi institut on participa el mateix professorat, gràcies a l'extensió de l'horari escolar no lectiu per la concessió del projecte Hauspoa, com hem referit al capítol 7.

L'alumnat identifica principalment a la primària que el que l'ajudava a tirar endavant amb les tasques acadèmiques era poder participar d'aquests espais fora de l'horari escolar.

P: I a tu com t'ajudaven a l'escola? A primària, eh? No aquí. Com t'ajudaven quan no et sortien les coses? R: Doncs anava, a l'Associació Gitana a fer els deures. P: Ah, i allí què...? R: Allí m'ajudaven i m'explicaven... P: Però això l'Associació Gitana... no? Fora. R: És clar, en el col·legi no hi havia PROA, no³⁴⁹. RAD2.12:4.(49:54)

Aquest espai extern a l'horari lectiu del que ofería l'escola de primària, els permetia rebre un suport instrumental molt important per poder seguir el dia a dia a l'aula.

R: Doncs és com que em quedava després de classe del col·legi, doncs em quedava una hora o una hora i mitja, no? En una sala on hi havia dues noies i amb molts nens, i fèiem els deures. P: I t'ajudaven a fer els deures? R: Sí, i quan no entenia alguna cosa doncs m'ho explicaven³⁵⁰. RAD4.14:10.(84:86)

La importància d'aquest recurs cal analitzar-lo en el context on està situat l'alumnat participant a l'estudi. L'alumnat manifesta que sobretot a secundària no pot rebre ajuda per part de la família perquè no tenen els coneixements suficients com per ajudar-los a resoldre tasques acadèmiques pròpies de secundària. En aquest context, poder comptar amb un suport addicional fora de l'horari lectiu escolar, els és de gran ajuda per donar continuïtat a la dimensió instrumental fora de l'institut.

³⁴⁹ P: ¿Y a ti cómo te ayudaban en la escuela? En primaria ¿eh? No aquí. ¿Cómo te ayudaban cuando no te salían las cosas? R: Pues iba, a la Asociación Gitana a hacer los deberes. P: Ah, ¿y allí qué...? R: Allí me ayudaban y me explicaban... P: Pero eso la Asociación Gitana... ¿no? Fuera. R: Claro, en el colegio no había Proa, no. RAD2.12:4.(49:54)

³⁵⁰ R: Pues es como que me quedaba después de clase del colegio, pues me quedaba una hora o una hora y media ¿no? En una sala donde había dos chicas y con muchos niños, y hacíamos los deberes. P: Y ¿te ayudaban a hacer los deberes? R: Sí, y cuando no entendía algo pues me lo explicaban. RAD4.14:10.(84:86)

R: És que a veure... a veure és que, sincerament jo no vaig a casa amb els deures sense fer, m'entens? Últimament vaig a casa amb els deures fets, i tot entès, perquè em quedo a PROA. P: Et quedes a PROA. R: Sí, sí, i quan no hi ha PROA, aquí, i també vaig a l'Associació Gitana aquí. P: Molt bé. R: I m'ajuden i tot això³⁵¹. RAD4.14:28.(238:242)

Les mares entrevistades confirmen la importància que té aquest suport acadèmic addicional en el progrés escolar dels seus fills i filles, i donen evidències de la seva efectivitat després a l'aula.

P: I vosaltres en relació als vostres fills, com els heu ajudat a casa que estudiessin? Amaya: Què feu a casa? P: Què feu a casa?... Doncs quan porten els deures... Soledat: No, perquè van on la meva germana a estudiar... Esperança: Van a l'Associació Gitana. Soledat: Sí. P: Va a l'Associació. Soledat: (...) aprova. Aquest any em sembla que el veig millor. Li dic "mira la teva germana, que no ha repetit cap curs, i tu endavant, has d'estudiar molt, així que vinga". P: I li va bé anar a... Soledat: A PROA? Sí, ha tingut tres exàmens, i els tres exàmens els ha aprovat. I li han dit els professors que molt bé³⁵². GDF1.17:40.(313:322)

A l'institut, a més a més, han generat un espai addicional durant tres tardes a la setmana que respon a aquesta idea d'extensió del temps d'aprenentatge. L'alumnat compta amb aquest suport instrumental i el té molt present, no només per resoldre els deures immediats, sinó que també els ajuda per preparar-se la recuperació d'assignatures suspeses que arrossegueu d'altres cursos.

Dic "quina pesadesa ara matemàtiques". Doncs no home, et poses a fer-ho; i si et surt malament doncs una altra vegada ho tornes a fer, amb calculadora si et deixen... Ho fas i tu al dia següent dius "profe, tinc bé això?", i si et diu que no, doncs la professora et corregeix. Però aquí també tenim els dilluns, dimarts i dimecres de 4.30 a 5.30, es queden els professors per recuperar les d'altres cursos, o la del mateix curs que estàs fent³⁵³. RAD2.12:26.(204:204)

³⁵¹ R: Es que a ver... a ver es que, sinceramente yo no voy a casa con los deberes sin hacer ¿me entiendes? Últimamente voy a casa con los deberes hechos, y todo entendido; porque me quedo a PROA. P: Te quedas en PROA. R: Sí, sí, y cuando no hay PROA, aquí, y también voy a la Asociación Gitana aquí. P: Muy bien. R: Y me ayudan y todo eso. RAD4.14:28.(238:242)

³⁵² P: Y vosotras en relación a vuestros hijos ¿cómo les habéis ayudado en casa a que estudiaran? Amaya: ¿Qué hacéis en casa? P: ¿Qué hacéis en casa?... Pues cuando traen los deberes... Soledad: No, porque van donde mi hermana a estudiar... Esperanza: Va a la Asociación gitana. Soledad: Sí. P: Va a la Asociación. Soledad: (...) aprueba. Este año me parece que lo veo mejor. Le digo "mira tu hermana, que no ha repetido ningún curso, y tú adelante, tienes que estudiar mucho; así que venga". P: Y le va bien el ir a... Soledad: ¿A Proa? Sí, ha tenido tres exámenes, y los tres exámenes los ha aprobado. Y le han dicho los profesores que muy bien. GDF1.17:40.(313:322)

³⁵³ Digo "qué pesadez ahora matemáticas". Pues no hombre, te pones a hacerlo; y si te sale mal pues otra vez lo vuelves a hacer, con la calculadora si te dejan... Lo haces y tú al día siguiente dices "profe, ¿tengo bien esto?", y si te dice que no, pues la profesora te lo corrige. Pero aquí también tenemos los lunes, martes y miércoles de 4.30 a 5.30, se quedan los profesores para recuperar las de otros cursos, o la del mismo curso que estás haciendo.

En aquest espai l'agent educatiu que dóna el suport segons l'alumnat és el docent, un suport que el viuen com imprescindible per poder avançar.

Molt bé, perquè la professora, tot i que tu no saps, la professora et fa la ronda, et toca a tu i li dius "doncs no ho entenc", i et fa altres exemples o t'ajuda a fer-los. I així els vas entenent³⁵⁴. RAD2.12:27.(208:208)

Tal com vèiem abans, tot i que la família cedeix el suport addicional a aquest tipus espais ja que senten que no els poden ajudar a nivell acadèmic, sí que tenen un paper important en la transmissió de sentit d'aquest espai, i vetllen perquè els seus fills i filles participin d'aquests espais.

Eh, perquè ara hem canviat de projecte, tenim diferent horari. Abans teníem de dos... imagina't, sortíem de dos quarts de nou a dos; després entrem a les tres fins un quart de quatre. Però ara tenim de dos quarts de nou a dues i de tres... de tres i quatre o així, no sé quina hora, fins dos quarts de sis. I la meva mare em pregunta "has de baixar a la tarda, has de baixar a la tarda". Buf, que pesats són!! "que avui no hi ha col·legi a la tarda"³⁵⁵. RAD3.13:27.(231:231)

Per a l'alumnat comptar amb aquest recurs és de gran ajuda, sobretot perquè incrementa les estratègies o recursos que posa a disposició quan tenen dificultats en la dimensió acadèmica. A més a més, se senten acompanyats en el procés d'aprenentatge.

R: Matemàtiques. Bé... hi ha coses que m'agraden i em surten bé i hi ha coses que em surten malament a les matemàtiques. I llengua també. Hi ha coses que sí... P: I, com saps que...? Per què saps que hi ha alguna cosa que et va bé o malament? R: Perquè em costa fer-ho el doble. P: Sí? I com intentes solucionar això? R: Estudiant més, demanant ajuda al professor. Per exemple, a la tarda hi ha... es queden els dilluns, dimarts i dijous els professors, per si necessites ajuda i no entens això, i t'ajuden³⁵⁶. RAH6.16:12.(176:180)

RAD2.12:26.(204:204)

³⁵⁴ Muy bien, porque la profesora, aunque tú no sabes, la profesora te hace la ronda, te toca a ti y le dices "pues no lo entiendo", y te hace otros ejemplos o te ayuda a hacerlos. Y así lo vas entendiendo. RAD2.12:27.(208:208)

³⁵⁵ Eh, porque ahora como hemos cambiado de proyecto tenemos diferente horario. Antes teníamos de dos... imagínate, salíamos de ocho y media a dos; luego entramos a las tres hasta las tres y cuarto. Pero ahora tenemos de ocho y media a dos y de tres... de tres y cuarto o así, no sé que hora, hasta las cinco y media. Y mi madre me pregunta "tienes que bajar por la tarde, tienes que bajar por la tarde". ¡Buf, qué pesados son! "que hoy no hay colegio por la tarde". RAD3.13:27.(231:231)

³⁵⁶ R: Matemáticas. Bueno... hay cosas que se me dan bien y hay cosas que se me dan mal en matemáticas. Y lengua también. Hay cosas que sí... P: Y ¿cómo sabes que...? ¿por qué lo sabes que hay algo que una cosa se te da bien y otra se te da mal? R: Porque me cuesta hacerlo el doble. P: Sí, y ¿cómo intentas solucionar eso? R: Estudiando más, pidiendo ayuda al profesor. Por ejemplo, por las tardes hay... se quedan los lunes, martes y jueves se quedan los profesores, por si necesitas ayuda y no entiendes eso, y te ayudan. RAH6.16:12.(176:180)

9.1.6. L'increment de la transferibilitat i l'autoeficàcia percebuda a través de l'apadrinament

L'apadrinament és una pràctica educativa que no està identificada com a actuació educativa d'èxit per la comunitat científica. Malgrat això, si tenim en consideració en què consisteix (participar com a voluntaris i voluntàries en grups interactius amb infants més petits, i espais de lectura dialògica); i els resultats que genera en l'alumnat, podem referir-nos a ella com una pràctica educativa dialògica, inclusiva i que reporta resultats molt positius en l'alumnat que hi participa.

Un dels primers resultats que més destaca el professorat entrevistat és el canvi de comportament que es dona en l'alumnat que acostuma a donar problemes a l'aula ordinària, i que en aquest espai pren un rol totalment diferent.

P: Quines activitats o actuacions motiven més l'alumnat? R: Eh... l'apadrinament lector. P: Sí? R. Sí, sí... jo he estat poques vegades però sí que quan hi he estat m'ha sorprès, i sobretot, sobretot amb alumnes que tenen seriosos problemes per seguir la dinàmica de l'aula en una classe normal... han treballat molt bé³⁵⁷. EPH3.3:23.(61:64)

Un dels elements més interessants que emergeix de les evidències que reporten l'alumnat participant és la forma d'ajustar l'ajuda en aquests contextos educatius. Observem com l'alumnat de secundària es troba en una situació en la qual no només es dona l'ajuda directa a l'altre, sinó que hi ha un procés intern de reflexió metacognitiva en què cerca primerament en el plànol intramental la millor forma d'adaptar el contingut al registre que requereix la persona a qui ha d'ajudar.

A un nen li costava sumar, i també una mica llegir; doncs jo me'l posava al meu costat, i li deia "doncs mira, si tinc... quants caramels?". Els dibuixava així, i el nen anava doncs o dibuixant, li dibuixes els caramels, o si aquestes coses, doncs el nen ja et va... perquè si li poses un dos menys un vuit, o fer (...) doncs el nen no sabrà. Li poses amb caramels, doncs igual sí. I per llegir doncs amb el ditet...³⁵⁸ : RAD2.12:21.(174:174)

³⁵⁷ P: ¿Qué actividades o actuaciones motivan más al alumnado, crees tú? R: Eh... el apadrinamiento lector. P: ¿Sí? R: Sí, sí... yo he estado pocas veces pero sí que cuando he estado me ha sorprendido, y sobretodo, sobretodo con alumnos que tienen serios problemas para seguir la dinámica del aula en una clase normal... han trabajado muy bien. EPH3.3:23.(61:64)

³⁵⁸ A un niño le costaba sumar, y también un poco leer; pues yo me lo ponía a mi lado, y le decía "pues mira, si tengo... ¿Cuántos caramelos? Los dibujaba así", y el niño iba pues o dibujando, le dibujas caramelos, o si esas cosas,

També detectem com a previ a l'ajuda l'existència d'un diàleg intern, que intervé en la forma d'establir-se davant d'aquella situació. Posa en marxa processos psicològics personals per acabar prenent decisions que repercuteixen en el tipus d'ajuda que donen a l'altre.

Doncs això, primer m'ho plantejava " a veure com li diré perquè ells ho entenguessin", saps? Perquè clar, pel fet que són petits no em posaré a... sí, ho feia com més senzill, com podia, o... imagina't, o amb jocs... o així, és que fèiem quasi tot jocs perquè ells entenguessin les coses, saps? Imagina't per allò dels números i així, posàvem... com era? Un dominó, sí, amb allò i... moltes coses d'aquelles. Estava molt bé la veritat. Bé, al principi mira, al principi em feia una mica de vergonya, em feia vergonya, però... després cada dia... em deien princesa els nens³⁵⁹. RAD3.13:11.(101:101)

En aquest context educatiu, no només es dona l'ajuda entre iguals, entre el més capaç i el menys capaç; sinó que també entra en joc el suport del o de la docent. De les observacions realitzades es desprèn no només com el docent realitza la funció de regulador del comportament de l'alumnat de secundària, sinó que també participa en aquesta ZDP. Ho fa oferint un suport perifèric que incideix en l'alumne que dona l'ajuda a l'altre, amb l'objectiu de millorar el tipus de suport que està oferint a l'altre.

Les tres docents s'han mostrat en contínua coordinació. Les professores de secundària han actuat anant per cadascun dels grups ajudant als seus alumnes de 1r d'ESO a millorar l'ajuda o el suport que aquests donaven, però sobretot a reconduir la narració cap a paràmetres més ajustats per la bona comprensió dels infants. D'altra banda, també han actuat com a agents reguladors del comportament, sovint explicant als seus alumnes per què l'infant reaccionava d'una forma o una altra. OAL1.4:3.(12:12)

D'aquesta forma, l'alumnat de secundària adquireix competències pròpies no tant a nivell instrumental, sinó estratègies d'ajuda; així ho expressa la Naira.

pues el niño ya te va... porque si le pones un dos menos un ocho, o hacer (...) pues el niño no va a saber. Le pones con caramelos, pues igual sí. Y para leer pues con el dedito... RAD2.12:21.(174:174)

³⁵⁹ Pues eso, primero me lo planteaba "a ver cómo se lo voy a decir para que ellos lo entendiesen" ¿sabes? Porque claro, con que son pequeños no me voy a poner a... sí, lo hacía como más sencillo, como podía, o... imagínate, o con juegos... o así, es que hacíamos casi todo juegos para que ellos entendiesen las cosas ¿sabes? Imagínate para lo de los números y así, poníamos... ¿cómo era? Un dominó, sí, con eso y... muchas cosas de esas. Estaba muy bien la verdad. Bueno al principio, mira, al principio me daba un poco de lache, me daba mucha vergüenza, pero... luego cada día... me llamaban princesa los niños. RAD3.13:11.(101:101)

I després també, ells aniran adquirint allí estratègies de com ensenyar, com faig jo perquè em faci cas aquest, l'altre...³⁶⁰ EPD4.1:25.(42:42)

Entre les estratègies que es desenvolupen en aquest context en l'alumnat de secundària subratllem l'increment de la capacitat d'empatia cap a la persona que els ajuda, traslladant-ho als seus contextos d'aprenentatge, el o la docent.

Jo què sé... a veure, que això que els professors també s'han d'esforçar a allò dels grups interactius per saps això, com... ens expliquen tot perquè nosaltres ho entenguem. Home de vegades aquestes coses no les valorem, però ells també tenen el seu treball³⁶¹. RAD3.13:12.(113:113)

D'altra banda, la participació en aquesta activitat, tal com comenten les persones entrevistades, promou la creació de sentit, ja que se senten útils i eficients en qüestions acadèmiques quan en el seu context o al seu nivell no s'hi senten.

R: Doncs la professora, a mi em dóna per exemple, per fer jocs, i jo li explico a cada nen; i si tots estaven d'acord deia "Ado", que en euskera és tots d'acord. I per exemple, un deia "no, no, no, que no sé què", i l'altre... i a més doncs jo li deia "doncs a veure, pensa tu, si tinc vuit..." per exemple, matemàtiques, "si tinc vuit caramels i em treuen dos, quants em queden?", saps? I amb els dits l'ajudava i així. P: I com et senties allí? Escolta, allí les matemàtiques no eren un avorriment, no? R: No, amb els nens petits, no³⁶². RAD2.12:19.(158:160)

Ens interessa recollir les reflexions que aporta el professorat entrevistat, perquè identifiquen efectes de l'apadrinament en la valoració que l'alumnat fa de si mateix, reforçant l'autoconfiança.

Però sí em sembla que els xiquets sempre estan amb més ganes de fer i esperen amb més ànsia el tema dels apadrinaments. Home és normal perquè també allí tenen un protagonisme que normalment no tenen, no? I bé, ja saps com van a ensenyar una mica als xiquets menors, no? Llavors bé, allí se senten una mica ells com bé, es veuen en l'altre costat, no? D'una banda és bo per a la seva autonomia, no? I la seva

³⁶⁰ Y luego también ellos irán adquiriendo allí estrategias de como enseñar, como hago yo para que me haga caso este, el otro... EPD4.1:25.(42:42)

³⁶¹ Yo qué sé... a ver, que eso que los profesores también se tienen que esforzar a lo de los grupos interactivos para sabes eso, como... nos explican todo para que nosotros lo entendamos. Hombre a veces esas cosas no las valoramos, pero ellos también tienen su trabajo. RAD3.13:12.(113:113)

³⁶² R: Pues la profesora, a mi me da por ejemplo, para hacer juegos, y yo le explico a cada niño; y si todos estaban de acuerdo decía "Ado", que en euskera son todos de acuerdo. Y por ejemplo, uno decía "no, no, no, que no sé qué" y el otro... y además pues yo le decía "pues a ver, piensa tú, si tengo ocho...", por ejemplo, matemáticas, "si tengo ocho caramelos y me quitan dos ¿cuántos me quedan?" ¿sabes? Y con los dedos le ayudaba y así. P: ¿Y cómo te sentías allí? Oye, allí las matemáticas no eran un aburrimiento ¿no? R: No, con los niños pequeños no. RAD2.12:19.(158:160)

pròpia confiança. I també d'altra banda, jo crec que també serveix per les nostres classes, perquè ells també es veuen en el paper del professor de vegades, no? Llavors doncs pot fer-los-hi veure coses, no? Doncs bé, segurament després a classe quan els dius "no veieu que... poseu-vos al meu lloc"... bé, doncs aquest tipus de coses jo crec que, jo crec que apadrinaments és del que més a gust se senten ells³⁶³. EPD4.1:24.(42:42)

En la línia del que comenta la cita, segons la percepció del professorat, l'alumnat incrementa la seva sensació d'autoeficàcia, se senten competents, donant creació de sentit a les qüestions acadèmiques. Però sobretot, ajuda a transformar la pròpia imatge, perquè tenen un espai on se'ls dóna una nova oportunitat de reconstruir-se de nou, una nova situació d'aprenentatge en la qual sí que poden sentir-se competents.

Perquè jo crec que... molta... gran part dels comportaments disruptius així a l'aula vénen donats per falta de coneixement. És a dir, "jo no sé del que m'estàs parlant, això m'avorreix, no puc seguir-lo i m'ho expliques i no ho entenc, llavors l'acabo muntant, però és a més a més sempre ha estat així. Llavors, què puc fer jo a classe? No puc fer res perquè sóc dolent, perquè és que... ho veig classe rere classe, assignatura rere assignatura, sóc dolent i no valc per això. Llavors, si jo sóc dolent, doncs em comporto com a dolent. Però jo me'n vaig a preescolar i em donen un llibre, i jo sé llegir. I jo sé llegir i jo sé ensenyar a llegir a un nen. I de sobte, jo sé fer alguna cosa, i no només sé fer-la sinó que sé més que aquest que està aquí i li puc ensenyar. I és d'ajuda. I sóc útil." I és que implícitament sense que ningú digui res, ja li ubiques al xiquet que només rep "nos", l'ubiques en un punt en què, en què... joder, doncs possiblement mai hagi estat³⁶⁴. EPH3.3:24.(66:66)

³⁶³ Pero sí me parece que los chavales siempre están como con más ganas de hacer y lo esperan como con más ansia el tema de apadrinamientos. Hombre es normal porque también allí tienen un protagonismo que normalmente no tienen ¿no? Y bueno ya sabes como van a enseñar un poco a chavales menores ¿no? Entonces bueno, allí se sienten un poquito ellos como bueno se ven en el otro lado ¿no? Por una parte es bueno en su autonomía ¿no? Y su confianza también en si mismos y tal. Y también por otro lado yo creo que también sirve para nuestras clases porque ellos también se ven en el papel del profesor a veces ¿no? Entonces pues puede hacerles ver cosas ¿no? Pues bueno a lo mejor luego en clase cuando les dices "no veis que... ponerlos en mi lugar"... bueno pues ese tipo de cosas yo creo que, yo creo que apadrinamientos es de lo que más a gusto se sienten ellos. EPD4.1:24.(42:42)

³⁶⁴ Porque yo creo que... mucha... gran parte de los comportamientos disruptivos así en el aula vienen dados por falta de conocimiento. O sea, "yo no sé de lo que me estás hablando, esto me aburre, no puedo seguirlo y me lo explicas y no lo entiendo, entonces la acabo liando, pero es que además ha sido así siempre. Entonces ¿qué puedo hacer yo en clase? No puedo hacer nada porque yo soy malo, porque es que... lo veo clase tras clase, asignatura tras asignatura, yo soy malo y no valgo para esto. Entonces, si yo soy malo, pues yo me comporto como un malo. Pero yo me voy a preescolar y me dan un libro, y yo sé leer. Y yo sé leer y yo sé enseñar a leer a un niño. Y de repente, yo sé hacer algo, y no sólo se hacer sino que sé más que este de aquí y le puedo enseñar. Y es de ayuda. Y soy útil". Y es que implícitamente sin que nadie diga nada ya le ubicas a un chaval que solo recibe "nos", le ubicas en un punto en el que, en el que... joder, pues posiblemente nunca haya estado. EPH3.3:24.(66:66)

9.1.7. Altres pràctiques educatives rellevants

Més enllà de les actuacions educatives d'èxit que es desenvolupen a l'institut, també en destaquen d'altres pràctiques educatives que les persones participants de la tesi prenent en consideració com a part del seu procés.

Dos docents a l'aula

Una de les pràctiques que menciona el professorat com quelcom que els ajuda a la gestió i organització de l'aula és el fet de treballar dos professors/es a la mateixa aula. Aquesta forma de treball té implicacions en la forma de gestió de l'aula per part del professorat.

Nosaltres a més a més treballem dos a l'aula, que sí que és molt guai, no? Però és clar, això requereix una adaptació a l'altra persona, requereix un treball previ que bé que, és dur, perquè de vegades és més còmode treballar un sol³⁶⁵. EPD4.1:16.(36:36)

Aquesta pràctica és viscuda pel professorat de forma positiva, ja que implica un treball en equip i coordinació; i planteja nous reptes en la seva tasca que es torna quelcom molt més compartit.

Però és clar, per nosaltres doncs bé, és un adaptar-te a l'altra persona, doncs imagina't. Llavors bé, doncs jo crec que a nivell de docent jo crec que estem aprenent força. Doncs bé, a acceptar allò que l'altre diu, a deixar que l'altre guï la classe, després un altre dia seràs tu, no? No tenir sempre el paper protagonista, aquest tipus de coses, no? El fet d'aconseguir això a classe perquè l'alumne també vegi que els dos sou iguals, no? I que si alguna cosa moltes a la classe siguis capaç de parlar-ho amb l'altra persona. És a dir, tot aquell rotllo, no? Tot allò aquí ho tenim dia a dia. Llavors jo en això la veritat que he après bastant en aquest aspecte. De si tens algun problema amb algun professor, ser capaç d'arreglar-ho, no? De parlar-ho doncs "no m'ha agradat això que has dit a classe", o no... no sé. I això bé, jo crec que això també és molt necessari als centres, a part de la relació amb els alumnes, també entre els professors és molt important³⁶⁶. EPD4.1:18.(38:38)

³⁶⁵ Nosotros además trabajamos dos en el aula, que sí que es muy guay, ¿no? Pero claro, eso requiere una adaptación a la otra persona, requiere un trabajo previo que bueno que, es duro, porque a veces es más cómodo trabajar uno solo. EPD4.1:16.(36:36)

³⁶⁶ Pero claro, para nosotros pues bueno, es un adaptarte a la otra persona, pues imagínate. Entonces bueno, pues yo creo que a nivel de docente yo creo que estamos aprendiendo bastante. Pues bueno, a aceptar lo que el otro dice, a dejar que el otro guíe la clase, luego otro día serás tú ¿no? No tener siempre el papel protagonista, ese tipo de cosas ¿no? El conseguir eso en clase para que el alumno también vea que los dos sois iguales ¿no? Y que si algo molesta en clase seas capaz de hablarlo con la otra persona. O sea, todo ese rollo ¿no? Todo eso aquí lo tenemos día a día. Entonces yo en eso la verdad que, he aprendido bastante en ese aspecto. De si tienes algún problema con algún profesor el ser capaz de arreglarlo ¿no? De hablarlo pues "no me ha gustado esto que has dicho en clase", o no... no sé. Y eso bueno, yo creo que eso también es muy necesario en los centros, a parte de con los alumnos, la

Formació del professorat: praxi basada en el diàleg entre reflexivitat i teoria

Un altre aspecte rellevant que el professorat comenta com a puntal per la feina que realitza a l'institut és poder gaudir d'una bona formació. En aquest sentit, l'Aritz exposa la importància de l'acollida i les reflexions amb la resta de professors i professores, així com el fet de compartir textos pedagògics a través de les tertúlies pedagògiques.

Ui, al primer any totalment perdut, totalment... em van prendre el pèl. És a dir, jo crec que... vaja, no sé... era... no tenia cap tipus d'estratègia, no sabia com reaccionar en certes situacions. I a poc a poc, això veus que és el que... bé, escoltant als companys, escoltant a la gent que té experiència, llegint, doncs a través de les tertúlies pedagògiques... fent coses així, vas picant una mica de tot, i al final ho apliques, el que tu creus que has de fer³⁶⁷. EPH2.2:8.(37:37)

El professorat també destaca com a rellevant la formació específica rebuda sobre el projecte de Comunitats d'Aprenentatge a l'hora d'introduir-se a la dinàmica del centre.

Bé, home quan vaig arribar aquí vaig tenir sort perquè em van facilitar molt l'entrada aquí, em van explicar molt bé en què consistien les Comunitats d'Aprenentatge. Vaig poder fer formacions doncs amb el Ramon, amb el Miguel Loza i... llavors va ser que amb molt poc temps em vaig poder formar allò suficient per poder treballar amb les eines de Comunitats d'Aprenentatge, i al mateix temps em va apassionar, em va apassionar com a docent. És a dir, pel nou enfocament de l'educació que ofería i em va apassionar també perquè socialment doncs encaixa amb una ideologia que comparteixo, i que crec que no només és aplicable a l'educació sino a moltes coses, no? Llavors una mica la idea de transformar la societat a través d'una eina tan important com l'educació, dius "l'he encertat, estic al lloc on vull ser"³⁶⁸. EPH3.3:2.(18:18)

relación entre los profesores es muy importante. EPD4.1:18.(38:38)

³⁶⁷ Uy, en el primer año totalmente perdido, totalmente... me tomaron el pelo. Es decir, yo creo que... vaya, no sé... era... no tenía ningún tipo de estrategia, no sabía como reaccionar en ciertas situaciones. Y poco a poco, eso ves que es lo que... bueno, escuchando a los compañeros, escuchando a la gente que tiene experiencia, leyendo, pues a través de las tertulias pedagógicas... haciendo cosas así, vas picando un poco de todo, y al final lo aplicas, lo que tú crees que tienes que hacer. EPH2.2:8.(37:37)

³⁶⁸ Bueno, hombre cuando llegué aquí tuve suerte porque me facilitaron mucho la entrada aquí, me explicaron muy bien en qué consistía Comunidades de Aprendizaje. Pude hacer formaciones pues con Ramón, con Miguel Loza y... entonces fue como que en muy poco tiempo me pude formar lo suficiente como para poder trabajar con las herramientas de Comunidades de Aprendizaje, y al mismo tiempo me apasionó, me apasionó como docente. O sea, por el nuevo enfoque de la educación que ofrecía y me apasionó también porque socialmente pues encaja con una ideología que comparto, y que creo que no sólo es aplicable a la educación sino a muchas cosas ¿no? Entonces un poco la idea de transformar la sociedad a través de una herramienta tan importante como la educación, dices "he dado en el clavo, estoy en el sitio donde quiero estar". EPH3.3:2.(18:18)

L'orientació academicoprofessional, com a recurs d'explicitació d'expectatives

Un darrer aspecte que podem remarcar en el context de secundària és la importància que pren l'orientació academicoprofessional a l'etapa. Les reflexions que han sorgit apunten a la importància de cuidar aquest aspecte i cercar noves formes més efectives d'aproximar-ho a l'alumnat. Una de les alumnes entrevistades expressa per exemple, el fet que li agradaria poder tenir un espai on li expliquessin les alternatives que té un cop finalitzi l'ESO.

R: És que m'agradaria quan acabés aquí l'ESO anar també a algun lloc, entens? Per veure el que hi ha, i no sé... m'entens? P: Que t'expliquessin quines alternatives hi ha... R: Doncs això. Imagina't que em diuen doncs, hi ha aquesta cosa, no? Imagina't no sé, per ser, com es diu? Això dels nens petits...³⁶⁹ RAD4.14:47.(402:404)

En aquest procés d'orientació l'explicitació d'expectatives és rellevant tal com mostren les aportacions de les alumnes.

No sé, home com et dic, doncs jo què sé, a part d'això, "doncs mira, doncs una professora em... una altra cosa això". I vaig dir jo "ah, doncs advocada", i em va dir la profe "no, advocada significa dret", dret que és la formació clar, el concepte. Dic "ah, joder". Clar quan vaig més creixent sabia el que era el dret, sabia el que era una advocada i dic "doncs, joder, m'encanta"³⁷⁰. RAD1.11:63.(240:240)

Aquesta explicitació passa per oferir informació i obrir nous camps de mira, però també per posar a disposició els recursos necessaris per donar a conèixer totes les possibilitats amb les quals compten.

Sí, això, m'encantava perquè m'encanten els nadons i tot això, però després, després aquí quan vaig venir aquí, saps? Em van dir els professors que si volia jo que portaven a una... a una llevadora perquè m'expliquéis el que volia jo les coses, saps? Però bé, jo els vaig dir que no, que és que seria això molt difícil, perquè imagina't si al part passa alguna cosa, i jo això... buf... no ho suportaria, saps?³⁷¹ RAD3.13:6.(73:73)

³⁶⁹ R: Es que me gustaría cuando acabara aquí la E.S.O. ir también a algún sitio ¿entiendes? Para ver lo que hay, y no sé... ¿me entiendes? P: Que te lo explicaran qué alternativas hay... R: Pues eso. Imagínate que me dicen pues, hay esta cosa ¿no? Imagínate no sé, para ser ¿cómo se llama? Eso de los niños pequeños... RAD4.14:47.(402:404)

³⁷⁰ No sé, hombre como te digo, pues yo que sé, a parte de eso, "pues mira, pues profesora me... otra cosa esto". Y dije yo "ah, pues abogada", y me dijo la profe "no, abogada significa derecho", derecho que es la formación claro, el concepto. Digo "ah, joder". Claro cuando voy más creciendo sabía lo que era el derecho, sabía lo que era ser una abogada y digo "pues, joder me encanta". RAD1.11:63.(240:240)

³⁷¹ Sí, eso, me encantaba, porque a mi me encantan los bebés y todo eso, pero luego, luego aquí cuando vine aquí, ¿sabes? Me dijeron los profesores que si quería yo que traían a una esa... a una comadrona para que me explicase lo que quería yo las cosas ¿sabes? Pero bueno, yo les dije que no, que es que, iba a ser eso muy difícil, porque

Poder aportar informació més enllà de la seva realitat és útil en la mesura que sobrepassa limitacions que pel context sociocultural on es troben es donen, i que tenen a veure en general amb unes baixes expectatives sobre les seves possibilitats.

Llavors a tercer moltes vegades no saben ni el que hi ha fora, llavors vindran a parlar-los-hi a tercer una mica de les activitats que, és a dir, del que poden fer... perquè moltes ja tenen "ah, jo perruqueria" que és el que més els va, no? Perruqueria, esteticista i en un garatge, no? De mecànics els nois. És el que més diuen, no? Quan els preguntes, però perquè no saben que hi ha més coses. Després quan comences a obrir doncs mira, hi ha això, doncs són de veterinari, de... "au va, doncs això existeix profe?", doncs és no tinc ni idea, llavors és com obrir-los-hi una realitat que (...) el treball i obrir-los això doncs altra vegada, no? I veure tot allò que tenen i sobretot que jo vinga, jo lluitaré perquè ells facin el que, bé doncs sí de veritat la seva il·lusió és ser perruquera, bé doncs sigues perruquera; però bé almenys que acabin el graduat i que s'enduguin alguna cosa de... del que els hem ensenyat aquí³⁷². EPD4.1:52.(80:80)

Malgrat això que comenten tant l'alumnat com el professorat, la Naira reconeix que de vegades el professorat o des de l'institut no s'explicita o es té prou present la via de la universitat, i que en aquest sentit, és important també fer-la explícita perquè fa que l'alumnat es planteji també aquesta via.

La Universitat és un tema que al seu cap és fer graus, graus, graus... però el tema de la Universitat com també no sé, últimament és un tema que tampoc... jo penso que potser és una mica culpa nostra, no? Que de vegades mmm... potser sí que és veritat que no posem aquesta expectativa, no sé... d'anar a la Universitat, no? Pot ser, no ho sé... Jo per suposat, el tema de la Universitat, almenys a classe de tercer, ho veig força difícil que vagi a la Universitat³⁷³. EPD4.1:53.(84:84)

imagínate si en el parto pasa algo, y yo eso... puf... no lo soportaría ¿sabes? RAD3.13:6.(73:73)

³⁷² Entonces en tercero muchas veces no saben ni lo que hay fuera, entonces van a venirles a hablar en tercero un poco de las actividades que, es decir, de lo que pueden hacer... porque muchas ya tienen "ah, yo peluquería" que es lo que más les va ¿no? Peluquería, esteticien y en un garaje ¿no? De mecánicos los chicos. Es lo que más dicen ¿no? Cuando les preguntas, pero porque no saben que hay más cosas. Luego cuando les empiezas abrir pues mira, está esto, pues son de veterinario, de... "Ay va, ¿pues eso existe profe?", pues es que no tienen ni idea, entonces es como abrirles una realidad que (...) el trabajo, y abrirles eso pues otra vez ¿no? Y ver todo lo que tienen y desde luego que yo vamos, yo voy a luchar porque ellos hagan lo que, bueno pues si de verdad su ilusión es ser peluquera, bueno pues sé peluquera; pero bueno por lo menos que acaben el graduado y que se lleven algo de... de lo que les hemos enseñado aquí. EPD4.1:52.(80:80)

³⁷³ La Universidad es un tema que en su cabeza está hacer grados, grados, grados... pero el tema de la Universidad como también no sé, últimamente es un tema que tampoco... yo pienso que igual es un poco culpa nuestra ¿no? Que a veces mmm... Igual sí que es verdad que no ponemos esa expectativa, no sé... de ir a la Universidad ¿no? Puede ser, no lo sé... Yo desde luego el tema de la Universidad, por lo menos en clase de tercero, lo veo bastante difícil de que vayan a la Universidad. EPD4.1:53.(84:84)

9.2. Mecanismes d'ajuda mútua a través d'interaccions dialògiques

En l'anterior apartat hem identificat evidències sobre com les actuacions educatives d'èxit a part de millorar el rendiment acadèmic de l'alumnat, promouen interaccions fonamentades en el diàleg des d'un posicionament igualitari, i un procés interactiu fonamentat en la Zona de Desenvolupament Pròxim, on el que prima són les interaccions amb diversitat de persones amb característiques i nivells molt diferents; que actuen com a suports cabdals en el desenvolupament acadèmic de l'alumnat. Però també la interacció amb aquestes persones i des d'aquests posicionaments, on també es dóna un discurs basat en altes expectatives, influencia els diàlegs que l'alumnat incorpora a la seva parla interna, incidint en la seva forma de percebre's i davant de les diferents circumstàncies i reptes que els planteja el context escolar.

En aquest sentit, més enllà de la contextualització d'aquests processos des de les AEE, podem aprofundir en el sistema d'ajuda mútua que es crea a través de les interaccions, i que hem identificat que els ajuda a tirar endavant; així com el paper fonamental que tenen en aquest suport els *altres* significatius. De manera que es recullen principalment les aportacions transformadores que les persones participants a l'estudi han fet al respecte.

Així doncs, les persones participants plantegen que hi ha tipus de suports que els faciliten l'adquisició de l'aprenentatge, però també tenen incidència en el propi sistema de creences i cap a les seves possibilitats de futur. En general, quan els demanàvem què era allò que els ajudava més a tirar endavant amb els estudis, ens parlaven del recolzament que reben per part dels seus *altres* significatius: professorat, família i iguals.

P: Molt bé... d'acord. De tot el que feu a l'institut, tu què creus que t'ajuda a treure bones notes? R: El recolzament. P: Quin recolzament, a veure? R: El recolzament no sé de... dels professors, dels meus pares³⁷⁴.
RAD5.15:23.(233:236)

³⁷⁴ P: Muy bien... vale. De todo lo que hacéis en el instituto ¿tú qué crees que te ayuda a sacar buenas notas? R: El apoyo. P: ¿Qué apoyo a ver? R: El apoyo no sé de... de los profesores, de mis padres. RAD5.15:23.(233:236)

De les dades obtingudes al treball empíric hem pogut establir algunes característiques d'aquest suport que de vegades dificulta, i d'aquest que esdevé rellevant per l'avenç acadèmic de l'alumnat.

9.2.1. L'accessibilitat en la relació docent-discent-comunitat des del diàleg

Un dels tipus de suports que més comenten tant el professorat, l'alumnat com les famílies té a veure amb l'establiment d'una relació entre tots tres agents fonamentada en l'accessibilitat a l'altre, la comunicació i una relació de respecte. Segons el professorat, aquesta accessibilitat i comunicació amb l'alumnat en la relació educativa permet establir un vincle educatiu que té efectes molt positius en els processos d'ensenyança i aprenentatge.

I allò personal molt, allò emocional, quedar amb ells, parlar amb ells, veure que et quedes als esbarjos amb ells, veure que a la tarda ets capaç de quedar-te per dedicar-los-hi el temps que necessiten. Quan se'ls ha de renyar, se'ls renya per suposat. Aturar-los-hi els peus en moments quan entren en dinàmiques complicades, aturar-los bé, i renyar-los, renyar-los bé. Ells no sé, ells ho valoren, jo crec que allò personal és això experiències, no? I coses personals que de vegades ells també se sorprenden, no? El que no vegin al profe, sinó que vegin a l'Aritz, a l'Aritz amb els seus errors, i les seves actituds d'adolescent el que vaig fer, i compartir aquella experiència. De vegades també esdevé una mica més complicat fer alguna cosa a classe si saben que l'Aritz ha viscut aquella experiència, però ells hi dius, eh? No et passis i coses d'aquestes, no? Una mica és això...³⁷⁵ EPH2.2:35.(101:101)

La construcció d'aquesta relació educativa d'accessibilitat a qui és l'altre parteix d'un posicionament igualitari. La creació d'aquest vincle educatiu té efectes en la superació de les barreres que inicialment existien cap a la institució escolar, per part d'un col·lectiu que tradicionalment s'hi ha sentit exclòs. Un dels professors entrevistats ens comenta la seva percepció sobre el fet que aquest posicionament igualitari i mostrar-se

³⁷⁵ Y lo personal mucho, lo emocional, quedar con ellos, hablar con ellos, ver que te quedas en los recreos con ellos, ver que a las tardes eres capaz de quedarte para dedicarles el tiempo que necesitan. Cuando hay que echarles la bronca, les echas la bronca por supuesto. Pararles los pies en momentos cuando entran en dinámicas chungas, pararles bien, y echarles broncas, buenas broncas. Ellos no sé, ellos lo valoran, yo creo que lo personal es eso ¿no? Y hablarles también de tu... yo creo también de hablarles de tus experiencias ¿no? Y cosas personales que a veces ellos también se sorprenden ¿no? El que no vean al profe, sino que vean a Aritz, a Aritz con sus errores, y sus actitudes de adolescente lo que hice, y compartir esa experiencia. A veces también resulta un poco más complicado el hacer algo en clase si saben que Aritz ha vivido esa experiencia, pero les dices ¿eh? No te pases, y cosas de estas ¿no? Un poco es eso... EPH2.2:35.(101:101)

accessible transforma la forma de relacionar-se amb totes les persones de la comunitat, facilitant els canals de comunicació.

Perquè sí que al final molt del nostre alumnat d'entrada té cert rebuig al professorat, perquè el professorat representa una institució i perquè les institucions poques coses bones han portat a... a... a moltes de les famílies que hi ha aquí. Llavors el... no sé... la forma de crear vincles amb ells és des d'una proximitat i des de, des de conèixer-los i... I al final doncs conèixer a cadascú per on entrar-li, no? I per això doncs, són moltes hores doncs de... doncs de passadissos, de xerradetes, de riures, de bromes i... i aquesta és la meua forma de relacionar-me, només que després a la classe doncs també és difícil de vegades establir un límit en una cosa és el passadís i els somriures, i una altra cosa és la classe, i ara estem seriosos, no? I ara no és el moment de fer preguntes sobre què has fet aquest cap de setmana o de... ara toca currar. Llavors, jugar, això, establir aquest tipus de relacions amb els alumnes per una banda et facilita molt en part el treball, però d'altra banda, crea uns problemes que sent més fred no tindria, no? Però bé, així sóc jo i... per allò bo i per allò dolent³⁷⁶. EPH3.3:5.(24:24)

Aquesta relació educativa s'estableix principalment a través de mostrar interès per l'altre, com també per demostrar respecte per la seva persona, la seva vida, i el seu context cultural; segons reflexiona el professorat participant.

Sí, doncs clar, i ja saps que juga a futbol, doncs "ostres, al profe li ha importat", i... bé, hem començat currant, no? No sé, així amb moltes coses. Ara quan, abans de venir aquí, venia i ja havia acabat la classe i estava esperant que entrés l'altre profe, no? I m'ha vingut una "ai profe, tal, que amb el novio que estava sortint, que estàvem promesos, i que al final res, i que ho hem deixat". Doncs això, m'ho ha explicat així, però per ella és molt important, o jo sé que és important perquè joder, li donen molta importància els gitanos a això. O bé, doncs serà alguna cosa que parlarem possiblement després al passadís o quan ens veiem, i jo que sé amb aquesta alumna quin tipus de vincle que hi haurà a classe al dir-li una cosa o si la trec de classe i parlo amb ella o... és diferent. És diferent, canvia³⁷⁷. EPH3.3:15.(38:38)

³⁷⁶ Porque sí que al final mucho de nuestro alumnado de entrada tiene cierto rechazo al profesorado, porque el profesorado representa una institución y porque las instituciones pocas cosas buenas han traído a... a... a muchas de las familias que hay aquí. Entonces el... no sé... la forma de crear vínculos con ellos es desde una cercanía y desde, desde el conocerles y... Y al final pues conocer a cada uno por donde entrarle ¿no? Y para eso pues, son muchas horas pues de... pues de pasillo, de charletas, de risas, de bromas y... y esa es mi forma de relacionarme solo que luego en la clase pues también es difícil a veces establecer un límite en una cosa es el pasillo y las risas y otra cosa es la clase y ahora estamos en serio ¿no? Y ahora no es momento de hacer preguntas de qué has hecho este fin de semana o de... ahora toca currar. Entonces, el jugar, el eso, el establecer este tipo de relaciones con los alumnos por un lado te facilita mucho en parte el trabajo, pero por otra crea unos problemas pues que siendo más frío no tendría. ¿no? Pero bueno, así soy yo y... para lo bueno y para lo malo. EPH3.3:5.(24:24)

³⁷⁷ Sí, pues claro, y ya sabes que juega a futbol y tal, pues "ostres, al profe le ha importado", y... bueno, hemos empezado currando ¿no? No sé, así con muchas cosas, ahora cuando, antes de venir aquí, venía y ya había terminado la clase y estaba esperando a que entrase el otro profe ¿no? Y me ha venido una "ay profe, tal, que con el novio que estaba saliendo y tal, que estábamos prometidos y tal, y que al final nada, y que lo hemos dejado". Pues, esto, me lo ha contado así pero para ella es muy importante, y yo sé que es importante porque joder, le dan

Per la seva banda, l'alumnat percep aquest tipus de relació de forma molt positiva, ressaltant sobretot la comunicació.

En general doncs bé, perquè te tractes amb ells, et portes bé, parles molt amb ells, i a mi m'agrada aquell rotllo. No tenir un professor que estigui així, tot el dia amargat, que no et parli, que... no. Prefereixo un professor content i alegre, que no un amargat³⁷⁸. RAD2.12:39.(288:288)

Aquest interès que mostra el professorat per l'alumnat és viscut per ells i elles com a mostra d'afecte, que hi ha una preocupació real pel seu benestar.

P: A part de dir-te aquestes coses, tu com ho notes...? Saps això que parlàvem avui a la tertúlia... que l'Aritz ha preguntat "com notes que un professor creu en tu?" A part del que et diuen, en quines coses ho notes? R: Jo què sé... doncs en què s'interessa per tu. Vol el millor per tu, et té apreciat... si no, saps?³⁷⁹ RAD3.13:26.(220:221)

L'alumnat sap quan l'interès que mostra el professorat per ells i elles és un simple discurs o bé és realment autèntic.

Es preocupa per mi, saps? No és un professor que et digui jo què sé "sí, sí ho fas és millor per tu, la teva conveniència..." però sense més, saps? T'ho diu sense més, però com aquella persona doncs la tractes, saps més o menys el que vols, els... jo què sé... com ets tu, perquè els professors al cap i a la fi després ja ens acaben coneixent, saps? Ens van allí coneixent, jo què sé... i saben més o menys el que ens agrada i saps? Els problemes que potser tenim... quan estem enfadades, saps? Per aquelles coses jo crec que es nota. Se sap i el bo d'aquest col·legi és això, que com tots tenim aquesta comunicació, tot molt bé³⁸⁰. RAD3.13:39.(323:323)

L'alumnat també destaca del professorat la seva capacitat per respondre a les seves necessitats, valoren l'esforç que fan per ajudar-los.

mucha importancia los gitanos a esto. Y bueno pues será algo que hablaremos posiblemente luego en el pasillo o cuando nos veamos, y yo sé que con esta alumna el tipo de vínculo que va a haber en clase al decirle una cosa o si le saco de clase y hablo con ella o... es diferente. Es diferente, cambia. EPH3.3:15.(38:38)

³⁷⁸ En general pues bien, porque te tratas con ellos, te lleva bien, hablas mucho con ellos, y a mi me gusta ese rollo. No tener un profesor que esté así, todo el día amargado, que no te hable, que... no. Prefiero un profesor contento y alegre, que no uno amargado. RAD2.12:39.(288:288)

³⁷⁹ P: A parte de decirte estas cosas, ¿tú cómo notas...? ¿Sabes esto que hablábamos hoy en la tertulia... que Aritz ha preguntado "¿cómo notas que un profesor cree en ti?" A parte de lo que te dicen, ¿en qué lo notas? R: Yo qué sé... pues en que se interesa por ti. Quiero lo mejor para ti, te tiene cariño... si no, ¿sabes? RAD3.13:26.(220:221)

³⁸⁰ Se preocupa por mi ¿sabes? No es un profesor que te diga yo qué sé "sí, si lo haces es mejor para ti, tu conveniencia..." pero sin más ¿sabes? Te lo dice sin más, pero como con esa persona pues la tratas, sabe más o menos lo que quieres, los... yo qué sé... como eres tú porque los profesores al fin y al cabo luego ya nos acaban conociendo. Aunque nosotros a ellos igual, muchas veces, porque igual son muy diferentes, igual no nos conocemos tanto, pero yo creo que los profesores al fin y al cabo nos conocen ¿sabes? Nos van ahí conociendo, yo qué sé... y saben más o menos lo que nos gusta y ¿sabes? Los problemas igual que tenemos... cuando estamos enfadadas ¿sabes? Para esas cosas yo creo que se nota. Se sabe, y lo bueno de este colegio es eso, que como todos tenemos mucha comunicación, todo muy bien. RAD3.13:39.(323:323)

Aquesta incondicionalitat del professorat és viscuda per tot l'alumnat participant.

I després també doncs els professors d'aquí, no? És com que, a veure, és com que, és com que mai s'han cansat... que veritablement estan allí, no? I que t'ajuden en tot allò...³⁸¹ RAD4.14:21.(184:184)

Aquest tipus de relació que mantenen el professorat i l'alumnat, també s'estén a les famílies. Les mares participants al grup de discussió subratllen el recolzament que el professorat dóna a l'alumnat, però també el que els hi donen.

Manuela: A part, hi ha molt recolzament pels nens aquí. Esperança: Però, per què hi ha recolzament? Perquè coneixem els professors. Manuela: I perquè a veure, anem a posar, si tenim un problema vaig on l'Amaya i li explico. "Veus Amaya, això em passa". Esperança: Perquè tens confiança amb la mestra³⁸². GDF1.17:34.(245:248)

Les famílies senten que el professorat està disposat a atendre-les en allò que necessiten, i la relació establerta es fonamenta en el coneixement mutu i la confiança. Però, com comenten, també és perquè se senten respectades i això els facilita la seva aproximació a l'institut. Es dóna un clima distès fonamentat en una comunicació fluida entre famílies i professorat.

Soledat: Bé, potser aquí hi ha més recolzament... Manuela: Jo crec que hi ha més confiança, com els coneixes, jo per mi, eh? Sí, a mi m'ha passat, eh? Jo parlo amb tots però amb molta confiança, eh? P: I això facilita? Manuela: Molt, molt. Doncs mira Manuela, això que ha passat, o el que sigui. I tu li parles com... bé, ja que el coneixes de tota la vida. P: Com te tracten ells? Manuela: De meravella, molt bé, eh? P: Te sents escoltada? Manuela: Sí, sí, sempre, sempre. I molts riures amb ells, per aquí i per allà, fent broma. Molt bé, eh? La veritat. Ens han tractat molt bé aquí al col·legi a les mares³⁸³. GDF1.17:36.(259:266)

³⁸¹ Y después también pues los profesores de aquí ¿no? Es como que, a ver, es como que, es como que nunca se han cansado... que verdaderamente están ahí. ¿No? Y como que te ayudan en todo eso... RAD4.14:21.(184:184)

³⁸² Manuela: A parte, hay mucho apoyo para los niños aquí. Esperanza: Pero ¿por qué hay apoyo? Porque conocemos a los profesores. Manuela: Y porqué a ver, vamos a poner, si tenemos un problema voy donde la Amaya, y se lo cuento. "Ves Amaya, esto me pasa". Esperanza: Porque tienes confianza con la maestra. GDF1.17:34.(245:248)

³⁸³ Soledad: Bueno, igual aquí hay más apoyo... Manuela: Yo creo que hay más confianza, como los conoces, yo para mí ¿eh? Sí, a mi me ha pasado ¿eh? Yo hablo con todos pero con mucha confianza, ¿eh? P: Y ¿eso facilita? Manuela: Mucho, mucho. Pues mira Manuela, esto que ha pasado, o lo que sea. Y tú le hablas como... bien, como que le conoces de toda la vida. P: ¿Cómo te tratan ellos? Manuela: De maravilla, muy bien ¿eh? P: ¿Te sientes escuchada? Manuela: Sí, sí, siempre, siempre. Y muchas risas con ellos, para aquí y para allá, bromeando. Muy bien ¿eh? La verdad. Nos han tratado muy bien aquí en el colegio a las madres. GDF1.17:36.(259:266)

9.2.2. *El discurs basat en el feedback*

Un altre element comú extret de l'anàlisi fa referència a un discurs on l'altre significatiu ofereix un feedback, és a dir, retorna a l'alumnat quelcom que necessita des del diàleg. El professorat explica com la relació que s'estableix entre professorat i alumnat a través de la tutoria facilita la creació i construcció d'aquesta relació educativa que comentàvem abans, i constitueix un clima de respecte.

Llavors quan el valora a més a més la tutora per ells, és a dir, una tutora és molt important, no? Com portes tres anys amb ells, jo noto que em respecten molt. Jo em sento respectada per ells, jo també els respecto evidentment. Però jo em sento respectada, llavors quan jo valoro aquella persona, no? És com... és a dir, ells senten que això és veritat, no? Que això és real³⁸⁴. EPD4.1:42.(68:68)

Aquesta estreta vinculació que permet la relació educativa a través de la tutoria, facilita que el feedback que el professorat dona a l'alumnat condicioni el rol amb el qual l'alumnat es posiciona en la relació amb el professorat, però també la forma de comportar-se a l'aula. En Gorka, professor de secundària, explica com hi ha alumnat que no reacciona de la mateixa forma davant d'un professor o un altre, o davant d'una assignatura o una altra.

I de fet, clar, com a tutor et toca encara més jugar aquell paper. Llavors ho veus, ho veus que hi ha amb alumnes que els has donat aquell feedback a ells, ells ho han rebut així, des d'aquell moment se situen en aquell rol i passa que potser en una altra assignatura en la qual no estan rebent aquell feedback aquells alumnes segueixen sent alumnes dolents, no? Llavors veus clar que, doncs en una reunió d'avaluació per exemple, professors que estan dient "no, no, no, aquest alumne és fatal", i dius "òstia, però, li has dit el bo que és?" perquè... I entre nosaltres també, entre els propis profes també, encebar-se amb els alumnes que dius "no, no pot ser, no és just això", saps? Perquè hi ha alumnes que valen molt, que són més moguts, però que valen molt. Llavors clar sí "són moguts i m'alteren la classe"... Llavors crec que és total, és a dir, la relació que tu estableixes amb ells i el feedback que tu li dones a l'alumnat del que està fent és molt important³⁸⁵. EPH3.3:10.(30:30)

³⁸⁴ Entonces cuando le valora además la tutora para ellos o sea, una tutora es muy importante ¿no? Como llevas tres años con ellos, yo noto que me respetan mucho. Yo me siento respetada por ellos; yo también les respeto evidentemente. Pero yo me siento respetada, entonces cuando yo valoro a esa persona ¿no? Es como que... o sea, ellos sienten que eso es verdad ¿no? Que eso es real. EPD4.1:42.(68:68)

³⁸⁵ Y de hecho, claro, como tutor te toca aún más jugar ese papel. Entonces lo ves, lo ves que hay con alumnos que les has dado ese feedback a ellos, ellos lo han recibido como tal, desde ese momento se ubican en ese rol y resulta igual que en otra asignatura en la que no están recibiendo ese feedback esos alumnos siguen siendo malos alumnos ¿no? Entonces ves claro que, pues en una reunión de evaluación por ejemplo, profesores que están diciendo "no,

D'altra banda, aquest tipus de feedback que ajuda a l'alumnat a seguir endavant passa per donar resposta des del diàleg al seu malestar, promovent un discurs fonamentat en les possibilitats. Però sobretot des d'un posicionament on senten que allò que els hi diuen és real, i ho senten de forma sincera; reflexió amb la qual concideix tot l'alumnat participant.

Home a mi això a veure, és veritat que tinc molt baixa l'autoestima i que de seguida si no sé una cosa em bloquejo i dic "que no, que no ho sé, que sóc babau, que no ho faré", i sempre m'han, és que sempre m'han dit "que no vinga, que no siguis babau, que tu sí que vals molt, el dolent és que et bloqueges, vinga". I és veritat que surt del seu cor, no és un simple "vinga doncs si vols ho fas i si no"³⁸⁶. RAD1.11:5.(22:22)

Aquest acollir el seu malestar i transformar-lo en un feedback positiu no només és viscut de forma positiva quan prové del professorat, sinó que l'alumnat també identifica com a puntal, aquell que és rebut per part de les famílies. En aquest cas, l'alumna ens exemplifica quin feedback li haguessin donat els seus pares en el cas que no hagués contestat un examen.

Doncs que sóc babau sincerament, a veure babau de no sé fer-ho no, és a dir, em dirien "per què no ho has fet? Si tu pots. Sí que és veritat que t'angoixes però, "filla meva, tothom si no sap una cosa, sap l'altra, però després segueix endavant". Potser em diuen "doncs has tingut poca paciència, t'has angoixat molt, però no siguis babau i la propera vegada no ho deixis, fes-ho"³⁸⁷. RAD1.11:45.(164:164)

Una de les coses més positives que es desprèn del treball empíric és un missatge unànime per part de tots els agents implicats en els processos d'ensenyança i aprenentatge dels nois i noies. Hi ha un consens construït des del diàleg que dona creació de sentit a per què estan on estan. En aquest sentit, el feedback no només prové del professorat i les famílies sinó també dels seus i les seves iguals.

no, no este alumno es fatal", y dices "ostia, pero ¿le has dicho lo bueno que es?" porque... Y entre nosotros también, entre los propios profes también, el cebarse con alumnos que dices "no, no puede ser, no es justo esto" ¿sabes? Porque hay alumnos que valen mucho que son más movidos, pero que valen mucho, entonces claro si "son movidos y me altera la clase"... Entonces creo que es total, o sea la relación que tú estableces con ellos y el feedback que tú le das al alumno de lo que está haciendo es muy importante. EPH3.3:10.(30:30)

³⁸⁶ Hombre a mi eso a ver, es verdad que yo soy muy baja de autoestima y que en seguida si no sé una cosa me bloquea y digo "que no, que no lo sé, que soy tonta, que no lo voy hacer" y siempre me han, es que siempre me han dicho "que no venga, no seas tonta, que tú sí vales mucho, lo malo es que te bloqueas, venga". Y es verdad que sale de su corazón, no es un simple "venga pues si quieres lo hace y sino no". RAD1.11:5.(22:22)

³⁸⁷ Pues que estoy tonta sinceramente, a ver tonta de no se hacerlo no, o sea me dirían "¿por qué no lo has hecho? Si tú puedes. Sí que es verdad que te agobias pero, hija mía todo el mundo, si no sabe una cosa, sabe la otra, pero luego sigue adelante", igual me dicen "pues has tenido poca paciencia, te has agobiado mucho, pero no seas tonta y la próxima vez no lo dejes, hazlo". RAD1.11:45.(164:164)

Aquell pensament? Doncs a l'hora que, doncs em recolzen els meus professors, em recolzen els meus pares, em recolzen fins i tot els meus companys de classe, o les meves amigues em diuen "però no pensis això, si tu saps. Si tu fas això i això, si tu saps, perquè ho fas a classe, i saps fer-ho, i saps fer això altre". I això és quan dius tu "doncs joder, doncs sí". I és una cosa que home, tu mateixa no ho veus, fins que potser algú t'ho recorda i t'ho diu "però a veure, lògicament, tu estàs a quart d'ESO per alguna cosa, no t'ho han regalat, vinga, vinga cap a quart", així sense més³⁸⁸. RAD1.11:51.(180:180)

Hi ha un efecte d'aquest discurs dels *altres* significatius en les seves pròpies creences, arriba un moment en què aquest feedback passa a la dimensió intramental, incidint en les creences pròpies.

Un altre aspecte destacat té a veure amb aquesta percepció de preocupació real que es transmet pel tipus de comunicació que s'estableix entre l'alumnat i el professorat. L'alumnat identifica una preocupació explícita per part del professorat.

P: I s'interessen per tu? R: No ho sé... Jo crec que sí. P: Com ho saps? R: Jo crec que sí, perquè moltes vegades em diuen "doncs escolta, perquè no has fet això", i li dic "profe, perquè no he tingut temps", "doncs ho has de fer, no sé què"; m'entens? Així. Et recolzen com aquell que diu³⁸⁹. RAD2.12:40.(289:292)

Aquesta relació educativa on hi ha una preocupació real passa també pel que l'alumnat identifica com "el professorat sap qui sóc". Aquest saber qui sóc és quelcom que elles principalment destaquen com a quelcom que facilita la relació que mantenen amb el professorat.

Es preocupa per mi, saps? No és un professor que et digui jo què sé "sí, si ho fas és millor per tu, la teva conveniència.." però sense més, saps? Et diu sense més, però com aquella persona la tractes, saps més o menys el que vols, els... jo què sé... com ets tu perquè els professor al cap o la fi, ja ens acaben coneixent. Tot i que nosaltres a ells potser, moltes vegades, perquè potser són molt diferents, potser no ens coneixem tant, però jo crec que els professors al cap i a la fi ens coneixen, saps? Ens van allí coneixent, jo què sé... i saben més o menys el que ens agrada i, saps? Els problemes potser que tenim... quan estem enfadades, saps? Per aquestes coses jo crec que es nota. Se sap, i el bo

³⁸⁸ ¿Ese pensamiento? Pues a la hora de que, pues me apoyan mis profesoras, me apoyan mis padres, me apoyan hasta mis compañeros de clase, o mis amigas, me dicen "pero no pienses eso, si tú sabes. Si tú haces esto y esto, si tú sabes, porque lo haces en clase, y sabes hacer, y sabes hacer lo otro". Y eso es cuando dices tú "pues joder, pues sí". Y es una cosa que hombre, tú misma no lo ves, hasta que igual alguien te lo recuerdo y te lo dice "pero a ver, lógicamente, tú estás en cuarto de la E.S.O. por algo, no te lo han regalado, venga, venga para cuarto" así sin más. RAD1.11:51.(180:180)

³⁸⁹ P: ¿Y se interesan por ti? R: No lo sé... yo creo que sí. P: ¿Cómo lo sabes? R: Yo creo que sí porque muchas veces me dicen "pues oye, porque no has hecho eso", y le digo "profe, porque no he tenido tiempo", "pues los tienes que hacer, no sé qué"; ¿me entiendes? Así. Te apoyan como quien dice. RAD2.12:40.(289:292)

d'aquest col·legi és això, que com tots tenim molta comunicació, tot va molt bé³⁹⁰. RAD3.13:39.(323:323)

Aquest feedback es concreta pel que l'alumnat i les famílies participants denominen els consells. El professorat els acompanya i els guia a través de consells, i tant l'alumnat com les famílies ho viuen com un recolzament molt important en el seu progrés acadèmic.

Que són molt bons, que els professors són bons, massa bons per al que... són molt bons. Ens entenen, jo què sé... ens sabem animar, ens diuen coses... imagina't, jo què sé... fem alguna cosa que no hem de fer, doncs ells ens aconsellen, ens diuen que... a veure, per què ho fem, saps? Coses d'aquestes... Són molt bons... la veritat que dels meus professors no em queixo perquè són molt bonics³⁹¹. RAD3.13:7.(83:83)

Les famílies participants incideixen com aquests consells que dona el professorat són molt efectius quant al fet de treure's el graduat i continuar estudiant.

P: Val. Doncs quines coses fan aquí que creieu vosaltres que els ajuden als nois que es vulguin treure el graduat. Soledat: Els consells que els hi donen. P: Els consells que els hi donen... Soledat: Sí els donen molts consells molt bons aquí, eh? P: Què els hi diuen els professors? Manuela: Doncs que estudien per treure's el graduat. Que marxin, doncs que estudiïn... per mi, eh? Jo als meus fills sí que els han ajudat aquí molt, eh? Perquè a mi la Cristal aquí molt. No he tingut diners per donar-los-hi estudis, la veritat, ja sap l'Amaya³⁹². GDF1.17:1.(23:28)

En darrer terme per a l'alumnat, el feedback que evidencia els seus avenços és imprescindible per creure en si mateix.

R: Doncs no sé, intel·ligent... P: Què més? Vinga... R. Estudiant perquè... R. És a dir, treballadora. R. Sí, perquè molts professors m'han

³⁹⁰ Se preocupa por mi ¿sabes? No es un profesor que te diga yo qué sé "sí, si lo haces es mejor para ti, tu conveniencia..." pero sin más ¿sabes? Te lo dice sin más, pero como con esa persona pues la tratas, sabe más o menos lo que quieres, los... yo qué sé... como eres tú porque los profesores al fin y al cabo luego ya nos acaban conociendo. Aunque nosotros a ellos igual, muchas veces, porque igual son muy diferentes, igual no nos conocemos tanto, pero yo creo que los profesores al fin y al cabo nos conocen ¿sabes? Nos van ahí conociendo, yo qué sé... y saben más o menos lo que nos gusta y ¿sabes? Los problemas igual que tenemos... cuando estamos enfadadas ¿sabes? Para esas cosas yo creo que se nota. Se sabe, y lo bueno de este colegio es eso, que como todos tenemos mucha comunicación, todo muy bien. RAD3.13:39.(323:323)

³⁹¹ Que son muy buenos, que los profesores son buenos, demasiado buenos para lo que... son muy buenos. Nos entienden, yo qué sé... nos saben animar, nos dicen cosas... imagínate, yo qué sé... hacemos algo que no debemos pues ellos nos aconsejan, nos dicen que... a ver por qué lo hacemos ¿sabes? Cosas de esas... Son muy buenos... la verdad que de mis profesores no me quejo porque son muy bonicos. RAD3.13:7.(83:83)

³⁹² P: Vale. Pues que cosas hacen aquí que creéis vosotras que les ayudan a los chicos a que se quieran sacar el graduado. Soledad: Los consejos que le dan. P: Los consejos que le dan... Soledad: Sí, le dan muchos consejos muy buenos aquí, ¿eh? P: ¿Qué les dicen los profesores? Manuela: Pues que estudien para sacarse el graduado. Que marchen, pues que estudien... para mi, ¿eh? Yo a mis hijos sí que les han ayudado aquí mucho ¿eh? Porque a mi Cristal aquí mucho. No he tenido dinero para darles estudios, la verdad, ya sabe la Amaya. GDF1.17:1.(23:28)

dit que han notat molt canvi en mi des de primer a tercer queestic ara³⁹³. RAD5.15:26.(252:256)

9.2.3. La dimensió instrumental del suport

El suport instrumental ha quedat palès a través dels resultats obtinguts en el marc de les AEE. Malgrat això, identifiquem aspectes rellevants d'aquest tipus de suport que cal considerar. D'una banda, observem una vinculació entre l'exigència instrumental i les expectatives. Quan es demana i s'exigeix treball i esforç és percebut que es creu que són capaços.

Jo crec que l'exigència a classe està clar, apuntar alt, és quelcom que si tu portes el material, el material que a ells els suposi no còmode i veure... fins i tot de vegades de portar, he portat textos, textos fins i tot d'universitat, fins i tot de batxillerat, no? I veure "mira això es treballa al batxillerat", hi ha un tipus de textos, el comentari de textos. És a dir, és una forma de dir-los-hi "eh? Pots". I és menjar-los-hi molt l'olla, això, això, això és una merda, en el bon sentit, això és fàcil, això ho podem fer nosaltres³⁹⁴. EPH2.2:34.(101:101)

Els processos d'ensenyança i aprenentatge de cadascun dels nois i noies és compartit. En aquest sentit, el suport instrumental no només és útil en el seu aprenentatge, sinó també en el desenvolupament de valors com la solidaritat entre iguals.

Home, doncs que posen afany perquè també aprenguis tu, que aprenguin els companys, no només tu, que sàpiguen els companys. No, doncs posen afany a ajudar-te, a col·laborar amb tu...³⁹⁵ RAD2.12:44.(342:342)

D'altra banda, quan les famílies poden oferir als seus fills i filles aquest tipus de suport instrumental se senten satisfetes i reforça també la seva eficàcia percebuda, i la seva capacitat de donar ajuda als seus fills i filles. Però pels infants també representa una transformació de la imatge que tenen sobre els seus pares.

³⁹³ R: Pues no sé, inteligente... P: ¿Qué más? Venga... R: Estudiante porque... P: O sea, trabajadora. R: Sí, porque muchos profesores me han dicho que han notado mucho cambio en mí desde primero a tercero que estoy ahora. RAD5.15:26.(252:256)

³⁹⁴ Yo creo que la exigencia en clase esta claro, el apuntar alto, es algo que si tú llevas el material, el material que a ellos les resulte no cómodo y ver... incluso a veces llevar, he llevado textos, textos incluso de universidad, incluso de bachiller ¿no? Y ver "mira esto se trabaja en bachiller", hay este tipo de textos, el comentario de textos y tal. Es decir, es una manera de decirles "¿eh? Puedes". Y es comerles mucho la cabeza, esto, esto, esto es una mierda, en el buen sentido, esto es fácil, esto lo podemos hacer nosotros. EPH2.2:34.(101:101)

³⁹⁵ Hombre, pues que ponen empeño para que también aprendas tú, que aprendan los compañeros, no solamente tú, que sepas los compañeros. No, pues ponen empeño en ayudarte, en colaborar contigo... RAD2.12:44.(342:342)

P: I després tu et poses a llegir amb ell a casa... Soledat: Sí, jo em poso amb ell a fer els deures, m'encanta... P: T'agrada... Soledat: Sí. P: I ell, com creus que et veu quan tu l'ajudes a fer els deures? Què creus que pensa de tu? Soledat: Ell moltes vegades parla amb els seus amics i diu... parla amb en Manolo i diu "que a mi m'ajuda la meva mare", i diu en Manolo "a mi no", i hi ha nens que se n'orgulleixen molt; que és que els agrada que l'ajudi a fer els deures, sempre els fa amb mi, eh? A mi m'agrada ajudar-lo a fer els deures, li faig de mestra, li corregeixo i tot això, a mi sí que m'agrada³⁹⁶. GDF1.17:41.(323:328)

El suport instrumental no només es fa efectiu en el moment en què estan rebent l'ajuda, sinó que d'acord a allò que ens expliquen les noies i el noi entrevistats, aquesta ajuda en forma d'interacció passa de ser quelcom que ha succeït en una situació externa, a formar part del seu diàleg intern entre el seu Jo i el seu *Mi*. De forma que en el moment de resoldre una tasca de forma individual sense ajuda, en el diàleg intern recorden i recorren a aquella interacció per poder resoldre la tasca. Veiem doncs, com aquest tipus d'ajuda que passa a formar part del seu *Mi*, no té uns efectes puntuals en un temps determinat, sinó que perdura al llarg del temps.

R: Sí, i quan... imagina't quan estic a casa, quan repasso els deures doncs que també ho faig poques vegades... (Interrupció) doncs que també ho faig poques vegades, és com que em poso a repassar, no? I intento recordar així, doncs el que m'han explicat i tot això, i intento recordar i intento entendre-ho. P: És a dir, que intentes recordar el que t'han explicat... R: Sí. P: Encara que sigui un profe, un company... R: Sí, sí, sí, però és igual. Intentes recordar... " a veure si me'n recordo"³⁹⁷. RAD4.14:29.(244:248)

9.2.4. Les expectatives, imprescindibles en la relació educativa

Si hi ha un suport imprescindible és l'explicitació d'expectatives de forma directa o indirecta, així ho veiem recollit en els relats del capítol 8. Així doncs, identifiquem com les expectatives poden actuar des d'una dimensió exclusora, i des d'una dimensió transformadora, incidint de forma directa en la trajectòria de l'alumnat.

³⁹⁶ P: Y luego tú te pones a leer con él en casa... Soledad: Sí, yo me pongo con él a hacer los deberes, me encanta... P: Te gusta... Soledad: Sí. P: Y él ¿cómo crees que te ve cuando tú le ayudas a hacer los deberes? ¿Qué crees que piensa de ti? Soledad: Él muchas veces habla con sus amigos y dice... habla con el Manolo y dice "que a mi me ayuda mi mamá", y dice Manolo "a mi no", y hay niños que se enorgullecen mucho; que es que les gusta que le ayude a hacer los deberes, siempre los hace conmigo ¿eh? A mi me gusta ayudarlo con los deberes, le hago de maestra, se los corrijo y todo eso, a mi sí me gusta. GDF1.17:41.(323:328)

³⁹⁷ R: Sí, y cuando... imagínate cuando estoy en casa, cuando repaso los deberes pues que también lo hago pocas veces... (Interrupción) pues que también lo hago pocas veces, es como que me pongo a repasar ¿no? E intento recordar así, pues lo que me han explicado y todo eso, y intento recordar e intento entenderlo lo mismo. P: O sea, que intentas recordar lo que te han explicado... R: Sí. P: Aunque se aun profe, un compañero... R: Sí, sí, sí, pero da igual. Intentas recordar... "a ver si me acuerdo". RAD4.14:29.(244:248)

Les expectatives negatives i el seu impacte

Identifiquem expectatives negatives des del punt de vista del professorat, que tenen a veure amb dificultats que es troben en la seva tasca docent diària, i que els generen sensacions negatives o frustracions que han de gestionar. De vegades el professorat té dificultats per veure els resultats de la seva tasca de forma immediata o a curt termini, fet que actua com a component desil·lusionador.

I després doncs vas veient home, costa molt la veritat veure resultats en aquest centre. Llavors bé, sempre es tracta... veure resultats em refereixo veure... és com molt a llarg termini, no? Vas veient petites coses, no? I no a tots clar, a tots no es pot arribar tampoc. No sé, és anar aprenent doncs que bé, doncs que pots arribar a uns pocs, que a la resta doncs alguna cosa els quedarà, la llavor, i espero que creixerà en algun moment si creix, i si no doncs bé, és una mica així³⁹⁸. EPD4.1:8.(24:24)

D'altra banda, de vegades el professorat fa atribucions a les famílies o a la cultura, per tal de justificar aquesta manca de resultats immediats.

Jo ho atribueixo al fet que la seva cultura, és a dir... jo ho atribueixo a la seva cosa cultural. Que els homes... és jo crec que des de... és que no li donen cap importància a allò acadèmic, per ells el col·legi és simplement passar l'estona aquí, per la majoria d'ells, dels pares. Llavors clar, evidentment tampoc et pots enfadar amb ells perquè els pares és el que han mamat també ells, no? Això ve d'enrere, llavors no és qüestió... de vegades és més difícil convèncer als pares que convèncer als fills³⁹⁹. EPD4.1:35.(60:60)

Segons el professorat, es donen barreres culturals que incideixen en les expectatives de futur, principalment de les noies.

En general la dona és qui té més coses al cap, malgrat que després quan arriben a tercer i comencen amb l'edat doncs del casament, de demanar-se i tal, ja totes aquelles coses se'ls en van, se les van guardant allí dins, però jo que allà segueixen, però se'ls en van, com dic

³⁹⁸ Y luego pues vas viendo hombre, cuesta mucho la verdad ver resultados en este centro. Entonces bueno, siempre se trata... ver resultados me refiero ver... es como muy a largo plazo ¿no? Vas viendo pequeñas cosas ¿no? Y no a todos claro, a todos no se puede llegar tampoco. No sé, es ir aprendiendo pues a que bueno, pues que puedes llegar a unos pocos, que el resto pues algo se les quedará, la semillita, y espero que ya crecerá en algún momento si crece, y si no pues bueno, es un poco así. EPD4.1:8.(24:24)

³⁹⁹ Yo lo atribuyo a que su cultura, o sea... yo lo atribuyo a su cosa cultural vamos. A que los hombres... es que yo creo que desde... es que no le dan ninguna importancia a lo académico, para ellos el colegio es simplemente pasar el rato aquí, para la mayoría de ellos, de los padres. Entonces claro evidentemente tampoco te puedes enfadar con ellos porque los padres es lo que han mamado también ellos ¿no? Esto viene desde atrás, entonces no es cuestión... a veces es más difícil convencer a los padres que convences a los hijos. EPD4.1:35.(60:60)

jo, se'ls hi posen pedres a sobre i se'ls hi van quedant allí els seus somnis i les seves coses, no?⁴⁰⁰ EPD4.1:38.(60:60)

El professorat mira de lluitar perquè no es trunqui la continuïtat d'aquestes noies, si més no en l'escolarització secundària obligatòria.

Jo a més a més ara que estic a tercer i que veig que totes les noies estan ja prometent-se. Llavors ara la tasca que ens hem plantejat jo i la Maria que som les dos tutores, el que passa que no estava avui... a veure com treballem això, que no se'ns escapin. És a dir, és una mica el fet d'intentar que combinin les dues coses, no? És a dir, que estiguin promeses i que aniran a un casament, però que si us plau, acabin tercer i quart, almenys que es treguin el graduat⁴⁰¹. EPD4.1:50.(80:80)

Aquestes barreres culturals que identifica el professorat vénen predisposades per uns estereotips o unes expectatives de tradició social respecte a un col·lectiu; i que el mateix col·lectiu assumeix com a part de la seva cultura.

Que va, que va! No s'ho creuen, però jo crec que no s'ho creuen, t'ho diuen de veritat que no s'ho creuen, en el fons ells volen escoltar "tu sí, tu sí, tu sí". No? Tenim un cas a quart d'una nena que és bona i... fa poc vaig tenir un examen i diu "total per què he d'estudiar si suspendré". No? Hi ha discursos encara que "els gitanos no valem per estudiar" que en general, "no valem per res". I clar doncs hem de...⁴⁰² EPH2.2:27.(89:89)

Aquestes expectatives preconcebudes vénen d'una tradició, d'una experiència negativa que van viure els pares amb la institució escolar, i fa que es transmetin als fills i filles unes expectatives sovint vinculades a aquesta mala experiència, tal com ens explica un dels professors.

I hi ha... hi ha algunes famílies que... doncs bé si són adultes i tenen les coses bastant clares i sí són conscients que allò al que ells no han pogut arribar, sí que volen que els seus fills tinguin una oportunitat i que

⁴⁰⁰ En general la mujer es la que tiene más cosas en la cabeza, aunque luego cuando llegan a tercero y empiezan con la edad pues de casamiento, de pedirse y tal, ya todas esas cosas se les va, se les van guardando ahí dentro, pero yo creo que ahí siguen, pero se les van, como digo yo, se les ponen piedras encima y se les va quedando allí sus sueños y sus cosas ¿no? EPD4.1:38.(60:60)

⁴⁰¹ Yo además ahora que estoy en tercero y que veo que todas las chicas están ya pidiéndose. Entonces ahora la labor que nos hemos planteado, yo y María que somos las dos tutoras, lo que pasa que no estaba hoy... a ver como trabajamos eso, que no se nos escapen. O sea, es un poco el intentar que combinen las dos cosas ¿no? O sea, que están pedidas y que van a ir a un casamiento pero que por favor terminen tercero y cuarto, por lo menos, que se saquen el graduado. EPD4.1:50.(80:80)

⁴⁰² ¡Qué va, qué va! No se lo creen, pero yo creo que no se lo creen, te lo dicen de verdad que no se lo creen, en el fondo ellos quieren escuchar "tú sí, tú sí, tú sí". ¿No? Tenemos un caso en cuarto de una niña que es buena y... hace poco tuve examen y dijo "total para qué voy a estudiar si lo voy a suspender". ¿No? Hay discursos todavía que "los gitanos no valem para estudiar" que en general, "no valem para nada". Y claro pues tenemos que... EPH2.2:27.(89:89)

puguin estudiar, i puguin tenir un treball més digne i una forma de viure més digna que la seva. Però hi ha en el cas d'altres que està la inconsciència que no... que no s'adonen, que no li donen importància al col·le, perquè quan ells eren alumnes tampoc ningú li va donar. Llavors el col·le és una pèrdua de temps, i el col·le és una forma que "a mi no em treguin l'ajuda mentre el meu fill vagi allí". Llavors... hi ha de tot⁴⁰³. EPH3.3:26.(82:82)

Les mares entrevistades ratifiquen aquest posicionament, en què hi ha famílies a les que encara ara, només els interessa que els fills i filles vagin a l'institut perquè si no els serveis socials els amenacen amb treure'ls l'ajuda; però no perquè valorin la importància que té la institució escolar i la formació en la vida dels seus fills i filles.

En aquest sentit, les noies gitanes entrevistades, mostrant-se molt crítiques davant aquest posicionament, expressen que existeix una pressió sociocultural important respecte a allò que s'espera en el seu context, que es casin i deixin d'estudiar.

Doncs a veure, moltes vegades ja que sóc d'ètnia gitana, doncs home la gent té la idea o la cosa que nosaltres deixem amb quinze, fins i tot amb menys potser, l'escola. Per quedar-nos a casa i que si casar-nos i tenir fills, i no. És a dir, no totes tenim el mateix pensament, això depèn de cada família, depèn de la persona. Jo en canvi, doncs em deia "buah, què vols? Que això casar-te?" i jo, "no". A veure jo vull el que és estudiar, formar-me i el dia de demà si em posen un paper davant de la meua cara que sàpiga del que m'estan parlant. Que no hagi de preguntar o que puguin fins i tot enganyar-me⁴⁰⁴. RAD1.11:6.(30:30)

D'altra banda aquestes expectatives negatives cap al col·lectiu, cap al centre, cap al barri... és quelcom recurrent i que pesa en la forma de viure les coses. Un dels professors entrevistats ens exemplifica el moment que li van oferir venir a l'institut, primer de tot el van avisar i li van dir que si volia no havia d'acceptar-ho; fonamentant-se en aquestes valoracions negatives

⁴⁰³ Y hay... hay algunas familias que... pues bueno si son adultas y tienen las cosas bastante claras y sí son conscientes de que aquello a lo que ellos no han podido llegar, sí que quieren que sus hijos tengan una oportunidad y que puedan estudiar, y puedan tener un trabajo más digno y una forma de vivir más digna que la suya. Pero hay en el caso de otros que está la inconsciencia que no... que no se dan cuenta, que no le dan importancia al cole porque cuando ellos eran alumnos tampoco nadie se la dio. Entonces el cole es una pérdida de tiempo y el cole es pues una forma de que "a mi no me quiten la ayuda mientras mi hijo vaya allí". Entonces... hay de todo. EPH3.3:26.(82:82)

⁴⁰⁴ Pues a ver, muchas veces como yo soy de etnia gitana, pues hombre la gente pues tiene la idea o la cosa de que nosotros dejamos con quince, hasta con menos igual, la escuela. Para quedarnos en casa y que si casarnos y tener hijos y no. O sea, no todas tenemos el mismo pensamiento, eso depende de cada familia, depende de la persona. Yo en cambio, pues me decía "buah, ¿qué quieres? ¿Qué esto casarte?" y yo, "no". A ver yo quiero lo que es estudiar, formarme y el día de mañana si me ponen un papel delante de mi cara que sepa de lo que me están hablando. Que no tenga que preguntar o que puedan hasta engañarme. RAD1.11:6.(30:30)

que hi havia cap a l'institut, la seva població i el context. I com aquestes expectatives que es transmeten condicionen com viu el primer contacte amb el centre el professorat.

R: Me'n recordo perfectament, em van plantejar aquell setembre, no? Hi havia una baixa i em van dir, escolta si vols pots rebutjar el treball per això, no? Per això, això i això. I bé, no sé... em va estranyar una mica, no? La forma com em van vendre la situació. P: El centre... R: Sí, sí, sí, suposo que amb por, no? Véns amb por perquè clar, és la primera vegada que treballes, no saps què et trobaràs... però bé...⁴⁰⁵
EPH2.2:3.(13:15)

Abans de transformar-se en Comunitats d'Aprenentatge, i tenint en consideració aquestes expectatives negatives que hi havia en relació al centre, aquestes condicionaven les expectatives que el professorat abocava a la seva tasca docent, i en conseqüència la intervenció s'oferia des de la perspectiva del dèficit.

Al principi era... era "fes el que puguis, que compleixin els... que compleixin l'edat que hagin de complir i se n'aniran". Aquest és un mica el missatge que hi ha, no? Bé, que hi havia... doncs aquests acabaran amb setze anys, se n'aniran, aquests no tenen... no et preocupis no... fes el que puguis, i aquell era una mica el missatge, no? Ara sí és, ara sí hi ha, hi ha aquelles expectatives de eh! Vinga a fer batxillerat, no? I farem batxillerat, i a més a més, a poder ser en aquest centre, no? En aquest centre⁴⁰⁶.

Observem com aquestes expectatives negatives posaven la responsabilitat del fracàs en ells i elles; sense plantejar-se què estaven fent els i les professionals per posar-hi solució. En aquest sentit, s'evidencia com les expectatives condicionen la presa de decisions dels i les professionals.

P: Esclar, això t'anava a preguntar "fes el que puguis" quan deies això, no? Esclar si tu vas pensant en això, com implica aquest pensament en les decisions que tu prens com a professor? R: Home, és emplenar l'hora, emplenar l'hora però sense mirar endavant, és a dir, bé fas alguna cosa, fas alguna cosa, per entretenir-los, no sé... fes el que hagi de fer. Eh? Esclar no apuntar al més enllà és una mica... no sé... és com aquí, no s'està fent alguna cosa pel dia a dia, però no estàs pensant en

⁴⁰⁵ R: Me acuerdo perfectamente, me plantearon ese septiembre ¿no? Había una baja y me dijeron, oye si quieres puedes rechazar el trabajo por esto ¿no? Por esto, esto y esto. Y bueno, no sé... me extrañó un poco ¿no? La forma en como me vendieron la situación... P: El centro... R: Sí, sí, sí, supongo que, en plan con miedo ¿no? Vienes con miedo porque claro es la primera vez que trabajas, no sabes que te vas a encontrar... pero bueno... EPH2.2:3.(13:15)

⁴⁰⁶ Al principio eran... era "haz lo que puedas, que cumplan los... que cumplan la edad que tengan que cumplir y se van a ir". Ese es un poco el mensaje que hay ¿no?, bueno, que había... pues estos terminarán con dieciséis años, se irán, estos no tienen... no te preocupes vamos no... haz lo que puedas, y ese era un poco el mensaje ¿no? Ahora sí es, ahora sí hay, hay esas expectativas de ¡eh! Vamos a hacer bachiller ¿no? Y vamos a hacer bachiller, y además, a poder ser, en este centro, ¿no? En este centro. EPH2.2:11.(41:41)

res pel futur, doncs una mica complicat perquè no saps cap a on caminar, no? I si no saps cap a on caminar, pots estar fent voltes i voltes i voltes fins que et mareges, vaja!⁴⁰⁷ EPH2.2:12.(42:43)

El professor entrevistat destaca com el fet de tenir baixes expectatives fa que no miris més enllà, no tinguis en consideració el que els hi depara el futur en funció del que estàs plantejant a l'aula.

La transformació de les interaccions mediades per les altes expectatives

Malgrat aquestes valoracions exclusives que destaquen les persones participants de la recerca, les expectatives positives tenen una dimensió totalment transformadora que incideixen en la vida de les persones en el context escolar, però també en la seva dimensió més personal. D'una banda, emfatitzem com el professorat pren consciència de la importància que té que transmetin i explicitin les altes expectatives que tenen cap a l'alumnat.

Bé, el discurs sempre és cada vegada que començo el curs, és exigir-los-hi al màxim, perquè el discurs és... a més a més que crec en ells... No és un discurs... a més a més jo crec que perceben, perceben molt bé, una cosa és tenir un discurs i dir-los-hi, i una altra cosa és que ells ho percebin, no? I tu al dia a dia quan t'ho curres, quan parles amb ells, quan et quedes amb ells a l'esbarjo, quan et quedes a la tarda o altres moments... doncs ells perceben que tu vols que ells... doncs ells vagin cap endavant, no? Una cosa, més d'una vegada m'ha passat, notar ells mateixos, allò de l'Aritz el que m'està dient no m'ho crec, i haver de reconèixer-ho, no? I dir, sí tens raó, mira en aquests moments no crec que tu siguis capaç tal com vas, no crec que tu surtis endavant, no? Però és clar, això no els hi diré davant de tots sinó a nivell personal, no? Jo crec que sí que ells noten una mica quan vas seriosament i quan vas en... solament perquè és el discurs, no? I això jo crec que sí és important, no? Jo de moment segueixo creient i jo crec que és això el que transmeto, no?⁴⁰⁸ EPH2.2:14.(47:47)

⁴⁰⁷ P: Claro, eso te iba preguntar "¿haz lo que puedas" cuando decías esto ¿no? Claro si tu vas pensando en eso ¿cómo implica este pensamiento en las decisiones que tú tomas como profesor? R: Hombre, es rellenar la hora, rellena la hora pero sin miras a adelante, es decir, bueno haz algo, haz algo, entretenlos, no sé... haz lo que tengas que hacer. ¿Eh? Claro el no apuntar al más allá es un poco... no sé... es como aquí, no sé estas haciendo algo para el día a día, pero no estás pensando en nada para el futuro, pues un poco complicado porque no sabes hacia donde caminar ¿no? Y si no sabes hacia donde caminar, puedes estar dando vueltas y vueltas y vueltas hasta que te mareas, ¡vamos! EPH2.2:12.(42:43)

⁴⁰⁸ Bueno el discurso siempre es cada vez que empiezo el curso y tal es exigirles al máximo, porque el discurso es... además que creo en ellos... No es un discurso... además yo creo que perciben, perciben muy bien, una cosa es tener un discurso y decírselo, y otra cosa es que ellos lo perciben ¿no? Y tu al día a día cuando te lo curras, cuando hablas con ellos, cuando te quedes con ellos en el recreo, cuando te quedes a las tardes u otros momentos... pues ellos perciben que tú quieres que ellos... pues que ellos vayan para adelante, ¿no? Una cosa, más de una vez me ha pasado, el notar ellos mismos, lo de Aritz lo que me estás diciendo no me lo creo, y tener que reconocerlo ¿no? Y

Moltes de les expectatives van encaminades a apoderar les persones cap al seu futur, perquè puguin obrir el ventall de possibilitats que poden aconseguir, més enllà d'allò que ells i elles havien pogut imaginar.

Amb alguns és, jo, és a dir, per mi, amb algun és boníssim, boníssim i dic aquí aquest és, aquest... i molta gent diu, li hem dit a la família, a ells, a classe, hem comentat a les reunions de dir "aquest és un crack", és a dir, un crack. Acadèmicament només del que sigui, no? És una mica el que obrirà camins, el que serà un bon referent pels nens que vénen darrere. Però també hi ha l'altre extrem, no? Veure i dir "uf, què serà d'ell o què serà d'ella". O què serà d'ell doncs per situacions, no? Per situacions familiars, per situacions de... el fet de no poder arribar a tots és una mica... I és una mica el drama, no?⁴⁰⁹ EPH2.2:25.(77:77)

El professorat és un altre significatiu imprescindible en la vida acadèmica dels nois i de les noies. Les expectatives que aquests professionals de l'educació projecten en la relació educativa amb l'alumnat tenen una incidència directa en la capacitat dels nois i noies de sobreposar-se a les situacions que els hi generen dificultats.

Esclar, jo crec que en el fons ells sí s'ho creuen, però necessiten que algú els hi digui, no? Dir, eh? "deixa't de bajanades, i vinga a llegir i..." I això de plorar, no? Més d'una vegada li he dit a algun, "deixa de plorar ja", li parles moltes vegades, l'animes, l'animes i l'animes, fins que dius "tio, deixa't d'osties, deixa't d'osties i...". I sí ho aprecien, i se'n riuen i diuen "doncs és veritat, sóc un ploramiques". No sé però, en el bon sentit, no?⁴¹⁰ EPH2.2:28.(91:91)

I aquestes altes expectatives que no són només un discurs es tradueixen a oferir un currículum de màxims, prendre decisions dins de l'aula encaminades que assoleixin els màxims coneixements i competències, demostrant-los-hi així que es confia que ells i elles són capaços d'enfrontar-se a això. A més a més, les famílies són molt conscients que l'exigència té a

decir, sí tienes razón, mira en estos momentos no creo que tu seas capaz tal como vas, no creo que tú salgas hacia adelante, ¿no? Pero eso claro, eso no se lo voy a decir delante de todos sino a nivel personal ¿no? Yo creo que sí que ellos notan un poco cuando vas en serio y cuando vas en... solamente porque es el discurso ¿no? Y eso yo creo que sí es importante ¿no? Yo de momento sigo creyendo y yo creo que eso es lo que transmito ¿no? EPH2.2:14.(47:47)

⁴⁰⁹ Con algunos es, yo, es decir, para mi, con alguno es buenísimo, buenísimo y digo va aquí este es, este... y mucha gente dice, le hemos dicho a la familia, a ellos, en clase, hemos comentado en las reuniones de decir "este es un crack", o sea es un crack. Académicamente solamente de lo que sea, ¿no? Es un poco el que va a abrir caminos, el que va a ser un buen referente para los niños que vienen detrás. Pero también hay el otro extremo ¿no? El ver y decir "uf, qué va a ser de él o qué va a ser de ella". O que va a ser de él pues por situaciones ¿no? Por situaciones familiares, por situaciones de... el no poder llegar a todos es un poco... Y eso un poco el drama ¿no? EPH2.2:25.(77:77)

⁴¹⁰ Claro, yo creo que en el fondo ellos sí se lo creen pero necesitan que alguien se lo diga ¿no? Decir ¿eh? "déjate de ostias, y vamos a leer y..." Y lo de llorar ¿no? Más de una vez le he dicho a alguno, "deja de llorar ya", le hablas muchas veces, le animas, le animas y le animas, hasta que dices "tío déjate de ostias, déjate de ostias y...". Y sí lo aprecian, y se ríen, y dicen "pues es verdad, soy un llorica". No sé pero, en el buen sentido ¿no? EPH2.2:28.(91:91)

veure amb el fet que creuen en les possibilitats dels seus fills i filles, i així ho manifestaren al grup de discussió.

P: Tu em deies Esperança que l'institut ha canviat molt, no? M'has dit allà fora... quina coses han canviat a l'institut? Esperança: Moltes coses han canviat. Soledat: Abans s'estudiava amb papers, ni llibres, no. El col·legis dels tontos era. P: Abans era el col·legi dels tontos... Soledat: Sí. Jo segons sí... Esperança: Des que hi està la meva filla i no sabia com el col·legi, és veritat, perquè aquí no deixaven entrar a les famílies. Amaya: Bé, la Soledat no volia portar aquí la seva filla. Soledat: No. Esperança: A mi em varen dir "per què vols entrar en aquest col·legi? Amb el dolent que és!". Sí, jo li vaig dir "jo inscriu a la meva filla, si li va bé, bé, i si no doncs la trec". P: I per què era dolent? Quines coses feien? Ho feien malament o...? Soledat: Només feien cursos de jardineria, però no estudiaven. Quan jo hi anava, la meva filla, (...) jo només veia allí plantant pins i això. Vinga!⁴¹¹ GDF1.17:10.(59:69)

Les famílies valoren molt positivament que l'institut hagi elevat el nivell d'exigència.

Esperança: Primerament amb fulls. I ara els nens tenen els seus llibres i el que faci falta. Soledat: Ha pujat el nivell sí, ha pujat el nivell. P. Us agrada que... Totes: Sí, sí.⁴¹² GDF1.17:11.(71:74)

L'alumnat per la seva banda té claríssim que el professorat que creu en ells i elles, és aquell que els exigeix que treballin, que s'esforcin, i que els transmet il·lusió pel que fan a l'institut. Aquest debat va sorgir a una de les TLD a 4t d'ESO on debatien un capítol sobre el clàssic "Revolució a la Granja".

La conversa ens ha portat al tema del diàleg i, en aquest punt, el professor com un més dins de la tertúlia, ha comentat que ell i jo havíem estat parlant sobre això el dia anterior, i ha demanat "com saps que un professor sent de veritat el que t'està dient, quan t'està dient que tu vals?". La Zahara ha dit "perquè et força a treballar, et demana que t'esforcis. Per exemple, si et diu "si vols fer-ho, fes-ho, si no, no ho facis", saps que tant se val que ho facis o no facis". La Jacqueline ha afegit "perquè t'il·lusiona". OTLD4.10:1.(9:9)

⁴¹¹ P: Tú me decías Esperanza que el instituto ha cambiado mucho ¿no? Me has dicho allí fuera... ¿qué cosas han cambiado en el instituto? Esperanza: Muchas cosas han cambiado. Soledad: Antes se estudiaba con papeles, ni libros, no. El colegio de los tontos este era. P: Antes era el colegio de los tontos... Soledad: Sí. Yo según sí... Esperanza: Desde que está mi hija aquí medida y no sabía como era el colegio, es verdad; porque aquí no dejaban entrar familias. Amaya: Bueno, Soledad no quería traer aquí a su hija. Soledad: No. Esperanza: A mi me dijeron "¿para qué vas a entrar en este colegio? ¡Con lo malo que es!". Sí, yo le dije "yo entro a mi hija, si le viene bien, bien, y sino pues la quito". P: Y ¿por qué era malo? ¿Qué cosas hacían? ¿Lo hacían mal o...? Soledad: Sólo hacían cursos de jardinería, pero no estudiaban. Cuando yo iba mi hija, (...) yo sólo veía allí plantando pinos y eso. ¡Vamos! GDF1.17:10.(59:69)

⁴¹² Esperanza: A lo primero con hojas. Y ahora los niños tienen sus libros y lo que haga falta. Soledad: Ha subido el nivel sí, ha subido el nivel. P: Os gusta que... Todas: Sí, sí. GDF1.17:11.(71:74)

L'alumna sent una pressió per part del professorat que es tradueix en una exigència; tal com ens explica el noi entrevistat, aquest és un recolzament molt important que el fa mantenir-se alerta, atent i treballant per no perdre els objectius acadèmics de vista.

P: D'acord, com t'han ajudat els professors? Explica'm una mica. R: Doncs pressionant-me, jo a mi, quan més em pressionen més em... més treball. Més pressió, més... P: Com et pressionen a veure? Posa'm exemples. R: Per exemple, doncs "s'ha de fer això o et suspenc". Així, així... però ho fan en broma, però... P: Per què creus que et diuen això? R: Sí, ens donen molt treball i això. P: I això, per què creus que us donen tant treball? R: Perquè, perquè, perquè... P: Per què? R: Perquè treballem més⁴¹³. RAH6.16:22.(287:296)

En la dimensió de les expectatives el suport que l'alumnat rep dels i de les docents és imprescindible, ja que compensa situacions desfavorables que alguns i algunes alumnes viuen a la seves llars; actuant l'institut com un referent positiu en el desenvolupament acadèmic.

Perquè desgraciadament en el cas de molts alumnes, potser sigui de les úniques persones que li ha dit "tu ets capaç i tu pots fer això". Sí? Llavors en els casos en els quals no tenen gent per darrere que els està dient "tu vals, tu pots, tu ets bo", doncs és total. El que tu li puguis donar aquells ànims o li puguis oferir una visió diferent de si mateix a aquell alumne és totalment decisiu perquè aquell alumne surti endavant o no. Perquè això desgraciadament n'hi ha molts que mai ho han escoltat. Llavors, que ho escoltin i que ho escoltin de veu d'una persona que ells senten més o menys propera, i a la qual respecten i... doncs els és molt vàlid⁴¹⁴. EPH3.3:9.(30:30)

En aquest sentit, el professorat entrevistat sent un alt compromís cap a la seva tasca i sobretot és conscient de la responsabilitat que té davant quan està comunicant-se amb el seu alumnat des de les expectatives.

I el meu paper com a profe és promoure aquelles persones, és a dir, fer que creixin i que es moguin en totes les direccions possibles tant a nivell

⁴¹³ P: Vale, ¿Cómo te han ayudado los profesores? Cuéntame un poquito. R: Pues, presionándome, yo a mí, cuanto más presionen más me... más trabajo. Más presión, más... P: ¿Cómo te presionan a ver? Ponme ejemplos. R: Por ejemplo, pues "hay que hacer esto, o te suspendo". Así, así... pero lo hacen en broma, pero... P: ¿Por qué crees que te dicen eso? R: Sí, nos mandan mucho trabajo y eso. P: Y eso, ¿por qué crees que os mandan tanto trabajo? R: Para que, para que, para que... P: ¿Para qué? R: Para que trabajemos más. RAH6.16:22.(287:296)

⁴¹⁴ Porque desgraciadamente en el caso de muchos alumnos, quizás sea de las únicas personas que le ha dicho "tú eres capaz y tú puedes hacer esto". ¿Si? Entonces en los casos en los que no tienen gente por detrás que les está diciendo "tú vales, tú puedes, tú eres bueno", pues es total. El que tú le puedas dar esos ánimos o le puedas ofrecer una visión diferente de sí mismo a ese alumno es totalmente decisivo para que ese alumno salga adelante o no. Porque eso desgraciadamente hay muchos que nunca lo han escuchado. Entonces, que lo escuchen y que lo escuchen de voz de una persona que ellos sienten más o menos cercana, y a la que respetan y... pues les es muy válido. EPH3.3:9.(30:30)

social, com a nivell cognitiu, com a nivell acadèmic, és a dir, en tots els sentits⁴¹⁵. EPH3.3:29.(84:84)

L'alumnat percep aquesta transmissió d'expectatives per part del professorat com un puntal en el seu desenvolupament acadèmic.

P: I a nivell acadèmic, és a dir, com a estudiant, tu què creus que pensaven de tu? R: Doncs que si jo em proposo alguna cosa, doncs segurament ho aconseguiré. P: I com saps això? R: Perquè molts professors em deien "au vinga, Jacqueline que sí, que no repetiràs, que pots..." així. P: Et donaven ànims. R: Clar. P: I això a tu com t'ha ajudat? T'ha ajudat, no t'ha ajudat... R: M'ha ajudat molt. P: Sí? Per què? R: Perquè m'ha donat ganes de seguir endavant i estudiar⁴¹⁶. RAD2.12:8.(73:82)

El professorat identifica un canvi en les expectatives que l'alumnat té de si mateix, sobretot aquelles expectatives vinculades a les seves opcions de futur més enllà del graduat.

Hi ha menys abandonaments a segon d'ESO, que era una franja important. Cada vegada acaben a quart d'ESO i es graduen. Estan començant a haver-hi alumnes que van al batxillerat. Hi ha més expectatives i s'escolta "vull anar a... vull ser profe", "doncs has d'anar a la Universitat", "ui! La Universitat! Doncs jo vull anar a la Universitat". Es comencen a escoltar paraules que mai s'havien escoltat. I per allí això serà una reacció en cadena, no? Doncs el fet que hi hagi precedents de gent que ha anat al batxillerat, fan més fàcil pels següents que vagin al batxillerat, no? I després amb la Universitat i amb tot⁴¹⁷. EPH3.3:31.(86:86)

Aquesta transformació en les converses que mantenen els i les alumnes en relació al seu futur, segons el professorat participant, té a veure precisament amb el fet que algú ha cregut amb ells i elles, ha projectat altes i positives expectatives.

Doncs ajuda... per començar que algú els ha dit que això és possible, i que ells són capaços de fer-ho. És a dir, això, allò important. I després

⁴¹⁵ Y mi papel como profe es promover esas personas, es decir, el hacer que crezcan y que se muevan en todas las direcciones posibles tanto a nivel social, como a nivel cognitivo, como a nivel académico, o sea, en todos los sentidos. EPH3.3:29.(84:84)

⁴¹⁶ P: Y a nivel académico, es decir, como estudiante ¿tú qué crees que pensaban de ti? R: Pues que si yo me propongo algo, pues seguramente lo voy a alcanzar. P: ¿Y cómo sabes eso? R: Porque muchos profesores me decían "Ay venga, Jaqueline que sí, que no vas a repetir, que puedes..." así. P: Te daban ánimo. R: Claro. P: Y eso a ti ¿cómo te ha ayudado? Te ha ayudado, no te ha ayudado... R: Me ha ayudado mucho. P: ¿Sí? ¿Por qué? R: Porque me ha dado ganas de seguir adelante y estudiar. RAD2.12:8.(73:82)

⁴¹⁷ Hay menos abandonos en segundo de la E.S.O. que era una franja así importante. Cada vez más se terminan en cuarto de la E.S.O. y se gradúan. Están empezando a haber también alumnos que van a bachiller. Hay más expectativas y se oye "quiero ir a... quiero ser profe", "pues tienes que ir a la Universidad", "¡uy la universidad! Pues yo quiero ir a la universidad". Se empiezan a escuchar palabras que jamás se habían oído. Y por allí eso será una reacción en cadena ¿no? Pues el que haya precedentes de gente que ha ido a bachiller, hacen más fácil para los siguientes que vayan al bachiller ¿no? Y luego con la universidad y con todo. EPH3.3:31.(86:86)

el fet que ells comencin a tenir una visió del món que els envolta diferent i comencen a tenir, no sé, expectatives, punts de mira nous que fins ara potser mai s'havien plantejat. I que hi ha més vida més enllà del mercat, no? I això, potser fins ara, al final els hi manquen molts referents perquè això és tan gueto, de vegades el barri, que clar, no tinc on mirar. Tinc al Cristiano, o al Messi, o a la meva mare que va al mercat. Llavors, òstia, doncs és lògic que pensin que la vida està molt fotuda. Clar, no hi ha, no hi ha intermitjos, no hi ha el tio que és profe, o la teva tieta que treballa a la Volkswagen, o llavors, i bé doncs això, a base de menjar-los-hi una mica l'olla així...⁴¹⁸ EPH3.3:33.(94:94)

L'explicitació de les expectatives arriba de la mà també de les famílies, que són referents bàsics sobretot en les noies gitanes entrevistades. Una d'elles ens relata què és el que la seva família espera d'ella.

Home, el meu pare té esperances en mi, sap que jo puc treure'm el graduat, igual que la meva mare. Però no sé, la cosa d'anar a casa i dir "mira, doncs m'he tret el graduat". Home gràcies a mi també, no? Que és la que he estudiat, però gràcies també a vosaltres que m'heu recolzat, perquè si no tinc el vostre recolzament no m'ho trec. Si no hi ha uns pare que diuen "vinga, fes això, allò altre, vinga que tu pots, mira això que..." tenen tots els recursos, i té tot, és que té tot, tot el temps per prestar-te'l a tu, per ajudar-te, perquè surtis endavant, doncs és el que ha de rebre a canvi, no? Que la seva filla tingui els seus estudis i que el seu pare se senti orgullosa de la seva filla⁴¹⁹. RAD1.11:22.(84:84)

Les famílies participants tenen clar que les seves expectatives passen perquè els seus fills i filles puguin continuar estudiant més enllà del graduat.

Esperança: El primer, treure's el graduat escolar. Amaya: Val, i després Esperança? Anem a somiar una mica més. Esperança: A veure, primer que es traguessin els estudis bé, el seu graduat escolar i tot. I ja quan acabés quart d'ESO, un mig grau de... com li diuen a això? Que fan mig grau, o un grau sencer, com es diu? Amaya: Un grau mig o un grau

⁴¹⁸ Pues ayuda... para empezar que alguien les ha dicho que eso es posible, y que ellos son capaces de hacerlo. O sea, eso lo importante. Y luego el que ellos empiezan a tener una visión del mundo que les rodea diferente y empiezan a tener, no sé, expectativas, puntos de mira nuevos que hasta ahora igual nunca se habían planteado. Y que hay más vida más allá del mercado. ¿no? Y eso, igual hasta ahora, al final carecen de muchos referentes porque esto es tan gueto, a veces el barrio, que claro, no tengo donde mirar. Tengo al Cristiano, o al Messi, o a mi mama que va al mercado. Entonces, ostia, pues es lógico que piensen que la vida está muy jodida. Claro, no hay, no hay intermedios, no hay el tío que es profe, o tu tía que trabaja en la Volkswagen, o entonces, y bueno pues eso, a base de comerles un poco la cabeza así... EPH3.3:33.(94:94)

⁴¹⁹ Hombre, mi padre tiene esperanzas en mi, sabe que yo puedo sacarme el graduado, igual que mi madre. Pero no sé, la cosa de ir a casa y decir "mira, pues me he sacado el graduado". Hombre gracias a mi también ¿no? Que es la que ha estudiado, pero gracias también a vosotros que me habéis apoyado, porque si no tengo vuestro apoyo no me lo saco. Si no hay unos padres que dicen "venga, haz esto, lo otro, venga que tú puedes, mira esto que..." tiene todos los recursos, y tiene todo, es que tiene todo, todo el tiempo para prestártelo a ti, para ayudarte, para que salgas adelante, pues es lo que tiene que recibir a cambio ¿no? Que su hija tenga sus estudios y que su padre se sienta orgullosa de su hija. RAD1.11:22.(84:84)

superior. Esperança: Això. I ja després la carrera que volguessin agafar elles. M'és igual... P: T'agradaria que fes una carrera? Esperança: Sí⁴²⁰. GDF1.17:22.(155:161)

9.2.5. La transmissió de sentit en la interacció

En el marc del discurs que sent l'alumnat com quelcom que els ajuda a avançar acadèmicament, hem identificat que concretament el discurs que és transmissor de sentit envers la formació i per què necessiten tirar endavant els estudis és imprescindible per als nois i noies i els ajuda a avançar. En aquest sentit, l'alumnat comenta que aquest discurs transmissor de sentit actua de forma efectiva quan prové de dos agents, que es transformen en *altres* significatius: el professorat i la família.

El professorat entrevistat defensa que aquest discurs on se'ls transmet el sentit de la formació, així com aquell que transmet que creuen en ells i elles, genera una relació educativa molt més efectiva.

M'ha passat amb molts xiquets i que després doncs això, a les reunions d'avaluació aquests xiquets han suspès d'altres assignatures i ha acabat una mica el discurs del profe dient "doncs a tu el que et passa és que et respecten més, treballen més amb tu perquè ets el tutor". Home sí, en part pot ser que perquè sóc el tutor he passat més hores amb ells, els conec millor i els he donat, els he dit allò que necessiten sentir. Però no perquè jo sóc tutor i puc trucar als pares i per això m'estan respectant més, sinó que els he fet creure en alguna cosa. I això és doncs com a conseqüència de moltes hores de xerrar amb ells. Llavors com a tutor m'ha passat moltes vegades, i he escoltat moltes vegades dir "no és que això passa perquè ets el seu tutor"⁴²¹. EPH3.3:12.(32:32)

Més enllà de les discussions entre el professorat sobre els motius pels quals l'alumnat respon millor a un professor o a un altre, l'alumnat participant ratifica com el professorat és transmissor de sentit, i no només

⁴²⁰ Esperanza: Lo primero, sacarse el graduado escolar. Amaya: Vale, y ¿después Esperanza? Vamos a soñar un poco más. Esperanza: A ver, primero que se sacarían los estudios bien, su graduado escolar y todo. Y ya cuando acabara cuarto de la ESO, un medio grado de... ¿cómo le llaman esto? Que hacen medio grado, o un grado entero ¿cómo se dice? Amaya: Un grado medio o un grado superior. Esperanza: Eso. Y ya luego la carrera que querrían coger ellas. Me da igual...P: ¿Te gustaría que hiciera una carrera? Esperanza: Sí. GDF1.17:22.(155:161)

⁴²¹ Me ha pasado con muchos chavales y que luego pues eso, en las reuniones de evaluación estos chavales han suspendido en otras asignaturas y ha acabado un poco el discurso del profe diciendo "pues a ti lo que pasa es que te respetan más, trabajan más contigo porque eres su tutor". Hombre sí en parte puede ser que porque soy tutor he pasado más horas con ellos, les conozco mejor y les he dado, les he dicho aquello que necesitan oír. Pero no porque yo soy tutor y puedo llamar a los padres y por eso me están respetando más, sino que les he hecho creer en algo. Y eso es pues como consecuencia de muchas horas de charla con ellos. Entonces como tutor me ha pasado muchas veces y he oído muchas veces el decir "no es que esto pasa porque eres su tutor". EPH3.3:12.(32:32)

això, sinó que evidencia com ells i elles incorporen allò que el professorat els diu i els transmet al seu sistema de creences.

Per tenir un treball, perquè no t'enganyin el dia de demà, per moltes coses et serveix. El professor em diu que com més sabem és millor. Perquè més formada estaràs tu, i el dia de demà ningú t'ha de dir, saps? O jutjar pel que ets, ni res... Tu saps el que tens, el... tu saps ja les teves idees, les teves idees clares, i el de demà doncs ho tindràs tot potser més fàcil... estudiant que no estudiant. A veure si realment ho aplico...⁴²² RAD3.13:49.(407:407)

Ara bé, si quelcom podem destacar de forma unànime de tots els relats realitzats amb l'alumnat és que la transmissió de sentit cap a la formació que projecta la família a l'alumnat és imprescindible perquè ells i elles tirin endavant.

M'han dit que si vull ser algú a la vida, vull independitzar-me, que el dia de demà, jo sigui mestressa de les meves coses, em senti orgullosa pel que tinc, perquè jo ho he aconseguit, que he d'estudiar i no quedar-me a casa sense fer res. És més ells també tenen el graduat i estan molt ben formats⁴²³. RAD1.11:9.(36:36)

Les famílies participants aposten clarament per posicionar-se perquè els seus fills i filles tirin endavant amb els estudis, i exemplifiquen com amb els seus recursos han de vetllar perquè entenguin la importància que té per ells i elles continuar estudiant.

Manuela: El que li deia jo al meu xiquet "si no et treus el graduat, la mareta... no et ficaràs a l'obra, que el teu pare ve reventat, per quatre duros, Esperança, que li..." quina llàstima! El que li deia jo "tu et ficaràs a l'obra fillet?" Dic "treu-te el graduat, treu-te...". Soledat: El meu marit va treballar sempre a l'obra... i jo el meu (...) no vull. Pel meu fill no vull que faci de peó⁴²⁴. GDF1.17:32.(230:231)

⁴²² Para tener un trabajo, para que no te engañen el día de mañana, para muchas cosas te sirve. El profesor me dice que cuanto más sepamos es mejor. Porque más formada vas a estar tú, y el día de mañana nadie te tiene que decir ¿sabes? O juzgar por lo que eres, ni nada... Tú sabes lo que tienes, lo que... tú sabes ya tus ideas, tienes tus ideas claras, y el día de mañana pues vas a tener todo igual más fácil... estudiando que no estudiando. A ver si me aplico el cuento... RAD3.13:49.(407:407)

⁴²³ Me han dicho que si quiero ser alguien en la vida, quiero independizarme, que el día de mañana, yo sea dueña de mis cosas, me sienta orgullosa por lo que tengo, porque yo lo he conseguido, que tengo que estudiar y no quedarme en casa sin hacer nada. Es más ellos también tienen el graduado y están muy bien formados. RAD1.11:9.(36:36)

⁴²⁴ Manuela: Lo que le decía yo a mi chico "si no te sacas el graduado, la mamica... no te vas a meter a la obra, que tu padre viene reventado, para cuatro duros, Esperanza, que le..." ¡qué penica! Lo que le decía yo "¿tú te vas a meter en la obra hijico?". Digo "sácate el graduado, sácate... Soledad: Mi marido trabajó siempre en la obra... y yo mi (...) no quiero. Para mi hijo no quiero que se haga peón.

Les famílies volen que els seus fills i filles aspirin a treballs més qualificats, de manera que els intenten transmetre la importància de formar-se.

9.3. La construcció de creences en diàleg amb els altres significatius

Els resultats exposats, tant al capítol 8 com al present capítol, mostren com l'alumnat va desenvolupant el seu Jo en interacció amb els seus *altres* significatius. Com d'aquesta interacció emergeixen discursos fonamentats principalment en expectatives que passen a formar part de la parla interna que manté l'alumnat. I com aquesta parla interna repercuteix en la seva autoeficàcia percebuda en relació a la dimensió acadèmica, però també en relació a la seva prospectiva de futur. Hem identificat també la importància dels *altres* significatius de tot el procés i en quins moments i contextos uns tenen més pes que d'altres.

9.3.1. Les creences d'autoeficàcia del professorat

En la línia dels resultats presentats, al treball empíric hem recollit reflexions del professorat en relació a la seva experiència docent, vinculada principalment a la seva autoeficàcia percebuda i l'impacte que té la forma de concebre's com a docents en la seva interacció amb els nois i noies.

Observem com en els processos d'ensenyança i aprenentatge, en la interacció entre professorat i alumnat, el o la docent també està construint la seva imatge com a professional. Aquesta imatge que va conformant en interacció es projecta i es fa present en la interacció amb l'alumnat, incidint també en la resposta que aquest dona.

Jo he crescut aquí. És a dir, jo sempre dic que aquest col·le, és col·le per tots. I aquest col·le al final com a docent a nosaltres ens enfronta a situacions accelerades que en altres centres tardaríem molt més a experimentar. Llavors per mi això és un col·le també, jo dia a dia estic aprenent a gestionar situacions que, que fins ara era incapaç, no? Al final has d'enfrontar-te a moltes situacions i has de ser capaç de donar sortida a problemes o a situacions, o a injustícies, o a diferents coses que poder anar sorgint tant a la classe com a fora de la classe. Llavors, clar que he après doncs igual que el que ha entrat a primer i ara està a quart també ha après coses, no? He après coses que tenen veure amb el meu treball, altres que em serveixen per la meua vida personal també. I

sí i clar, aprens moltes coses, i sí em veig molt diferent també⁴²⁵.
EPH3.3:6.(26:26)

Veiem com el professorat aprèn i desenvolupa noves estratègies que va regulant dia a dia en la seva praxi. Aquesta capacitat de reflexionar sobre la seva praxi és quelcom que els ajuda a millorar la seva intervenció educativa, com també incrementa la seva percepció positiva d'autoeficàcia docent.

Molt dur és adonar-te de lo malament que ho estàs fent de vegades, no? I quan dic malament, vull dir que una classe ha funcionat malament, ser conscient totalment que has estat una mica, ha estat una mica el teu error, no? La forma d'entrar a l'aula, la forma de plantejar un exercici, la forma de dirigir-te a la gent o els xiquets, és a dir, no? Reps allò, una mica els fruits que has... Llavors doncs, en aquell moment, la culpa no és d'ells... bé, llavors, sí som una mica autocrítics, almenys jo personalment, és a dir, si alguna cosa falla és evident que ens hem de repartir les responsabilitats; però sí que jo tendeixo a dir "què és el que fet per... perquè hagi passat, el que hagi passat? I què és el que he de fer perquè la següent no..."⁴²⁶ EPH2.2:9.(37:37)

En darrer terme, un dels elements que el professorat entrevistat subratlla com a imprescindible en la seva tasca docent és la capacitat d'autoregular la seva pròpia conducta en funció d'allò que va sorgint a l'aula; ja que la forma de gestionar aquestes situacions condiona la seva presa de decisions a l'aula, la forma de relacionar-se amb l'alumnat, el clima que promouen, etc.

Esclar, jo a l'estar com a tutor en una classe hi ha vegades que em toquen dues hores seguides, no? I clar, la primera hora la puc tenir molt dolenta amb un alumne, doncs perquè li costava entrar i saber passar pàgina, no? Bé, doncs sortir de classe, tornar a entrar i dir "pum, això és una hora nova i una nova oportunitat per poder donar la classe i el fet

⁴²⁵ Yo he crecido aquí. O sea, yo siempre digo que este cole, es cole para todos. Y este cole al final como docente a nosotros nos enfrenta a situaciones aceleradas que en otros centros tardaríamos mucho más en vivenciar. Entonces para mi esto es un cole también, yo día a día estoy aprendiendo a gestionar situaciones que, que hasta ahora era incapaz ¿no? Al final te tienes que enfrentar a muchas situaciones y tienes que ser capaz de dar salida a problemas o a situaciones, o a injusticias, o a diferentes cosas que pueden ir surgiendo tanto en la clase como fuera de la clase. Entonces, claro que he aprendido pues igual que el que ha entrado en primero y ahora está en cuarto también ha aprendido cosas ¿no? He aprendido cosas que tienen que ver con mi trabajo, otras que, me sirven para mi vida personal también. Y sí y claro, aprendes muchas cosas, y sí me veo muy diferente también. EPH3.3:6.(26:26)

⁴²⁶ Y lo duro es darte cuenta de lo mal que estás haciendo a veces ¿no? Y lo mal quiero decir que una clase que ha funcionado mal, ser consciente totalmente que ha sido un poco, ha sido un poco tu error ¿no? La manera que has entrado en clase, la manera en que has planteado un ejercicio, la manera que te has dirigido a la gente o a los chavales, es decir, ¿no? Recibes eso, un poco los frutos que has... Entonces pues, en ese momento, la culpa no es de ellos... bueno, entonces, sí somos un poco autocríticos, al menos yo personalmente, es decir, si algo falla es evidente que nos tenemos que repartir las responsabilidades; pero sí que yo tiendo a decir, ¿qué es lo que he hecho para... para que haya ocurrido, lo que haya ocurrido? Y qué es lo que hay que hacer para que la siguiente no... EPH2.2:9.(37:37)

que l'anterior hagi estat dolenta, no treu que la següent no serà molt bona". Aquest tipus de proves, de prendre distància i passar pàgina, començar de nou... en això veig que molt⁴²⁷. EPH3.3:8.(28:28)

La capacitat de reacció i la flexibilitat, així com la reflexió en el mateix context, permet ajustar el posicionament del o de la docent davant de l'alumnat, i gestionar els conflictes que sorgeixen. Però sobretot, gestionar com es posiciona ell o ella davant de la interacció, essent molt conscient que la responsabilitat de la relació la porta l'adult.

9.3.2. La construcció de creences en relació al futur

En les dades obtingudes a través del treball de camp identifiquem dos grans temàtiques en relació al sistema de creences del futur de l'alumnat: aquelles que tenen a veure amb l'assoliment del graduat escolar, i aquelles que tenen a veure amb la continuïtat en la seva formació més enllà de l'escolarització secundària obligatòria.

El Graduat

Els aspectes referits al graduat han quedat molt recollits a les trajectòries de les noies i del noi participants, però també quan abordàvem les expectatives. Tot i això, és interessant veure com es dona una pressió en el diàleg intern que manté l'alumnat en relació a les seves possibilitats reals d'assolir el graduat.

És a dir, aquella pressió teva, i home d'una pressió teva que saps que "ui, estic a quart d'ESO", que has d'estar més tranquil·la, mentalitzar més la ment, per estar més atenta. Però home a part de... que pots parlar amb els companys o alguna cosa, i sempre hi ha després algun dia que..., però sí mentalitzar-te que "mira, està a quart, ja ets una mica grandeta, has de mentalitzar-te, aprendre el que et diguin i fer-ho el millor possible, el que puguis, si no saps una cosa cal preguntar, estudiar tot el que puguis per treure't el graduat"⁴²⁸. RAD1.11:19.(78:78)

⁴²⁷ Claro yo al estar como tutor en una clase hay veces que me tocan dos horas seguidas ¿no? Y claro la primera hora la puedo tener muy mala con un alumno, pues porque le costaba entrar y el saber pasar página ¿no? Bueno pues salir de clase, volver a entrar y decir "pum, esto es una hora nueva y una nueva oportunidad para poder dar la clase y el que el anterior haya sido mala no quita que la siguiente vaya a ser muy buena". Este tipo de pruebas, de tomar distancia y pasar página, empezar de nuevo... en eso veo que mucho. EPH3.3:8.(28:28)

⁴²⁸ O sea, esa presión tuya, y hombre de una presión tuya de que sabes que "uh, estoy en cuarto de la E.S.O.", que tienes que estar más tranquila, mentalizar más la mente, para estar más atenta. Para hombre a parte de... que puedes hablar con los compañeros o algo, y siempre hay luego algún día que otro, pero sí mentalizarte de que "mira, estás en cuarto, ya eres un poquito mayorcita, tienes que mentalizarte, aprender lo que te digan y hacer todo

Hi ha una pressió a quart d'ESO perquè senten que és una etapa terminal, el que implica un canvi cap a una transició cap a quelcom diferent. Aquesta pressió treballa dins del diàleg intern de l'alumna, li provoca posar-se en dubte, i cercar en el seu diàleg els recursos que té al seu abast per actuar de forma efectiva i afrontar la seva situació, procediment en què coincideix tot l'alumnat entrevistat.

Home, jo crec en mi perquè és una cosa que dic jo "buf, em treuré el graduat? No me'l treuré?", dic. Doncs penses que jo què sé "em poso un límit, em poso una cosa, una meta, si faig això m'ho trec, si en canvi parlo, no faig els deures, i em porto malament, passo de tot, no me'l trec"⁴²⁹. RAD1.11:20.(80:80)

De la mateixa manera que coincideixen en aquest procediment, allò que més pesa en aquest diàleg referent al graduat és el discurs de la família que forma part del seu *Mi*.

P: I aquesta sensació que tens de "em vull treure el graduat", o aquesta creença que tu tens, d'on ve? R: Dels meus pares. P: Dels teus pares? R: Sí. P: Per què? R: Bé, i de mi... imagina't i també de... tinc una cosina que es va casar i va marxar del col·legi, i ara ha hagut de tornar al col·legi perquè sense graduat no l'agafen⁴³⁰. RAD3.13:23.(204:209)

Observem com en aquest diàleg estan representades moltes persones, tot elles però, vinculades a la família.

Més enllà del graduat, què?

Després del graduat identifiquen alguns aspectes exclusors a considerar donat el context on es troba l'alumnat. Les mares participants a l'estudi dialogaren respecte al futur dels seus fills i filles un cop finalitzaven l'ESO. En aquest diàleg emergiren barreres vinculades a la pressió sociocultural, a allò que la comunitat "espera d'elles", sobretot de les noies, vinculant-ho principalment al compromís i al casament des de molt joves.

lo bien posible lo que puedas, si no sabes una cosa preguntar, estudiar todo lo que puedas para sacarte el graduado". RAD1.11:19.(78:78)

⁴²⁹ Hombre, yo creo que de mi porque es una cosa que digo yo "buf, ¿me sacaré el graduado?, ¿no me lo sacaré?", digo, pues piensas yo que sé "me pongo un límite, me pongo una cosa, una meta, si hago esto me lo saco, si en cambio, hablo, no hago los deberes, me porto mal, paso de todo, no me lo saco". RAD1.11:20.(80:80)

⁴³⁰ P: Y esta sensación que tienes de "me quiero sacar el graduado", o esta creencia que tú tienes ¿de dónde viene? R: De mis padres. P: ¿De tus padres? R: Sí. P: ¿Por qué? R: Bueno, y de mi... imagínate y también de... tengo una prima que se casó y se quitó del colegio y ahora ha tenido que volver al colegio porque sin graduado no la cogen. RAD3.13:23.(204:209)

Manuela: El que dius tu, que els pagues els estudis, que es casi amb un gitano i que ho deixin tot. Això ha passat en molt... perquè aquí la nena gitana que s'escapolia, ho fa... que facin un estudi Amaya, perquè ja les treuen pels pares del col·legi. Això és una llàstima! Amaya: Però bé, també és veritat que hem evolucionat, perquè també és veritat que abans s'escapolien i no tornaven a l'escola. I ara estem tenint, a veure entre cometes, la sort, la sort que tot i escapolides segueixen estudiant. Tot i compromeses... que ja sabeu que abans les comprometien i no tornaven a l'escola, segueixen venint. És a dir, aquí teniu a la Soledat, que va haver de ficar-se els bigotis davant de la sogra, la mare, el barri... Manuela: Però Amaya, per què? Per què les porten a les filles? Perquè les obliga l'assistent social, si no els prenen per l'ajuda. S'ha de dir les coses com són també. Però si no la mare gitana, si no li prenen l'ajuda, jo et dic que aquella nena gitana no tornava més a l'escola⁴³¹. GDF1.17:26.(185:187)

Tot i que han avançat com comenta la professora, les mares insisteixen que el fet que no les treguin de l'escola al comprometre's passa més per una por o amenaça que els treguin les ajudes, que no pas pel sentit que li puguin donar a la formació. Malgrat aquestes circumstàncies socioculturals que actuen com a barreres, identifiquem en les noies gitanes entrevistades un posicionament unànim en defensa de continuar estudiant. En aquest sentit, totes les noies gitanes entrevistades compten amb el suport de les seves famílies.

R: Per exemple, hi ha moltes nenes que es casen als setze anys. I jo segueixo aquí estudiant amb les meves companyes, m'entens? I... no és això, casar-te als setze, tenir fills als disset, que vagi el marit a treballar...no, perquè és per tu. Pel que vulguis comprar-te, per poder anar-te'n on vulguis i saber alguna cosa més de la vida, m'entens? P: I a tu qui...? És a dir, si tu penses... per què penses així? Qui t'ha influenciat en el que tu pensis així? Perquè hi ha altra gent que decideix pensar... R: Pel meu pare⁴³². RAD2.12:12.(106:108)

⁴³¹ Manuela: Lo que dices tú, que les pagues lo estudios, que se case con un gitano y que dejen todo. Eso ha pasado en mucho... porque aquí ahora la niña gitana que se escapa, lo hace... que hagan un estudio Amaya, porque ya los quitan por los padres del colegio. ¡Eso es una pena!

Amaya: Pero bueno, también es verdad que hemos evolucionado, porque también es verdad que antes se escapaban y no volvían a la escuela. Y ahora estamos teniendo, a ver entre comillas, la suerte, la suerte de que aún escapadas siguen estudiando. Aún pedidas... que ya sabéis que antes las pedían y no volvían a la escuela siguen viniendo. O sea, aquí tenéis a Soledad, que tuvo que ponerse los bigotes delante de la suegra, la madre, el barrio... Manuela: Pero Amaya ¿por qué? ¿Por qué las traen a las hijas? Porque las obliga la asistente social, sino les quitan por la ayuda. Hay que decir las cosas como son también. Pero sino la madre gitana, si no le quitaba la ayuda, yo te digo que esa niña gitana no iba más a la escuela. GDF1.17:26.(185:187)

⁴³² R: Por ejemplo, hay muchas niñas que se casan a los dieciséis años. Y yo sigo aquí estudiando con mis compañeras ¿me entiendes? Y... no es en plan, casarte a los dieciséis, tener hijos a los diecisiete, que vaya el marido a trabajar... no, porque es para ti. Para lo que quieras comprarte, para poder irte donde quieras y saber algo más de la vida ¿me entiendes? P: Y a ti ¿quién...? O sea, si tú piensas... ¿por qué piensas así? ¿quién te ha influenciado en que tú pienses así? Porque hay otra gente que decide pensar... R: Por mi padre. RAD2.12:12.(106:108)

D'altra banda, altres barreres que dificulten que puguin continuar estudiant més enllà del graduat vénen donades pel context socioeconòmic on viuen les famílies, afirmant que no poden assumir el cost que requereix sovint una educació postobligatòria. Aquesta situació s'ha complicat amb l'afectació de la crisi econòmica.

Manuela: Jo et dic, si jo hagués tingut diners, aquell nen faria informàtica. Perquè la veritat que era... 1200€. Si el meu marit hagués estat treballant, no m'hagués importat pagar els estudis al meu fill i a la meva filla. Soledat, mira què et dic! Vaig anar a l'assistenta, i em va dir que no hi havia per això...⁴³³ GDF1.17:7.(56:56)

La professora participant en el grup de discussió amb les mares afirma que aquesta és una dificultat que es troben sovint, i que se senten que no tenen recursos o estratègies per poder-les abordar, ja que sobrepassen les seves competències com a institució escolar.

Amaya: Elles es troben moltes dificultats després, després, és a dir que... les que volen fer batxillerat tenen por perquè està molt lluny el batxillerat del col·le, és a dir, han de sortir molt del barri, val? Pels graus mitjos també els passa el mateix. Però sobretot hi ha aquí un problema econòmic. Llavors sí que és veritat que alguna vegada hem intentat mirar algun tipus de beques o alguna fundació que ens subvencioni alguna cosa. Doncs perquè és una llàstima, perquè l'esforç que estan fent. Primer, a veure l'esforç aquí primer es veu més en les noies que en els nois, no? Perquè al final, doncs el que elles diuen, no? S'escapoleixen, se'n van, troben nòvios... llavors al final es perden un mica més, no? Llavors, aquest esforç, no? Aquest esforç de... una mica bé doncs de... pot haver una continuïtat perquè el que ella diu, és a dir, si ella hagués tingut, els seus dos fills estarien fent un grau mig⁴³⁴. GDF1.17:8.(58:58)

Observem com les barreres que comenten tant les famílies, com el professorat, com l'alumnat són més negatives en el cas de les noies gitanes, que han de batallar també la dimensió de gènere.

⁴³³ Manuela: Yo te digo, si yo hubiera tenido dinero, aquel niño haría informática. Porque la verdad que era... 1200€. Si mi marido hubiera estado trabajando, no me hubiera importado pagarles los estudios a mi hijo y a mi hija. Soledad ¡mira lo que te digo! Fui a la asistenta, y me dijo que no había para eso... GDF1.17:7.(56:56)

⁴³⁴ Amaya: Ellas se encuentran muchas dificultades luego después, o sea que... las que quieren hacer bachillerato tienen miedo porque está muy lejos el bachiller del cole, o sea, tienen que salir mucho del barrio. ¿Vale? Para los grados medios también les pasa lo mismo. Pero sobretodo hay aquí un problema económico. Entonces sí que es verdad que alguna vez hemos intentado mirar algún tipo de becas o alguna fundación que nos subvencione algo. Pues porque es una pena, porque el esfuerzo que están haciendo. Primero, a ver el esfuerzo aquí primero se ve más en las chicas que en los chicos ¿no? Porque al final, pues lo que ellas dicen, ¿no? Se escapan, se van, se encuentran novios... entonces al final se pierden un poco más ¿no? Entonces, hacer ese esfuerzo ¿no? Ese esfuerzo de... un poco bueno pues de... puede haber una continuidad porque lo que ella dice, o sea, si ella hubiese tenido, sus dos hijos estarían haciendo un grado medio. GDF1.17:8.(58:58)

Per la seva banda, el professorat ens parla de la por com a barrera, la por a allò desconegut, a sortir del context que coneixen i enfrontar-se a una societat que es posiciona des de molts estereotips cap a la cultura gitana.

Tenen moltíssimes pors. Jo crec que estem en, bé, estem en la societat ens parla de la por, no? La por a ser rebutjat, no sé, no surten del barri, no sé, què serà de mi si surto del barri, vaig a un altre centre amb païos, no sé què... Jo crec que, i d'aquelles pors hi ha algunes que diuen "jo passo", i no volen sortir "estic còmode aquí", "la seguretat que em dóna la família, el centre, l'això". I bé, sí és un treball nostre de treure'ls fora del barri per ensenyar-los-hi que fora es pot viure bé i la vida és bona i això, no?⁴³⁵ EPH2.2:30.(95:95)

La por a sortir del barri és quelcom plausible, i és una por que reconeixen i expressen les famílies.

P: I els pares què? Tenen aquelles expectatives cap als seus fills? R: Doncs tenen pors també, és que és allò desconegut, és que joder que allò desconegut sigui bo, és que pot fer por, no? De vegades, no? No sé, de vegades inseguretats, tot està, tot està, tot es basa en això, aquestes pors, aquestes inseguretats que tots tenim, que tots tenen. I encara que allò bo els hi pintis bo, és a dir, et poden dir, "uf! Ja però tan bo... no". No sé, jo crec que això ens passa a tots⁴³⁶. EPH2.2:32.(96:97)

En aquest sentit, el professorat destaca que també és necessari en el diàleg amb les famílies transformar les creences de futur que tenen cap als seus fills i filles.

Esclar, no i el bo "la meva filla a la Universitat, tu estàs boig?" Més d'un dia m'ho han dit, i en el fons és un orgull, estar orgullós, però hi ha moltes pors i "però, com? Si nosaltres sempre hem funcionat d'aquesta manera"⁴³⁷. EPH2.2:33.(99:99)

Altres vegades les barreres vénen del mateix alumnat que té una percepció d'autoeficàcia negativa a l'hora de creure en les seves

⁴³⁵ Tienen mogollón de miedos. Yo creo que estamos en, bueno estamos en la sociedad nos habla del miedo ¿no? El miedo de ser rechazado, no sé, no salen del barrio, no sé, qué va a ser si salgo del barrio, voy a otro centro con payos, no sé qué... Yo creo que, y de esos miedos hay algunos que dicen "yo paso" y no quieren salir "estoy cómodo aquí", "la seguridad que me da la familia, el centro, el esto". Y bueno, sí es un trabajo nuestro de sacarlos fuera del barrio para enseñarle que fuera se puede vivir bien y la vida es buena y eso ¿no? EPH2.2:30.(95:95)

⁴³⁶ P: ¿Y los padres qué? ¿tienen esas expectativas hacia sus hijos? R: Pues tienen miedos también, es que es lo desconocido, es que joder que lo desconocido sea bueno, es que puede dar miedo ¿no? A veces ¿no? No sé, a veces inseguridades, todo está, todo está, todo se basa en eso, esos miedos, esas inseguridades que todos tenemos, que todos tienen. Y aunque lo bueno les pintes bueno, es decir, te pueden decir, ¡uf! "ya pero tan bueno... no". No sé, yo creo que eso nos pasa a todos. EPH2.2:32.(96:97)

⁴³⁷ Claro, no y lo bueno "mi hija en la universidad, ¿tú estás loco?" más de un día me lo han dicho, y en el fondo es como orgullo, está el orgullo, pero hay muchos miedos y "pero ¿cómo? Si nosotros siempre hemos funcionado de esta manera". EPH2.2:33.(99:99)

possibilitats i habilitats acadèmiques per continuar amb una formació postobligatòria, principalment en el batxillerat.

R: No, però a veure, en el tema això dels exàmens era igual, perquè allí també em feien un examen per cada tema. Llavors, jo crec que no estic preparada. P: Tu creus que no estàs preparada? R: Per anar al batxillerat i tot això, no. P: No et veus capaç? R: No, i per apuntar-me i tot això, i per després treure'm o alguna cosa, doncs no. Jo crec que s'apunti un altre que ho aprofiti⁴³⁸. RAD4.14:42.(354:358)

Malgrat aquestes barreres, hem pogut recollir aportacions vinculades amb el sentit que té la formació a les seves vides, i com aquest sentit és prou fort com per ajudar-les que no abandonin l'ESO, i fins i tot, es plantegin continuar amb la formació postobligatòria. D'una banda, el professorat mira de transmetre que la formació els portarà capacitat per poder escollir sobre la seva vida.

Això és, sobretot és que tinguin llibertat de poder fer el que vulguin, però no tant d'haver d'escollir entre el que els ha quedat sinó poder fer realment el que volen fer. És que alguns ni tan sols estan... alguns ni tan sols s'han preguntat mai què volen fer, perquè és com que està ja escrit, no? "Jo vaig al mercat, jo vaig a la ferralla"⁴³⁹. EPH3.3:32.(88:88)

L'alumnat de vegades té altibaixos i pensa a abandonar, tal com vèiem en les seves trajectòries, però el sentit de la formació està molt present en el seu discurs, i sobretot en el seu diàleg intern.

A veure, no és que tingui desmotivació, però és que hi ha vegades que em costa, m'ofego jo sola. I per exemple, l'altra vegada no podia més i... buah, i vaig explotar. Però m'he adonat que no... és que s'ha d'estudiar una pel futur, dos perquè és que t'anirà millor per tu, i pel dia de demà els teus fills et diguin "mare, i això com és?"M'entens?⁴⁴⁰ RAD2.12:22.(182:182)

L'alumnat és conscient que el graduat és l'imprescindible per poder-se desenvolupar en certs aspectes que per ells i elles són importants. I per

⁴³⁸ R: No, pero a ver, en el tema eso de los exámenes era igual, porque allí también me hacían un examen por cada tema. Entonces yo creo que no estoy preparada. P: ¿Tú crees que no estás preparada? R: Para ir a bachiller y todo eso no. P: ¿No te ves capaz? R: No, y para apuntarme y todo eso, y para después quitarme o algo, pues no. Yo creo que se apunte otro y que lo aproveche. RAD4.14:42.(354:358)

⁴³⁹ Eso es, sobretodo es que tengan la libertad de poder hacer lo que quieran, pero no tanto de tener que escoger entre lo que les ha quedado sino poder hacer realmente lo que quieren hacer. Es que algunos ni siquiera están... algunos ni siquiera se han preguntado nunca qué quieren hacer, porque es como que está ya escrito ¿no? "Yo voy al mercado, yo voy a la chatarra". EPH3.3:32.(88:88)

⁴⁴⁰ A ver, no es que tenga desmotivación pero es que hay a veces que me cuesta, me ahogo yo sola. Y por ejemplo, la otra vez ya no podía más y... buah, y exploté. Pero me he dado cuenta de que no... es que hay que estudiar una por el futuro, dos porque es que te va a venir mejor para ti, para el día de mañana tus hijos te digan "mama, ¿y esto cómo es?". ¿Me entiendes? RAD2.12:22.(182:182)

aquesta raó, totes i tots coincideixen que el graduat és quelcom que han d'aconseguir, malgrat la desmotivació o barreres que sovint els apareixen.

Doncs que babau per treure's, i després ara que jo penso dic "doncs mira, no sigui el cas que ara no me'l tregui i després me'n penedeixi". No, perquè al cap i a la fi el graduat et serveix per moltes coses... per allò del treball, per tot et serveix el graduat. Perquè ara quan... no sé si han tret ara la llei aquella del carnet de conduir que has de tenir el graduat per a allò... però... perquè potser el dia de demà la poses aquella llei i si no tinc el graduat, què? Jo vull treure'm el meu carnet, saps? Al cap i a la fi tot... tot perjudica. Imagina't si jo ara al col·legi... és que si et poses a pensar sí però... imagina't a veure, has de... ara segurament quan més et formes, més sabràs el dia de demà. Però ara, malgrat fa mandra, perquè fa molta mandra, però després també el teu futur depèn del que facis aquí, no? Del que estudiïs... del que aprofitis...⁴⁴¹ RAD3.13:25.(213:213)

Hi ha una perspectiva a curt i mig termini que l'alumnat té en consideració, assumint la responsabilitat que depèn del que facin podran optar a unes sortides o a unes altres. Més enllà d'aquests objectius a curt i mig termini, tenen clar que la formació els permetrà viure inclosos a la societat.

Doncs que... no sé, el que, independitzar-me, tenir la meva vida, estar orgullosa del que sóc, estar orgullosa del que tinc, dels diners que tinc sí, tinc aquests diners però, per què? Perquè m'ho he guanyat. Gràcies a això, perquè me'ls he guanyat. I els estudis que tinc, el dia que tingui un cotxe, o un habitatge, sóc jo la mestressa. Ningú m'ha dit "doncs mira, et regalo això, et dono això altre". No, al revés. És veritat que sí que m'han recolzat, perquè m'han recolzat per tenir això, però sóc mestressa del que tinc i per això em sento orgullosa⁴⁴². RAD1.11:65.(250:250)

Malgrat les barreres exposades, les mares participants posen exemples de situacions en les quals han aconseguit sobrepassar-les, fet que

⁴⁴¹ Pues que tonta por quitarse, y luego ahora que yo pienso digo "pues mira, no vaya a ser que ahora no me lo saque y luego me arrepienta". No, porque al fin y al cabo el graduado te sirve para muchas cosas... para lo del trabajo, para todo te sirve el graduado. Porque ahora cuando... no sé si han sacado ahora la ley esa del carnet de conducir que tienes que tener el graduado para lo de eso... pero... porque igual el día de mañana la ponen esa ley y si no tengo el graduado ¿qué? Yo quiero sacarme mi carnet. ¿Sabes? Al fin y al cabo todo... todo perjudica. Imagínate si yo ahora en el colegio... es que si te lo pones a pensar sí pero... imagínate a ver, tienes que... ahora a lo mejor cuando más te formes, más vas a saber el día de mañana. Pero ahora, aunque da perezas, porque da mucha pereza, pero luego también tu futuro depende de lo que hagas aquí ¿no? De lo que estudies... de lo que aproveches... RAD3.13:25.(213:213)

⁴⁴² Pues que... no sé, el que, el independizarme, el tener mi vida, ser orgullosa de lo que soy, ser orgullosa de lo que tengo, del dinero que tengo sí, tengo este dinero pero ¿por qué? Porque me lo he ganado. Gracias a eso porque me lo he ganado. Y los estudios que tengo, el día que tenga un coche, o una vivienda, soy yo la dueña. Nadie me ha dicho "pues mira, te regalo esto, te doy lo otro". No, al revés. Es verdad que sí me han apoyado, porque me han apoyado para tener esto, pero soy dueña de lo que tengo y por eso me siento orgullosa. RAD1.11:65.(250:250)

obre la porta que cada dia sigui més fàcil poder avançar perquè més noies i nois puguin continuar estudiant.

Soledat: Jo em treia fins i tot del menjar, guanyava trenta i em gastava vint. Pagava 700€. I jo molt orgullosa estic, perquè vaja! M'ha vingut de meravella. Ara està treballant, i m'està ajudant, i és el màxim que ha pogut passar. Manuela: A qui li demanes ajuda? Soledat: A ningú. Amaya: La filla de Soledat va fer aquí fins a quart, és veritat, casada a més a més. Soledat: Sí. Amaya: Perquè ella es va casar molt jove. Soledat: Amb catorze anys. Amaya. Amb catorze anys. I després, després, les dos pensàvem que aniria a fer un batxillerat i ella va dir que era... Soledat: Que la seva il·lusió era ser perruquera. Amaya: Així és, que volia fer un grau mig. I ja ha acabat el grau mig i ja està fent... bé, està treballant. Soledat: A les pràctiques hi havia quatre noies, i em deia "mare, no m'agafen que n'hi ha moltes". Se la van emportar un dia a sopar, i vaja! És la nena dels seus ulls, perquè es porta molt bé amb la cap, i arriba fins al desembre de contracte. Però molt contenta⁴⁴³. GDF1.17:3.(35:45)

9.4. Resum

Aquest capítol recull evidències que les actuacions educatives d'èxit (els grups interactius, les tertúlies literàries dialògiques, la participació de les famílies, l'extensió del temps d'aprenentatge i el voluntariat, entre altres) promouen un context educatiu en què prevalen un tipus d'interaccions. Aquestes interaccions es basen a establir diàlegs amb totes les persones implicades des d'un posicionament d'igualtat. Aquestes interaccions creen situacions en què es posen en marxa mecanismes d'ajuda mútua. Aquestes actuacions educatives promouen que es donin un tipus de suports fonamentals bàsicament en l'explicitació d'altres expectatives cap a l'alumnat, la transmissió de sentit per la seva formació, i una retroalimentació efectiva que té efectes positius en la dimensió instrumental del desenvolupament acadèmic de l'alumnat. A més a més, obtenim evidències sobre com es construeix i es transforma el sistema de creences de les persones que hi participen, especialment de l'alumnat. La

⁴⁴³ Soledad: Yo me quitaba hasta de la comida, ganaba treinta y me gastaba veinte. Pagaba 700 euros. Y yo muy orgullosa estoy, porque ¡vamos! Me ha venido de maravilla. Ahora está trabajando, y me está ayudando, y es lo máximo que me ha podido pasar. Manuela: ¿A quién le pides ayuda? Soledad: A nadie. Amaya: La hija de Soledad hizo aquí hasta cuarto, es verdad, casada además. Soledad: Sí. Amaya: Porque ella se casó muy joven. Soledad: Con catorce años. Amaya: Con catorce años. Y luego después, las dos pensábamos que se iba a hacer un bachiller y ella dijo que era... Soledad: Que su ilusión era ser peluquera. Amaya: Eso es, que quería hacer un grado medio. Y ya ha terminado el grado medio y ya está haciendo... bueno, está trabajando. Soledad: En las prácticas había cuatro chicas, y me decía "mama, no me cogen que hay muchas". Se la llevaron para cenar un día, y ¡vamos! Es la niña de sus ojos, porque se lleva muy bien con la jefa, y llega hasta diciembre de contracto. Pero muy contenta. GDF1.17:3.(35:45)

transformació en el seu sistema de creences té afectacions en la forma de veure's i valorar-se a nivell acadèmic, però també a nivell més global com a persones. Una de les qüestions més rellevants és, com en aquestes interaccions, l'alumnat incorpora els discursos i diàlegs dels *altres* significatius com a part del seu *Mi*. Quan l'alumnat posa en marxa la seva parla interna emergeixen diàlegs adquirits prèviament que provenen dels seus *altres* significatius i que en aquest cas, estan condicionant de forma transformadora la manera de concebre's. La rellevància d'aquest procés passa per identificar com les AEE fonamentades en el diàleg igualitari amb tota la comunitat, estan generant un tipus d'interaccions que transformen els Jos acadèmics dels nois i noies, afavorint que transformin les seves expectatives i creences sobre les seves possibilitats de continuar formant-se, i la seva inclusió social.

Capítol 10. L'anàlisi dels resultats

Al capítol 8 recollíem el procés d'escolarització de cadascuna de les noies i el noi participants a la tesi, fet que ens permetia veure els elements que han estat cabdals en el desenvolupament de la seva trajectòria acadèmica, així com el conjunt de les seves creences i les seves expectatives de futur. D'altra banda, al capítol 9 mostràvem els resultats obtinguts en relació a les actuacions educatives d'èxit que desenvolupen a l'institut i que es fonamenten en el diàleg igualitari. Així, des d'aquest context hem abordat quin impacte tenen en l'aprenentatge de l'alumnat, però també com va desenvolupant el seu sistema de creences en relació al seu Jo acadèmic. En aquest capítol, ens disposem a dialogar entre els resultats obtinguts al treball empíric i l'anàlisi de la literatura científica presentada en els cinc primers capítols. Aquesta anàlisi pretén respondre a la finalitat de la tesi.

Una primera reflexió que ens suggereix aquesta anàlisi té a veure amb el procés de transformació de l'institut exposat al capítol 7. Tenint en compte el procés de transformació de l'institut i les trajectòries de vida escolar de les noies i el noi entrevistats, es reflecteix la importància que l'educació se situï en un paradigma transformador. Els diferents organismes i recerques internacionals (Cuconato A., 2013; Faubert, 2012; OECD., 2010, 2012) han posat de manifest com l'alumnat que prové del col·lectiu immigrant, de minories culturals o viu en situacions socioeconòmicament desfavorables té menys possibilitats educatives a l'educació secundària, ja que hi ha una reproducció de les desigualtats socials dins de la institució escolar des d'una filosofia del dèficit. Aquestes dades es corroboren amb la història prèvia del centre, que actuava com un institut de compensatòria, on es realitzava una educació secundària reduïda i es desenvolupaven tallers ocupacionals. Qui acudia a aquest espai no era només alumnat amb necessitats educatives especials, sinó que hi havia una sobrerrepresentació d'alumnat gitano i immigrant; cosa que ratifica les dades obtingudes pel projecte I+D d'Arnáiz (2009). L'autora demostrava que les mesures

específiques a l'educació secundària destinades per alumnat amb necessitats educatives especials, acaben acollint i concentrant alumnat gitano i immigrant. Tal com ha expressat el professorat participant al nostre estudi, quan aquesta era la realitat de l'institut no hi havia expectatives de futur de cap tipus i les decisions acadèmiques que prenen dia a dia a l'aula no anaven encaminades que aprenguessin, sinó a "passar l'hora". Així reproduïen la tendència que hi ha de centrar la problemàtica en l'alumnat i en la seva situació socioeconòmica i cultural.

Ara bé, en la línia del que planteja Faubert (2012), el professorat va ser capaç de redirigir la seva mirada i entendre que els i les estudiants no estaven fracassant per les seves limitacions personals, acadèmiques i socials, sinó que allò que fallava era el fet que oferien una educació deficitària. Aquest punt d'inflexió comportà la transformació del centre en Comunitats d'Aprenentatge i va implicar la implementació d'actuacions educatives d'èxit identificades per la comunitat científica (Díez-Palomar & Flecha, 2010), obrir les portes a la participació de tota la comunitat (Elboj et al., 2005), fonamentant-se en la teoria de l'Aprenentatge Dialògic (Aubert et al., 2008). En aquest cas, mitjançant la transferència de la recerca científica a la pràctica, s'aconsegueixen superar progressivament les desigualtats socials i educatives en contextos i en col·lectius que es troben en situació de vulnerabilitat, tal com ens mostren les dades.

Aquest procés de transformació demostra la rellevància que prenen els principis educatius sota els quals el professorat assumeix decisions dia a dia al centre. Ensenms reflecteix l'impacte que provoca el fet de canviar el context d'aprenentatge i modificar les interaccions i els diàlegs, promovent transformacions immediates en la millora dels resultats acadèmics i la convivència. En els propers apartats analitzem la constitució i la transformació dels contextos que estan contribuint a l'aprenentatge en el marc de les AEE, i com aquestes transformacions incideixen en la trajectòria i el desenvolupament de l'alumnat com a aprenent, en un procés on intervenen tots els *altres* significatius de la comunitat.

10.1. El procés d'aprenentatge mediat pel diàleg igualitari

A la trajectòria de l'alumnat (capítol 8) hem identificat com el denominador comú durant la seva escolarització primària i secundària, perquè ambdues hagin estat experiències positives, ha estat una relació fonamentada en un sistema de suport a l'aprenentatge. Durant la primària, aquest sistema estava mediat pel professorat, i a la secundària per diferents agents educatius. D'acord amb les dades obtingudes, la diferència substancial rau en el fet que a l'educació primària el suport era individual, depenia de la voluntat del o de la docent. Mentre que a l'educació secundària, l'alumnat comenta que aquest sistema va més enllà d'una bona relació amb un professor o un altre, sinó que hi ha un context global que està fonamentat a oferir aquest suport emprant tots els recursos disponibles. D'aquesta forma, el context a secundària es basa en un sistema de suport i de col·laboració conjunta; una col·laboració imprescindible per l'aprenentatge, tal com ha referit Rogoff (2011).

10.1.1. Creació d'un sistema de suport per a l'aprenentatge amb tota la comunitat

Des d'aquest sistema de suport al qual apunten els resultats obtinguts, superem el binomi alumnat-professorat que continua essent imprescindible en la relació educativa, i incorporem altres elements que transformen el context educatiu i comporten més aprenentatge i més benestar. Aquests elements vénen mitjançant l'aplicació d'actuacions educatives com els grups interactius, les TLD, la participació de voluntariat, l'obertura de l'institut a les famílies, els apadrinaments i l'extensió del temps d'aprenentatge. Com també, tenen a veure amb una transformació en les relacions docent-discent-comunitat. La comunitat entra a participar de forma directa en els processos d'ensenyança i aprenentatge, seguint les orientacions de diferents autors que han apostat per la incorporació de la comunitat als centres pels beneficis que reporta a totes les persones que hi estan implicades (Bruner, 1997; Cheung & Pomerantz, 2012; de Botton et al., 2009; García Yeste et al., 2013; S Gatt et al., 2011; Includ-ed., 2007b; Lave & Wenger, 1991a; Rogoff, 2011).

D'acord amb els resultats presentats a l'apartat 9.1 i 9.2, trobem múltiples referències al fet que l'organització de l'institut, les actuacions educatives implementades i el tipus de relació educativa establerta amb totes les persones, constitueix un context educatiu de suport i ajuda mútua que és imprescindible perquè l'alumnat assoleixi les fites acadèmiques de l'etapa. En el cas de les AEE, hem trobat diversitat d'exemples que generen un sistema de suport a l'aprenentatge, conformant un context que permet una acció situada i construïda en la realitat social negociada a través dels *altres*, tal com Bruner (1990) planteja. És a dir, els resultats constaten que a les AEE, l'acció humana no s'explica a través dels factors intrapsicològics, si fos d'aquesta forma, seria cert que l'alumnat de secundària fracassa acadèmicament per factors personals i acadèmics propis. Sinó que en realitat, l'adquisició de coneixement prové de diferents fonts externes i per tant, és una acció distribuïda, ja que depèn de la suma de situacions on participa l'aprenent (Bruner, 1990).

Les dades presentades als capítols precedents, mostren com les AEE que es desenvolupen a l'institut, potencien la creació de Zones de Desenvolupament Pròxim (Vygotski, 2008), establint un context d'aprenentatge basat en el suport mutu. Als relats dels participants trobem referències que exemplifiquen com interactuen en aquestes ZDP per ajudar als altres; emfasitzant notablement aquest procés en l'apadrinament. En aquesta activitat, l'alumnat de secundària es posiciona com a "l'alumne més capaç" en la interacció, i posa a disposició tots els mecanismes amb els quals compta per donar ajuda a l'infant. Els beneficis de la creació d'un sistema de suport mutu han estat recollits per la literatura científica (Bransford et al., 2000). Tanmateix, la representació d'aquesta ZDP és complexa. Vygotsky (2008) establí que es tractava de la distància que hi ha entre el nivell real de desenvolupament que li permet resoldre independentment un problema a l'alumne, i el nivell de desenvolupament potencial que ve determinat per poder ser capaç de resoldre el problema amb la guia o el suport d'una altra persona més competent o capaç (Vygotski, 2008). D'acord amb els resultats obtinguts, els i les participants al nostre estudi posen l'èmfasi en el paper de l'ajuda i el guiatge per arribar al desenvolupament potencial, en la línia dels estudis plantejats per autors

com Wells (2001), Rogoff (1993) o Newman (1990), entre d'altres. Les AEE diversifiquen les interaccions tant en quantitat com en qualitat, ja que es potencien la relació entre persones diferents no només quant al nivell d'aprenentatge, sinó també d'edat, cultura, gènere i d'altres dimensions. Però a més a més, posen èmfasi en la interacció i en la relació que es donen entre les persones que participen de l'activitat.

En l'aprofundiment d'aquesta relació de guiatge, les dades ens demostren com en els grups interactius, on interactuen persones adultes voluntàries i l'alumnat, es constitueix un espai on l'ajuda no és unilateral ni vertical, sinó que és multidireccional i horitzontal. És a dir, totes les persones que hi participen, independentment del lloc social que ocupen en la interacció, aprenen i poden adoptar diferents rols: de qui ensenya i de qui aprèn. En aquest sentit, Wells (2001) incideix en el fet que no només aprèn la persona que rep l'ajuda sinó que la col·laboració mútua potencia l'aprenentatge de totes les persones implicades. En aquest cas però, no ens referim només al fet que tots i totes aprenen, sinó que hi ha un continu traspàs de rols i s'adopten diferents estratègies en la interacció. Aquesta capacitat d'adoptar múltiples posicionaments externs en el marc de la ZDP que generen les diferents AEE, també suposa l'adopció de posicionaments interns, tal com han establert diferents autors (César, 2013; Ragatt, 2012); així, esdevé un context en què la persona va desenvolupant el seu Jo en el marc de la participació en una activitat sociocultural mediada pels *altres* significatius.

10.1.2. Tipus de suports efectius en l'aprenentatge basats en el diàleg igualitari

D'acord amb els resultats presentats a l'apartat 9.1, podem concretar quins són aquells suports que les persones participants de l'estudi han identificat que els ajuden a avançar en la consecució de la tasca acadèmica. Aquests representen un suport en el procés global d'aprenentatge i en el desenvolupament de la seva trajectòria com a aprenents.

Aquests tipus de suports contempnen tres característiques bàsiques. La primera característica és que es produeixen a través de la interacció. Però no qualsevol interacció, sinó aquella que estableix una ZDP com la

descrita al subapartat anterior, contextualitzada i situada. En segon lloc, allò que media la interacció és el diàleg, tal com havíem recollit al capítol 2 amb autors com Wells (2001), Freire (2003) o Wertsch (1991). Ara bé, aquest diàleg que s'estableix, seguint allò que hem vist sobretot al llarg dels relats de les noies i el noi, es caracteritza per situar-se des d'un posicionament d'igualtat, on tothom qui participa d'aquest és respectat i tingut en compte, ja que el que conta són la validesa de les argumentacions; i així respon al principi de diàleg igualitari (Aubert et al., 2008; Flecha, 1997; Racionero et al., 2012). En aquest cas, veiem com el diàleg igualitari es transforma en un andamiatge (Cazden, 1991). El diàleg igualitari el podem identificar en qualsevol de les actuacions educatives com els grups interactius o les TLD; però també en les interaccions informals que es mantenen fora de l'espai de l'aula, i amb totes les persones que formen part de la comunitat educativa. La darrera característica d'aquests suports té a veure amb la participació dels *altres* significatius. Són suports que necessiten d'una interacció on hi ha implicades més d'una persona. Les persones participants però, acaben incidint en l'alumnat en la mesura que s'estableix una relació educativa, tal com han mostrat els resultats de l'estudi.

D'altra banda, més enllà d'aquestes tres característiques que defineixen els diferents tipus de suports, hi podem establir una doble dimensió: una dimensió instrumental i una dimensió afectiva i emocional. Aquesta doble dimensió del suport fa que incideixi d'una forma o una altra en el desenvolupament acadèmic i personal de qui rep el suport, segons els exemples obtinguts al treball de camp. D'acord amb això, establim el següent quadre quant als suports identificats i la seva vinculació amb aquestes dues dimensions. En qualsevol cas, en el suport específic no només es dóna una de les dimensions, sinó que es produeix amb més intensitat.

Tipus de suports	
Dimensió instrumental	Dimensió afectiva i emocional
Suport Instrumental	Accessibilitat

El discurs: (1) Feedback, (2) Expectatives, (3) Transmissió de sentit

Segons el quadre proposat, hem pogut establir tres grans tipus de suports: el suport instrumental, l'accessibilitat i el discurs. Seguint l'impacte que hem vist que tenen cadascun d'aquests en l'alumnat, els hem situat en la dimensió que predomina. Així doncs, el *suport instrumental* encaminat a ajudar a resoldre una tasca en concret incorpora una dimensió molt acadèmica, tot i que succeeix entre dues o més persones que mantenen una relació educativa i que són significatius per a l'aprenent. Altrament, l'*accessibilitat* en la relació entre docent-discent-comunitat pren rellevància en la interacció però no tant des d'una dimensió instrumental, sinó que és un suport imprescindible per sentir-se acollits per la institució escolar, i és quelcom que els ajuda a tirar endavant amb la dimensió acadèmica. En darrer terme, el suport que incorpora les dues dimensions, acadèmica i afectiva i emocional, de forma equilibrada és el *discurs* que promouen els *altres* significatius cap a l'alumnat. Arran dels diferents exemples aportats pel treball empíric, aquest discurs l'hem concretat en tres aspectes diferents depenent d'allò que està evocant: si dóna feedback a l'alumne, si explicita expectatives i si transmet sentit. En el nostre estudi recollim evidències sobre com tots aquests suports no només incideixen en el progrés acadèmic de l'alumnat de forma immediata, sinó també a mig i llarg termini, ja que afecten al seu sistema de creences i transformen la imatge de l'alumnat, així com les expectatives cap al seu futur.

10.1.3. Dicotomia entre la dimensió instrumental i la dimensió afectiva i emocional del suport

Aquest context de suport mutu és cabdal en la conformació de contextos de veritable aprenentatge, com hem recollit a la literatura científica (Bransford et al., 2000; Bruner, 1997; Edwards & Mercer, 1988; Newman et al., 1990; Rogoff, 1993; Wells, 2001). A continuació presentem el suport instrumental i l'accessibilitat. Ambdós suports estan mediat pel diàleg igualitari entre les persones implicades, tal com hem pogut veure als resultats presentats en els capítols 8 i 9.

El suport instrumental imprescindible en el progrés acadèmic de l'alumnat

Al nostre estudi trobem diversos exemples que situen al suport instrumental com imprescindible a l'hora d'oferir ajuda per resoldre una tasca acadèmica que es presenta en el context de l'aula o fora d'ella. L'alumnat entrevistat destaca que el suport instrumental que rep per part del professorat és indispensable perquè puguin millorar acadèmicament. Aquest suport es dóna en múltiples contextos: a nivell d'aula en gran grup, en la implementació dels grups interactius, a les tertúlies literàries dialògiques, als apadrinaments i a les activitats que formen part de l'extensió del temps d'aprenentatge.

Un dels resultats que hem pogut evidenciar de la mà dels relats a l'alumnat participant, és el procés que es produeix mitjançant aquest suport instrumental. La interacció on es dóna aquesta ajuda es troba en un context i de forma situada en un plànol interpsicològic i acaba formant part del diàleg intern de la persona en la seva dimensió intrapersonal, seguint el sistema d'internalització descrit per diferents autors (Bruner, 2008; Illeris, 2009; Leontiev, 1983; Vygotski, 2008). Així, l'alumnat realitza un procés d'apropiació a través de la seva experiència en la interacció amb els altres (Leontiev, 1983). El context interactiu on s'ofereix el suport, així com les persones amb qui interactua són prou significatives i interessants per l'alumne, en la mesura que actuen com a incentiu (Cole & Scribner, 1977) perquè recordi l'explicació quan se li presenta una tasca similar. Això ho hem pogut extreure dels exemples que ens aporten quan allò que els han explicat a l'aula, després ho recorden en la resolució de la tasca de forma autònoma en un altre context. En aquest sentit, l'alumnat recorre a aquella interacció per recordar el procés i l'aplica en la nova tasca. L'ajuda en aquest context d'interacció transmuta més enllà del moment de la interacció, és un suport que perdura en el temps. Aquest suport té un efecte molt positiu en la transferibilitat del coneixement que abordarem en apartats posteriors, i que hem vist que es troba molt vinculat a la relació que existeix i el sentit que li dóna l'alumne a aquesta. D'acord amb aquesta anàlisi, veiem com l'andamiatge d'un *altre* significatiu no només ajuda a la

comprensió del coneixement que ve de fora com afirma Cazden (1991), sinó que també permet la construcció de coneixement, entre d'altres coses pel compromís cognitiu i emocional que es produeix en la interacció on se succeeix el procés d'andamiatge, en la línia de les aportacions fetes per Bronckart (1995).

Un dels contextos on es representa de forma més contínua aquest tipus d'ajuda són els grups interactius. L'organització de l'aula en grups interactius genera un context de suport mutu on les persones implicades s'ajuden entre elles. Les recerques prèvies que han abordat aquest tipus d'organització havien demostrat l'eficiència d'aquesta quant a la capacitat de treball que es crea (Foncillas Beamonte et al., 2012; INCLUD-ED, 2009); així com l'impacte del diàleg igualitari en el qual es basa el sistema d'ajuda que comporta la millora de la competència comunicativa, i es desenvolupen processos de metacognició (Racionero, 2010). Ara bé, les diferents aportacions a aquesta tesi mostren beneficis concrets a l'educació secundària a nivell instrumental que cal considerar. D'una banda, aquesta organització en el marc de l'etapa planteja reptes en l'organització didàctica i curricular fet que és viscut per part del professorat com una oportunitat de millora de la seva praxi. D'altra banda però, en el context de l'educació secundària, l'alumnat coincideix que els grups interactius i el tipus d'ajuda instrumental que s'ofereix resulten imprescindibles a l'hora de participar dels processos d'avaluació. L'alumnat destaca que l'ajuda que reben a través d'aquesta organització de l'aula, els ajuda a consolidar i repassar els continguts que després han de ser avaluats, actuant com un reforç molt positiu abans d'exposar-se a un examen o prova d'avaluació. D'alguna forma, aquest tipus de suport respon a allò que Faubert plantejava com a pràctica efectiva. L'autor afirmava que un espai d'aprenentatge a través del temps on s'incorporen estratègies perquè es revisi de forma continuada el contingut treballat incideix en el fet que l'alumnat recordi millor aquell contingut al qual ha estat exposat més d'una vegada (Faubert, 2012). A més a més, no és només que l'alumnat estigui exposat al contingut de forma reiterada sinó que el tipus d'interacció que es constitueix d'ajuda, com hem vist, és significativa i motivadora per l'alumnat, cosa que

contribueix a la creació de sentit cap al contingut i cap al procés implícit en l'apropiació d'aquest coneixement.

A les TLD també es dona aquest tipus de suport, tal com han afirmat l'alumnat i el professorat participants en l'estudi. En aquesta actuació, les persones participants evidencien que el coneixement forma part d'un procés de consens al qual han arribat mitjançant el diàleg entre les persones participants de la interacció. La comunicació i negociació del contingut en aquest espai de TLD, permet una major comprensió del món, d'acord amb els exemples donats pels i les participants de l'estudi; i coincideix amb les aportacions d'autors com Edwards i Mercer (1988) sobre la potencialitat de la interacció en una major comprensió del món.

En relació al suport instrumental, l'alumnat destaca com a imprescindible aquell recolzament que rep fora de l'horari escolar en d'altres espais educatius. Aquests entorns esdevenen imprescindibles en el cas d'alumnat de contextos on les famílies no poden fer-se càrrec d'aquesta dimensió, en la línia d'allò que han evidenciat les recerques analitzades (INCLUD-ED, 2007b, 2008; INCLUD-ED, 2009; Wright & Mahiri, 2012); perquè els ajuden a tirar endavant amb les tasques escolars, i actuen com a factors compensadors de situacions inicialment exclusives.

Ja hem vist que en aquests contextos d'ajuda mútua no només intervenen el professorat i l'alumnat, sinó que s'introdueixen altres interaccions com la d'igual a igual, o la implicació de persones externes a l'institut amb característiques molt diverses; fet que contribueix a la creació del que autors com Bruner (1997) han anomenat subcomunitats d'aprenentatge, o Lave i Wenger (1991) com a comunitats de pràctica. Més enllà d'aquestes consideracions, observem que els resultats evidencien que aquests contextos promouen el compromís de la persona en el seu aprenentatge a través de la seva implicació en aquesta pràctica sociocultural. Però a més a més, allò que més és un diàleg igualitari que resulta motivador i compromet a les persones participants a expressar els seus pensaments i implicar-se, ratificant un dels resultats de l'estudi realitzat per Aguiar i el seu equip (2010).

En aquest context, el paper del docent es transforma. En els grups interactius i els apadrinaments es desprèn com el docent realitza la funció de regulador del comportament de l'alumnat de secundària en aquests contextos on hi ha més persones donant suport en la línia del que planteja Mercer (1997). Però a més a més, també participa a la ZDP. Quan l'alumnat de secundària ajuda a un altre igual, el o la docent ofereix un suport perifèric que incideix en l'alumne que dóna l'ajuda a l'altre, amb l'objectiu de millorar el tipus de suport que aquest li està oferint a l'alumne que és ajudat.

En aquest sistema de suport fonamentat en la dimensió instrumental, podem destacar com el fet de poder oferir ajuda a l'altre incrementa l'autoeficàcia percebuda cap a una matèria (en la qual s'està oferint el suport), però també la seva autoeficàcia percebuda en global cap a les qüestions acadèmiques. Els exemples de l'alumnat participant evidencien que hi ha una creença de competència cap a les qüestions instrumentals. Altrament, l'alumne que és ajudat, quan després de rebre el suport necessari, és capaç de resoldre la tasca tot sol també incrementa la seva percepció d'autoeficàcia en relació a la tasca i a la matèria. Això és possible perquè l'autoeficàcia és quelcom flexible, que depèn de la valoració que fa la persona en cada situació, tal com referia a les seves recerques Bandura (1999a). En el nostre estudi hem trobat evidències que aquesta autoeficàcia percebuda positiva que sent l'alumne està subordinada als diferents dominis i facetes d'una activitat, com han mostrat les investigacions en aquesta línia (Bandura, 2012). Així doncs, el fet que se sentin eficaços en aquella situació, no vol dir que aquesta percepció es mantingui, sinó que veiem que entren en joc aspectes com la forma d'afectació al seu sistema de creences i en gran mesura el diàleg intern que manté l'alumne a l'hora d'enfrontar-se a la tasca i la dimensió acadèmica en general, qüestió que abordarem en apartats posteriors.

L'accessibilitat, dimensió afectiva i emocional de la relació educativa

Un dels tipus de suport més destacat en els resultats extrets, té a veure amb la relació que es construeix amb el professorat. Hem anomenat

a aquest tipus de suport accessibilitat, ja que les persones participants el descriuen des d'una relació educativa on el o la docent es mostra accessible, comunicatiu i respectuós. Aquesta accessibilitat és facilitadora de l'establiment d'una relació educativa que permet vincular-se afectivament a les persones que estan implicades, facilitant així els processos d'ensenyança i aprenentatge. Aquesta dimensió socioafectiva és un dels elements que destacava Thompson (2013) en el marc de la ZDP. El nostre estudi assenyala com es va construir la relació educativa mitjançant la demostració d'interès per l'altre i mostrar respecte per la seva persona, la seva vida i el seu context cultural. Això produeix una sensació d'acolliment, de sentir-se acceptat o acceptada per la institució escolar. Per exemple, l'Aitana ens expressava aquesta relació dient-nos "el professorat sap qui sóc, em coneixen". Aquesta relació promou un clima de confiança, confort i seguretat, que és reiteratiu en les aportacions que ens han ofert les persones participants, i que facilita la interacció i el coneixement mutu. Aquest "sap qui sóc" es tradueix en "es preocupa per mi", i això és el que les persones participants, sobretot l'alumnat i les famílies, remarquen com a imprescindible en la creació d'un clima de confiança amb el professorat.

D'aquesta manera per exemple, les famílies no se senten qüestionades pels i les professionals, sinó acollides i acompanyades, fet que promou la participació en la vida escolar dels seus fills i filles. Això succeeix perquè la relació construïda es fonamenta en un posicionament igualitari davant de les famílies. El professorat ha explicitat que es relaciona d'aquesta forma amb les famílies cercant els punts que els apropen; i les mares participants han ratificat que senten que el professorat les respecta, està per elles, etc.

En relació a aquest tipus de suport que hem anomenat accessibilitat, hem trobat a la literatura les aportacions de la recerca duta a terme per Charalampous i Kokkinos (2013). En el model que analitzaven, quant al discurs que es donava a l'aula, comentaven dues dimensions: la influència (referent al control sobre el procés comunicatiu), i la proximitat (afinitat i cooperació entre les persones que es comuniquen). En aquest sentit, el suport que hem identificat al nostre treball de camp, respon més aviat a la

segona dimensió, la proximitat entre les persones que cooperen i es comuniquen en el procés d'ensenyança i aprenentatge. Ara bé, els resultats que presentem ens mostren com aquesta accessibilitat es fonamenta en un posicionament igualitari mediat pel diàleg. Però també, incorpora dimensions afectives i emocionals, ja que es pren consciència de qui és l'altre amb qui interactuo, m'interesso per ell o ella, i per tant li dono un valor; i així, incideix en la qualitat de la relació de confiança que es construeix. Tot i que aquest suport sembla acollir només una dimensió afectiva i emocional, els exemples aportats per l'alumnat afirmen que aquesta relació educativa docent-discent-comunitat, és imprescindible perquè continuïn estudiant, i dóna creació de sentit a allò que l'institut representa en les seves vides presents i futures.

10.1.4. El discurs com a mediador de l'aprenentatge i el seu impacte en la dimensió del Jo

El tercer tipus de suport identificat té a veure específicament amb la forma que pren el discurs entre docent-discent-comunitat. Autors com Mercer, Edwards, Cazden, entre d'altres, han realitzat les seves recerques en relació a l'anàlisi del discurs dins de l'aula, ja que aquest permet construir el coneixement i generar aprenentatge (Cazden, 1991; Edwards & Mercer, 1988; Mercer, 1997; Newman et al., 1990). Aquests autors focalitzaven la seva anàlisi en el tipus de discurs que es dóna entre docent i discent per construir coneixement. D'altra banda, també hem recollit diferents aportacions d'estudis (Charalampous & Kokkinos, 2013; Crichton, 2013; Y. Y. Lo & Macaro, 2011) que posen l'èmfasi no tant en l'estructura del discurs, sinó en la forma de construir les relacions, quins rols adopta cada participant al discurs, etc. En aquest sentit, al nostre estudi aporta exemples de com el discurs no està tan present en la dimensió estructural, sinó que abarca el rol en què se situen les persones mediat per un posicionament d'igualtat, una dimensió més afectiva i emocional d'aquest discurs, i l'impacte que té en la construcció i transformació de les seves creences i cap a les seves possibilitats de futur. Així doncs, observem com el procés d'internalització d'aquest discurs no només es dóna en la dimensió acadèmica, sinó que en aquests processos construïm, reelaborem i

transformem la forma d'interpretar el món i ens interpretem a nosaltres mateixos en un context social determinat.

Observem que el discurs a part d'estar mediat per aquest posicionament igualitari davant de l'altre, on prevalen la validesa de les argumentacions, tal com han definit els diferents autors (Aubert et al., 2008, 2009; Flecha, 1997; Racionero et al., 2012) i han corroborat els i les participants de l'estudi, és un discurs centrat en les altes expectatives cap a l'alumne i la seva potencialitat, focalitzat en la dimensió instrumental i en la transmissió de sentit.

D'acord amb els resultats presentats, hem establert tres formes de discurs que incideixen, no tant en la resolució d'una tasca concreta, sinó a tirar endavant amb el seu desenvolupament acadèmic i en la transformació del seu sistema de creences en relació a qui són com aprenents, així com les seves perspectives de futur. Aquestes formes de discurs les hem anomenat: feedback, expectatives i transmissió de sentit.

El feedback, part del *Mi* de l'alumnat

Troblem un discurs basat en allò que anomenaríem el *feedback* o retorn que ofereix el professorat en el procés d'ensenyança i aprenentatge i que actua com a guia o bastida, segons refereix l'alumnat. Aquest feedback es concreta en situacions on el professorat dona resposta des del diàleg al malestar de l'alumnat i promou un discurs fonamentat en les possibilitats. Hem recollit múltiples exemples de l'alumnat on el professorat, la família i els i les iguals, acullen el seu malestar quan expressen no poder arribar, sentir-se incapaços, volen abandonar... retornant-los-hi un discurs que acull el seu neguit però que els reporta una sensació de possibilitat. Segons les famílies i l'alumnat, aquest feedback es concreta en forma de consells que els ajuden en el seu progrés acadèmic i actua com a guiatge perquè arribin a finalitzar l'etapa amb èxit. Aquests resultats reafirmen la idea d'autors com Bruner (1997) o Wells (2001) que emfatitzen la importància que té el feedback que rebem dels nostres iguals o adults rellevants en la construcció de la nostra intel·ligència.

La nostra tesi mostra com el feedback condiona el rol amb el qual l'alumnat es posiciona en la relació amb el professorat i davant dels processos d'ensenyança i aprenentatge. Tant el professorat com l'alumnat han manifestat com de vegades l'alumne no actua de la mateixa forma davant d'un professor o un altre; i aquest posicionament té a veure amb el tipus de relació que mantenen. En aquest sentit, la persona es posiciona externament davant de la realitat, però d'acord amb les recerques analitzades (César, 2013; Ragatt, 2012), també provoca un posicionament intern cap a la tasca; així, es corrobora el plantejament que feia James (1909) sobre el fet que tenim tants Jos com persones interactuem i de situacions participem.

Aquest feedback és un dels elements que condiona el rol que assumeix i pren l'alumne dins de l'aula en els processos d'ensenyança i aprenentatge. Tanmateix, l'alumnat menciona que aquest feedback incideix en les seves creences respecte al fet de continuar estudiant, què fer, si es veu o no capaç d'assolir el graduat, entre altres qüestions. Wells (2001) afirma que a través de les paraules que empren els altres amb qui interactuem, anem adoptant les seves idees. De manera que el feedback que li reporten els *altres* significatius, principalment professorat i família, entra a formar part del seu *Mi*, ja que aquest emergeix en el discurs intern de l'alumnat, tal com s'ha evidenciat a les trajectòries analitzades al capítol 8. Aquest procés que reflecteixen els resultats del nostre estudi, reafirmen els postulats de diversos autors (Bruner, 1990; Leontiev, 1983; Vygotski, 1988) que situen al llenguatge com a mitjà en la construcció de la nostra consciència i pensament.

Les expectatives, imprescindibles en la construcció d'una relació educativa de qualitat

La segona forma del discurs identificada és l'explicitació de les *expectatives*. Dels resultats obtinguts podríem afirmar que es tracta de quelcom imprescindible ja que condiona la relació educativa i els resultats que se n'obtenen. Al capítol 8 trobem diverses referències de les expectatives que es transmeten tant per allò que es diu com per allò que es

fa (Bruner, 1990; Cole & Scribner, 1977), i incideixen directament al sistema de creences.

Les expectatives són projectades per *l'altre* significatiu cap a l'alumne, i aquest ho incorpora dins del seu *Mi*. Quan l'alumne manté un diàleg amb si mateix respecte a qualsevol situació vinculada amb el context escolar, aquestes expectatives dels *altres* significatius emergeixen en aquesta parla interna com a veus, i incideixen directament en l'autocreença percebuda de l'alumne cap a les qüestions acadèmiques, però també en relació a les seves possibilitats de futur. L'alumnat entrevistat explicita constantment aquesta relació entre l'expectativa que té *l'altre* significatiu amb allò que ell o ella considera sobre si mateix o mateixa, i sobre allà on pot arribar.

En aquesta línia, observem que les expectatives poden esdevenir quelcom molt explícit, quan s'expressa directament; o quelcom molt subtil, quan s'expressa a través de les accions i decisions que es prenen. Trobem exemples que mostren ambdues opcions. També observem que aquestes expectatives perduren en el temps i tenen incidència en situacions fora del context on es donen, precisament perquè la persona les adopta com una veu més dins del seu diàleg intern, perquè formen part del seu *Mi*. Aquesta qüestió és especialment rellevant, ja que atribueix a l'expectativa un paper fonamental en la relació educativa i en l'actuació de l'alumne davant la tasca acadèmica.

En aquest sentit, recollint les aportacions de Rosenthal i Jacobson (1980), les dades obtingudes mostren profecies d'autocompliment, tant en un sentit positiu com en un sentit negatiu. Ara bé, quelcom que podem destacar és que la conseqüència no és directa, sinó que hi ha un procés d'elaboració on intervenen més veus que la que explicita l'expectativa; en la línia del que aporten Newman, Griffin i Cole (1990) quan asseguren que l'aprenent no adquireix una còpia del saber cultural sinó que hi ha un procés intern de reelaboració. És a dir, un professor té una expectativa negativa de les meves possibilitats cap a les matemàtiques, tal com veiem amb el feedback aquesta expectativa fa que jo com a alumne em posicioni d'una forma o una altra davant d'aquella situació, adopto un rol diferent. Ara bé,

precisament adoptem tants rols o ens posicionem en tants. Jos com persones interactuem (César, 2013; James, 1909; Ragatt, 2012), per tant, la incidència de l'expectativa negativa no és instantània. És a dir, la profecia d'autocompliment no és tan directa com semblaria, segons la demostració empírica que varen realitzar els seus autors (Rosenthal & Jacobson, 1980). Això ho podem afirmar, tenint en compte el context que generen les diferents actuacions educatives, però sobretot amb la incorporació de més persones diferents dins dels processos d'ensenyança i aprenentatge. En aquest context, l'alumnat no rep únicament l'expectativa negativa o positiva del professorat, sinó que interactua amb els seus iguals, amb persones voluntàries, amb altres professors que també estan a l'aula; per tant no incorporem una única veu dins del seu *Mi*, sinó múltiples veus. Per tant en el processament del missatge intervenen diverses veus amb diferents posicionaments. Aquest context, que a més a més es construeix des del diàleg i un posicionament igualitari i de respecte a l'altre, aporta múltiples oportunitats de transformació, tal com veurem més endavant.

Així doncs, les expectatives poden incidir de forma negativa o de forma positiva, depenent del tarannà i la intencionalitat que tinguin. Quan aquestes són negatives hem vist com afecten negativament en les creences que l'alumnat té de si mateix i del seu futur, mostrant una forta desmotivació cap a les qüestions acadèmiques. Aquestes expectatives provenen de diferents situacions que cal considerar en la mesura que ens permet poder transformar-ho. D'una banda, per part del professorat identifiquem com les dificultats del dia a dia en la seva tasca docent, provoquen que es generin sensacions negatives o frustracions que influeixen el seu posicionament davant de l'aula, però sobretot la percepció de les expectatives que tenen cap al seu alumnat. En aquest sentit, els resultats evidencien que la relació docent-discent està subordinada a les expectatives que el professorat té cap a l'alumnat. Quan el professorat no creu en l'alumnat, o s'hi barregen altres barreres com atribucions socioculturals negatives, estereotips, etc, el o la docent no intervé amb la mateixa eficàcia com sí ho fa quan creu que l'alumnat té possibilitats. En aquesta línia, veiem com la forma d'actuar respon al patró que destacaven Rosenthal i Jacobson (1980) a la seva recerca, quan la mestra es

posicionava davant de l'alumnat de classe social baixa, oferint una educació minada de possibilitats; i en canvi, esperava molt més de l'alumnat que provenia de classes socials més altes. El professorat participant a l'estudi ha verbalitzat que el seu posicionament cap a l'alumnat es fonamentava en baixes expectatives, tendien a aplicar un currículum des del dèficit, no esperaven resultats de l'alumnat, i no es plantejaven la incidència d'aquestes pràctiques en el futur acadèmic d'aquests nois i noies. Així doncs, el nostre estudi mostra una relació directa entre les expectatives del docent i un tipus d'ajuda instrumental més o menys efectiva.

Tanmateix, no només són imprescindibles les expectatives que projecta el professorat cap al seu alumnat, sinó també esdevé important el paper de la família i el context sociocultural. En aquest sentit, hem identificat, sobretot de la mà de les noies gitanes participants, com les expectatives socioculturals d'allò que s'espera d'elles com a noies gitanes a nivell de col·lectiu, actua com a pressió i esdevé una veu més dins del seu diàleg intern. Malgrat aquesta pressió, les noies entrevistades es mostren crítiques i aposten per continuar formant-se. En aquest posicionament hi juguen un paper fonamental les expectatives que tenen les famílies. Principalment, les mares han remarcat que encara hi ha una manca de sentit cap a l'educació en algunes famílies gitanes, i això fa que l'alumnat abandoni. Així doncs, veiem com es posa de manifest el procés de persuasió social que aporta Bandura (1999a) i que explica com aquesta persuasió basada a fer creure a l'alumne que li manquen les capacitats necessàries per poder abordar les qüestions acadèmiques des de diferents consideracions, genera que l'alumnat abandoni i es desmotivi.

Tot i aquestes dificultats presentades que es troben mediades per les expectatives que projecten els *altres* significatius en les noies i els nois, podem ressaltar que les expectatives quan són positives influencien de forma directa en la motivació i la creació de sentit de l'alumnat cap el seu procés de formació. El professorat és un *altre* significatiu imprescindible en la vida acadèmica dels nois i les noies. Les expectatives que aquests professionals de l'educació projecten en la relació educativa amb l'alumnat té una incidència directa en la capacitat dels nois i noies de sobreposar-se a

les situacions que els generen dificultats. Les famílies també expliciten les seves expectatives més vinculades a la continuïtat més enllà de l'educació secundària.

En darrer terme, una evidència clara en què coincideixen totes les persones participants de la recerca; és que si el professorat pressiona i exigeix a nivell instrumental, el missatge que s'envia és que es creu en l'alumnat, que ho poden aconseguir i que tenen capacitat per aprendre. Per tant, una major exigència acadèmica, acompanyada de la creació d'un context basat en un sistema de suport eficaç, actua com a projector d'altres expectatives cap a les persones que participen. Els diàlegs diaris, les decisions i actuacions que es duen a terme dia a dia, van calant en el sistema de creences que té l'alumnat al llarg de la seva escolaritat, tant que condiciona la seva trajectòria. Aquesta és una de les evidències clares que mostren els resultats dels relats exposats al capítol 8. No només es dona profecia d'autocompliment (Rosenthal & Jacobson, 1980) de forma immediata, sinó que les expectatives passen a formar part del *Mi*, i constitueixen una part del sistema de creences que l'alumnat va reelaborant al llarg del seu desenvolupament, condicionant el seu diàleg intern i, per tant, la forma d'actuació de l'alumnat sobre el món.

La transmissió de sentit

La tercera forma de discurs efectiva que hem extret del treball empíric té a veure amb un discurs on predomina la *transmissió de sentit*. Precisament, l'alumnat es mostra unànime a afirmar que el professorat que creu en ells i elles, és aquell qui els exigeix que treballin, que s'esforcin, els transmet il·lusió, però també qui mostra interès per ells i elles, qui els escolta, qui es mostra accessible, i posa en marxa els mecanismes d'ajuda necessaris perquè aprenguin, tal com hem vist. La transmissió de sentit en aquest cas està molt centrada a reforçar el vessant acadèmic de l'alumnat, a reforçar-los que poden treure's el graduat, així com del sentit que té la formació per les seves vides on prenen més protagonisme les famílies. Veiem com aquesta transmissió de sentit està molt vinculada a les expectatives, si hi ha expectatives positives es transmet sentit en la forma de relacionar-se i dialogar. Segons el professorat participant, aquest tipus

de discurs provoca transformacions en les converses que mantenen els i les alumnes en relació al seu futur, té a veure precisament amb el fet que algú ha cregut amb ells i elles, i ha projectat altes i positives expectatives. De manera que la transmissió de sentit passa per la transferència a l'alumnat de les creences que tenen els *altres* significatius a través del diàleg (S Gatt et al., 2010). D'aquesta forma es va constituint el cos de creences que tenen els i les alumnes respecte a si mateixos com a aprenents. Però hem vist als resultats obtinguts, que aquesta transmissió de sentit està vinculada principalment amb el sentit que té la formació a les seves vides i trajectòries, i així esdevenir, un puntal que els ajuda a continuar amb els estudis i no abandonar.

10.2. La solidaritat com a principi dels mecanismes d'ajuda per l'aprenentatge

La solidaritat és un dels principis de l'aprenentatge dialògic (Aubert et al., 2008, 2009; Flecha, 1997; Racionero et al., 2012). Un dels resultats més destacats té a veure amb la transformació del context educatiu en un espai solidari. Aquest espai de solidaritat es construeix a través del diàleg igualitari, dels suports identificats i exposats al punt 10.1, i de les diferents actuacions educatives, principalment als grups interactius i a les TLD. La solidaritat es fonamenta en la creença col·lectiva que tots i totes poden assolir els objectius, que l'alumnat identifica com a assolir el graduat. Aquest clima de solidaritat es veu clarament reflectit en la relació entre iguals. De fet, l'alumnat entrevistat exposa i exemplifica aquest principi de l'Aprenentatge Dialògic, majoritàriament en contextos on la interacció es dona amb els seus companys i companyes. Així, els i les iguals esdevenen un *altre* significatiu imprescindible en el seu procés d'aprenentatge a la secundària. Segons les dades obtingudes, aquesta xarxa de solidaritat entre iguals impacta en el desenvolupament de l'alumne en la dimensió del seu Jo, en la construcció compartida i en l'assentament de coneixement.

10.2.1. L'altre significatiu: els i les iguals

En l'anàlisi de les dades hem tingut en compte a qui identificaven com a *altres* significatius. Més enllà de la importància que adquireixen el

professorat i les famílies, tal com hem vist a l'apartat 10.1, un resultat rellevant del nostre estudi té a veure amb el fet que els i les iguals esdevenen els *altres* significatius per excel·lència en actuacions educatives com els grups interactius, les TLD i els apadrinaments. L'impacte d'aquests iguals va més enllà del suport que confeïren a nivell instrumental. Hem distingit una xarxa de solidaritat entre ells i elles molt valuosa en el procés acadèmic de l'alumnat i en el desenvolupament del seu Jo. En aquesta línia, Cazden (1991) assenyalava que el posicionament de "més capaç" a la ZDP no responia únicament a una persona adulta, sinó que també contemplava l'ajuda d'un igual més expert. Especialment als grups interactius, les recerques prèvies realitzades (INCLUD-ED, 2008; Morán et al., 2012; Petreñas et al., 2013; Valls & Kyriakides, 2013; Valls, 2011) han mostrat la incidència positiva que tenia la participació d'altres persones adultes dins de l'aula a l'hora de conferir el suport que l'alumnat requereix per l'aprenentatge. En aquest estudi, hem pogut identificar la incidència del voluntariat que reprendrem més endavant, però hem reconegut en el discurs dels nois i noies un predomini de la relació entre iguals com a suport a nivell acadèmic i personal.

La relació que es construeix entre el grup d'iguals es fonamenta en el diàleg igualitari i crea un context de solidaritat entre ells i elles que els permet avançar i sentir-se acompanyats, tal com han exemplificat les alumnes i l'alumne participants a l'estudi. Aquesta solidaritat es conforma gràcies al fet que les actuacions educatives que s'implementen, seguint les evidències de la recerca internacional, organitzen el treball amb l'alumnat barrejant-los en nivells d'habilitats d'aprenentatge, és a dir, de forma heterogènia (Petreñas et al., 2013; Puigdemívol, 2005b; Racionero, 2010; INCLUD-ED, 2009; Rogoff, 1993; Valls & Kyriakides, 2013; Valls, 2011). D'aquesta manera promouen ZDP, on adopten diferents processos d'ajuda mutus. En el marc d'aquesta organització heterogènia, Mercer (1997) referenciava algunes recerques on es mostrava que en una parella asimètrica, el més capaç acabava assumint majoritàriament la presa de decisions. En aquest cas, les relacions que exemplifiquen els nostres resultats es donen principalment als grups interactius i a les TLD, i les decisions es prenen de forma consensuada. El punt clau en aquesta

interacció i que genera aquesta presa de decisions conjunta parteix no de la desigualtat d'aprenentatge que hi ha entre un i altre, sinó del diàleg que es dona entre ambdós, i com des de l'argumentació consensuen la forma de resoldre el conflicte, problema o tasca acadèmica que se'ls presenta. Així doncs, la relació es constitueix en base a la validesa dels arguments (Habermas, 2001) que s'empren per justificar (tal com diria Mercer) el posicionament que s'adopta davant la resolució d'un problema. Posar el focus en aquesta relació que es construeix des del diàleg igualitari ens permet entendre com es va teixint aquesta xarxa de solidaritat que manifesta l'alumnat.

10.2.2. *Impacte de la solidaritat en la construcció d'un espai segur per ser*

Aquesta xarxa de solidaritat que esmentàvem té implicacions en el desenvolupament acadèmic de l'alumnat, com també en el desenvolupament del seu Jo. La solidaritat entre iguals que es tradueix en suport a l'aprenentatge l'hem distingit mitjançant els grups interactius, les TLD i els apadrinaments.

Atenent a la dimensió acadèmica, observem el fet que l'alumnat de secundària es relaciona amb alumnat d'etapes educatives inferiors, participant com a voluntari en activitats instrumentals i essent ells i elles els qui donen suport a un altre igual. Aquesta experiència els aporta un alt grau de creació de sentit. Una creació de sentit per l'activitat, però també se senten útils i més competents acadèmicament perquè són capaços d'ensenyar i ajudar una altra persona. En aquesta línia, segons Rogoff (1995), aquesta creació de sentit es dona perquè la seva participació en aquesta interacció transforma la comprensió i la responsabilitat que senten cap a l'activitat educativa que s'hi dona. A més a més, el nostre estudi exemplifica el seguit d'estratègies que van encaminades a ajustar l'ajuda a l'altre, ajustar el tipus de registre i buscar formes en què l'altre pugui assolir el coneixement més ràpidament. D'acord amb això, el discurs entre iguals contribueix al desenvolupament del raonament lògic, tal com planteja Cazden (1991), ja que l'alumne "més capaç" es veu forçat a reorganitzar cognitivament el seu pensament per tal d'abordar el conflicte cognitiu que li

provoca la situació d'aprenentatge concreta. El fet que aquesta interacció es fonamenti en un diàleg igualitari actua com a motivador per l'alumnat, establint-se un compromís dialògic ja que pot expressar els seus pensaments (Aguar et al., 2010). Aquesta contribució en relació a l'impacte que té el compromís dialògic en la creació de sentit de l'alumnat, apareix intensament en el context de les TLD. Els resultats assenyalen que a les TLD, el diàleg esdevé el mitjà a través del qual construeixen significats de forma col·lectiva, en la cerca del consens. L'alumnat està compromès a participar d'aquest diàleg amb els seus companys i companyes. Aquest compromís no només té a veure amb la cerca del consens en la interpretació del text, sinó que pren una dimensió afectiva i emocional.

En aquesta línia, els resultats del nostre estudi han ressaltat com a les TLD no només es treballa la dimensió acadèmica des del desenvolupament de la competència de la lectoescriptura amb els clàssics, sinó que també es tracta la dimensió afectiva, ja que es transforma en un espai on tot l'alumnat té veu, i es propicien situacions on l'alumnat silenciats es manifesta davant del grup d'iguals. Aquest espai que es genera a les TLD, fonamentat en el diàleg igualitari, promou que tothom se senti lliure per compartir la seva opinió des de la seguretat que el seu posicionament serà respectat per la resta del grup.

Els nostres resultats apunten al fet que les TLD esdevenen un espai d'aprenentatge idoni per abordar qüestions conflictives tant de grup com personals. El posicionament igualitari en què es fonamenta el diàleg facilita que l'alumnat es mostri empàtic i assertiu, acollint l'emoció de l'altre. Segons els exemples recollits, una de les qüestions més rellevants que genera aquest clima de confiança és la certesa que es pot participar sense ser jutjat, de forma que es transforma en un espai on poder ser un mateix, expressar qui som i quins són els nostres pensaments. A més a més, es crea un diàleg intersubjectiu que l'alumne incorpora com a veu en la seva parla interna. L'alumnat, que es troba apartat del grup, de sobte a través d'un personatge, d'un fet que planteja la lectura, connecta i reinterpreta el text exposant-se davant del grup des de la seva experiència. Contràriament al que coneixem que passa en molts contextos adolescents quant a la

pressió entre iguals, la TLD esdevé un espai segur on poder-se obrir a aquesta dimensió amb la possibilitat que confereix l'ús del diàleg de reconduir la situació des dels propis nois i noies. Altrament, resulta un entorn on poder conèixer-se, però també conèixer qui són els altres amb qui comparteixen, i això provoca un aprofundiment en les seves relacions. Així, es van elaborant els fonaments que potencien l'aparició d'aquesta xarxa de solidaritat que traspasa després a d'altres contextos.

En aquesta línia, la relació educativa que es construeix al context analitzat entre alumnat-professorat-famílies es fonamenta en aquest principi de "sap qui sóc". L'altra persona es preocupa per mi, em coneix, i per tant, respon a les meves necessitats. Aquest posicionament és quelcom expressat principalment per l'alumnat i les famílies en relació al tracte que els ofereix el professorat, i que nodreix aquest suport d'accessibilitat que comentàvem a l'apartat anterior.

D'altra banda, en aquest context solidari entre iguals, la confiança facilita que l'alumnat participi i es comprometi en la tasca. D'acord amb el que expressa l'alumnat participant, aquesta implicació passa per sentir que no hi haurà un judici de valor negatiu, sinó que en cas que s'equivoquin la resta actuaran constructivament. Aquesta dimensió de la solidaritat apareix notablement en la dinàmica dels grups interactius. Les persones participants asseguren que és un espai de seguretat i confiança on poden mostrar-se "vulnerables" perquè sempre hi ha algun company o companya disposat a ajudar-los. Hi ha una percepció d'incondicionalitat.

Els resultats obtinguts evidencien els efectes que té poder ajudar-se entre els i les iguals. En aquest sentit, Mercer (1997) comentava com el fet que el professorat cedeixi el protagonisme a l'alumnat projecta la creença positiva cap a les seves capacitats de col·laboració i solidaritat. Així, observem com aquesta cessió del control del docent cap a la capacitat dels i les iguals de donar suport a l'altre, fa que l'alumnat se senti i es percebi més independent i autònom. A més a més, en aquest procés d'andamiatge que es dona d'igual a igual, cadascun dels membres de la relació interpreta un rol en la interacció; un rol no estàtic, ans al contrari, tal com ja aportava Cazden (1991), es pot invertir dins de la mateixa interacció, adoptant rols

diferenciats. De les aportacions al nostre estudi es desprèn que en aquest entorn segur i cuidat, l'alumne té múltiples oportunitats de ser i expressar-se; i a la mateixa interacció hi incorpora noves valoracions que actuen en el seu diàleg intern, les reelabora i provoquen canvis i modificacions en la seva forma d'actuar. Per tant, permet un procés de fora cap a dins, i de dins cap a fora, incrementant quantitativament i qualitativament les oportunitats que ha de realitzar aquest procés. En darrer terme, identifiquem també com aquests processos d'ajuda entre iguals transfereixen a altres contextos, mostrant més habilitats socials i comunicatives, principalment empatia cap a l'altre; un efecte que provoca sobretot l'apadrinament.

10.2.3. Transferibilitat de l'aprenentatge a través dels i de les iguals

Una de les aportacions interessants que hem extret dels resultats obtinguts, és en relació a la capacitat de transferibilitat de l'aprenentatge. Aquesta qüestió resulta controvertida, les diferents recerques esmentades al capítol 3 abordaven la preocupació existent per la comunitat científica internacional sobre com es poden generar mecanismes de transferibilitat d'aquell coneixement que hem construït i consensuat en interacció amb l'altre. En aquest sentit, Mercer (1997) destacava que la col·laboració entre iguals potencia una major competència de transferibilitat. Les investigacions apunten al fet que si no som capaços de transferir un coneixement après a altres situacions és perquè l'aprenentatge s'ha fonamentat en el procediment i no en els principis.

En el context que ens ocupa, hem vist com aquell coneixement que emergeix de les interaccions als grups interactius amb els i les iguals té una incidència molt positiva en aquesta competència de transferibilitat. Així doncs, els resultats del nostre estudi remarquen que si l'alumne dóna ajuda a l'altre cerca la millor forma d'explicar-ho, adapta el registre, etc. Segons Mercer (1997), aquesta col·laboració entre iguals, pel fet que el situa i el tracta com un igual a nivell social i intel·lectual, permet avaluar i revisar la pròpia comprensió que té del contingut l'alumnat "més capaç" (Mercer, 1997).

Però a més a més, diverses són les aportacions que realitza l'alumnat en relació a l'estil de l'explicació que li dona a l'altre, intentant que aquesta no sigui mecànica, sinó que estigui fonamentada en el perquè. Així doncs, hem recollit diferents exemples, principalment a l'àrea de les matemàtiques, sobre com l'alumnat que rep l'explicació per resoldre la tasca, després és capaç d'extrapol·lar els principis per resoldre tasques similars. Un aspecte interessant en aquest punt té a veure amb l'impacte que tenen els *altres* significatius en la càrrega significativa de l'explicació. L'alumnat destaca que si estan sols a casa seva, sovint recorren a aquella explicació que se'ls ha donat als grups interactius o en el context de l'aula, la recorden a nivell mental, i aquest recordatori actua com a bastida per poder resoldre la tasca individualment. De manera que observem com l'ajuda pren una dimensió atemporal, ja que és prou significativa com perquè l'alumne l'assumeixi com a part del seu *Mi*. El grau de significativitat passa per la capacitat de compromís i implicació en la pràctica social on es desenvolupa (Bruner, 1997; Cole & Scribner, 1977; Lave & Wenger, 1991), i la relació que hi ha establerta amb les persones que actuen com a *altres* significatius, tal com demostren els resultats obtinguts al nostre estudi. En aquest sentit, el professorat accentua com aquesta relació educativa de proximitat crea un estat de compromís i responsabilitat, l'alumnat se sent compromès "a complir" allò que esperen els seus altres significatius d'ell o ella, en la línia de les aportacions dels diferents autors revisats (de Oñate, 1989; Hargreaves, 1979; James, 1909). Ara bé, el nostre estudi exemplifica com prèviament aquests *altres* significatius han d'haver-se posicionat en una relació igualitària com la que descrivíem a l'apartat 10.1.

10.3. L'autoregulació

Al capítol 4 plantejàvem des de la revisió de la literatura, la importància de la regulació en els processos d'ensenyança i aprenentatge. És per això, que l'educació no només ha de promoure la dimensió cognitiva de l'alumnat, sinó també treballar en el plànol de les creences d'autoeficàcia (Bandura, 1999a). D'acord amb la construcció d'aquestes creences d'autoeficàcia percebuda, els diferents autors han analitzat la importància que prenen les creences de control (Caprara et al., 2008; Flammer, 1999).

L'alumne necessita aquestes creences de control per poder planificar i regular les seves accions a l'hora de resoldre una tasca. La literatura ha mostrat com aquestes creences de control sobre l'acció són part del concepte que la pròpia persona té i de la valoració que en fa (Flammer, 1999). En aquest sentit, als resultats obtinguts hem vist la importància d'aquests processos d'autoregulació en l'alumnat entrevistat, principalment quan es disposen a resoldre una tasca acadèmica o quan ajuden algú altre a resoldre-la. Així doncs, al nostre estudi hem identificat un mecanisme d'autoregulació unànime entre l'alumnat, i estretament vinculat amb el sistema de suport mutu que promouen les actuacions educatives implementades a l'institut. També es mostren evidències sobre el paper que juga el sistema de creences en el diàleg intern de l'alumnat a l'hora d'enfrontar-se a una tasca, així com l'impacte que té en la seva percepció d'autoeficàcia.

10.3.1. La demanda d'ajuda, mecanisme d'autoregulació

Quan demanàvem a l'alumnat en què pensava quan s'havia d'enfrontar a la resolució d'una tasca tot sol i no sabia fer-la, aquest ens proporcionava múltiples evidències, tal com queda recollit als capítols 8 i 9, de quins mecanismes d'autoregulació posa en marxa.

Dels resultats obtinguts, veiem com la regulació de les seves conductes i del posicionament cap a la tasca té un component clarament cognitiu, que funciona a través d'un diàleg intern previ a executar la tasca. Les diferents recerques presentades per Bandura i el seu equip (Bandura & Locke, 2003; Bandura, 1999a, 2012) han posat de manifest que un dels quatre processos que empra la persona per regular el seu funcionament és el pensament anticipador. Els autors evidencien que allò que influencia el pensament anticipador són processos motivacionals que activen la mobilització dels recursos per executar la tasca (Bandura & Locke, 2003; Bandura, 1999a, 2012). D'acord amb els resultats obtinguts al nostre estudi coincidim amb aquesta valoració que fan els autors sociocognitius, ja que hem trobat exemples de l'existència d'un pensament anticipador en la resolució de la tasca. Ara bé, els nostres resultats mostren com en aquest pensament anticipador hi entren en joc el conjunt de veus que la persona té

assimilades al seu *Mi*, vinculant així, amb la dimensió dialògica de la persona que tractarem als següents apartats. Altrament, el nostre estudi aporta evidències sobre com la motivació o creació de sentit per mobilitzar-se a tirar endavant amb la tasca, es nodreix d'aquest diàleg intern que manté la persona, on entren en joc tot el sistema de creences (Areepattamannil et al., 2011a, 2011b; Areepattamannil, 2012). Arribats a aquest punt, també cal considerar la pròpia imatge de l'alumne té i la valoració que en fa, tal com hem recollit a la literatura científica (González & Tourón, 1992; Núñez & González- Pienda, 1994). La Zahara al seu relat expressava aquesta interrelació, explicant com davant d'una tasca que no sabia fer inicialment se sentia que no era capaç en base a un judici de valor cap a la seva efectivitat. Aquest posicionament coincideix amb les recerques que afirmen que l'alumnat en contextos desfavorits tendeix a mostrar un sentiment d'inutilitat més intens (Agirdag et al., 2010). Malgrat això, la Zahara a l'entrar en diàleg amb si mateixa, incorpora les veus dels seus *altres* significatius, fet que desfà el bloqueig i li permet actuar sobre el món extern, resolent la tasca. Bandura (1999b) suggereix que la persona que sent una baixa eficàcia tendeix a evitar la tasca que li resulta difícil, té baixes aspiracions i es compromet poc amb l'objectiu. Això contrasta amb el que hem pogut observar als relats de les nostres participants. Hi hem vist com, tot i que inicialment la tasca difícil bloqueja i genera una xarxa de pensaments negatius, l'ajuda dels *altres* significatius tant de forma real (perquè es troben en interacció), com de forma mental (perquè es troben en el seu *Mi*) contribueix a la transformació d'aquest estat de confusió i bloqueig, i per tant, la tendència és a superar la situació que els resulta difícil amb èxit, en lloc d'evitar-la com exposa Bandura (1999b).

Si ens centrem en l'impacte dels processos afectius, que tenen a veure amb els nivells d'ansietat que genera l'execució d'una tasca (Bandura & Locke, 2003; Bandura, 1999a, 2012), els resultats obtinguts per part de l'alumnat ratifiquen que davant d'una tasca que no sap resoldre apareix ansietat. Aquesta es tradueix en bloqueig i en una inundació de pensaments interns negatius. En la línia dels estudis que vinculen l'ansietat i l'autoestima (de Oñate, 1989; Núñez & González- Pienda, 1994; Rosenberg, 1973; Sureda, 1998), els resultats del nostre estudi aporten exemples de

com aquesta ansietat està vinculada a una valoració negativa que fan de si mateixos. Davant d'això, ens preguntarem com aconsegueixen superar aquesta situació de bloqueig, i de forma unànime els resultats ressalten l'ús de la demanda d'ajuda. Així doncs, la demanda d'ajuda esdevé un mecanisme de suport imprescindible a l'hora de resoldre una tasca. Aquesta sorgeix des de la certesa que hi ha algú al seu voltant que estarà en disposició d'ajudar-los. La xarxa de solidaritat que comentàvem a l'apartat 10.2 i el sistema de suport mutu que promouen les actuacions educatives analitzades, són els dos elements principals que aboquen l'alumnat a sentir aquesta certesa.

En l'organització de l'aula en grups interactius, l'alumnat que es bloqueja davant d'una tasca recorre a la demanda d'ajuda, després d'haver intentat resoldre-la tot sol. En aquell alumnat que demana ajuda no es desperten sentiments d'inferioritat per no saber, fet que els resultats vinculen al fet que es troben en un context segur, de confiança i solidaritat. Aquells alumnes "més capaços" aporten diferents exemples d'aquesta demanda d'ajuda per part del seu company o companya "menys capaç" que incideix en la seva forma de valorar-se i veure's com a aprenent. Així, l'alumnat bo se sent reconegut pels seus iguals quan aquests li demanen ajuda, implícitament senten que els iguals els consideren "bons", "llestos"; així demostrant, l'impacte que té aquest sistema d'ajuda en la seva valoració com a aprenents. A més a més, en els resultats obtinguts observem com el principi de solidaritat que regeix la interacció minva l'aparició de sentiments de competitivitat. En aquest sentit, el discurs de l'alumnat participant és "si em demanen ajuda la dono, perquè vull que el meu company o companya, amic i amiga, també pugui treure's el graduat com jo".

Però, què passa quan l'alumnat es troba sol a casa i no pot disposar d'aquesta ajuda? En aquest punt, entra en joc, segons els resultats obtinguts, allò que hem exposat al subapartat 10.2.3 quant a la transferibilitat del coneixement. Aquella explicació que m'ha donat el meu company o companya, el meu professor o professora, el voluntari o la voluntària ha entrat a formar part del meu *Mi*, per tant és part del meu

pensament, i hi recorro com una ajuda que es perpetua al llarg del temps. Tot i que es dóna aquest procés, gran part de l'alumnat participant ha destacat que es troba en aquestes situacions poques vegades, perquè en l'horari extraescolar compten amb el suport de les activitats d'extensió del temps d'aprenentatge. Aquesta situació pot generar certa controvèrsia, ja que si sempre es dóna aquest sistema d'ajuda, es crea un alumne dependent d'aquest suport? El i les participants discrepen d'aquest posicionament, com planteja Cazden (1991), l'ajuda es va enretirant a mesura que van avançant en l'assoliment de contingut. De manera que allò que observem és un sistema que genera interdependències, però no dependències, ja que l'alumnat pot acabar realitzant la seva tasca de forma autònoma i en solitari.

La capacitat d'autoregulació no és només competència exclusiva de l'alumnat, sinó que la creença de control afecta a l'execució del o de la docent dins de l'aula, en la línia del que aporten les diferents recerques analitzades al respecte (Caprara et al., 2008; Vloet, K.; Jacobs, G.; Veugelers, 2013). Així doncs, el professorat entrevistat demostra que aquesta creença de control esdevé imprescindible en la construcció de la relació educativa amb l'alumnat, en la presa de decisions instruccionals que prenen i en el clima de l'aula; coincidint així amb les aportacions d'altres autors (Bandura, 1999a; S Gatt et al., 2010; Núñez & González- Pienda, 1994; Rosenthal & Jacobson, 1980). El professorat exemplifica la influència que exerceix la seva forma de posicionar-se davant la relació amb l'alumnat en l'evolució de la interacció. Així, el nostre estudi planteja la rellevància que té el desenvolupament de la capacitat d'autoregulació davant la gestió d'un conflicte o situació complicada a l'aula. Com també mostra que el fet de tenir cada vegada més control en la seva autoregulació els fa sentir més eficients en la seva tasca docent, i incideix en la seva valoració com a professors.

Els resultats obtinguts del professorat participant assenyalen la importància dels processos de reflexivitat amb els seus i les seves col·legues per millorar la seva pràctica, per prendre consciència de les seves limitacions, per pensar sobre com estan intervenint i reformular aquesta

intervenció cap a un format més efectiu. Aquesta capacitat de reflexivitat en diàleg amb els seus companys i companyes obre un espai formatiu que ens recorda als processos d'investigació/acció que destaquen autors com Imbernón (2007) i Colucci i Gray (2013). A més a més, aquest procés reflexiu es conjuga, segons el professorat entrevistat, amb l'espai de tertúlies pedagògiques on comparteixen lectures de clàssics de diferents disciplines i on reflexionen sobre qüestions de la pràctica. Una formació de qualitat és imprescindible en el professorat (Aguilera et al., 2010; Included., 2007a) pel desenvolupament d'una praxi efectiva i respectuosa amb les persones que participen. Aquestes consideracions ens suggereixen la necessitat de replantejar la formació permanent del professorat de secundària, apostant per una formació on els i les docents puguin comprendre com aprenen les persones, com se les ha d'ensenyar de forma efectiva i tenint en consideració el diàleg amb la comunitat (Darling-Hamond, 2006).

10.3.2. El diàleg intern i el sistema de creences davant la resolució d'una tasca

Al subapartat anterior hem referit quin procés s'activa a l'hora de resoldre una tasca. En aquest procés arriba un moment en què entra en joc el diàleg intern. Aquest diàleg intern incorpora moltes veus assimilades com a part del nostre *Mi*. En aquest procés d'autoregulació el diàleg intern que es produeix juga un paper imprescindible, segons ens mostren els resultats. El suport que reben de la interacció transforma els seus pensaments. Les veus que intervenen en aquest diàleg intern estan fonamentades en les altes expectatives, en missatges que transmeten sentit, en feedbacks positius en relació amb les seves capacitats acadèmiques. En aquest context, quan s'han d'enfrontar a una tasca posen en marxa aquest diàleg intern, depenent de com s'hi posicionin, des d'una valoració positiva o negativa, executen la tasca en una direcció o una altra. En aquest posicionament no només tenen a veure les creences i les veus dels *altres* significatius incorporades al *Mi*, sinó també l'autoconcepte. Aquest darrer, segons han mostrat diferents autors (González & Tourón, 1992), es veu afectat pel rendiment previ, les valoracions dels *altres* significatius a través de la projecció de les seves expectatives i la seva conducta, a través de la

comparació social i la comparació interna, les atribucions dels resultats obtinguts depenent si són exitosos o un fracàs, i l'estructura de la classe i el clima escolar. La incidència però, tal com han demostrat els diferents autors revisats (de Oñate, 1989; Núñez & González- Pienda, 1994; Rosenberg, 1973; Sureda, 1998), es troba sobretot en el judici de valor que realitza l'alumne sobre aquesta imatge que en té (Rosenberg, 1973). El nostre estudi aporta exemples del fet que aquesta valoració és dinàmica i flexible, i es troba influenciada pel discurs que empren els *altres* significatius cap a ells i elles i les seves possibilitats.

Ho veiem quan analitzem les TLD. L'alumnat participant assegura l'existència d'un diàleg intern, previ a la participació a la TLD. Els nostres resultats mostren que és en el posicionament on consensuen les múltiples veus que en aquest diàleg intern apareixen amb la resposta del *Jo* (Mead, 1973), d'on l'alumnat treu la confiança i la seguretat per participar a la TLD. Tot i la seva dificultat en la parla, la Samara explicava com es posiciona en aquest diàleg intern atorgant poder a aquelles veus que li reporten confiança; i com aquest posicionament l'ajuda a intervenir com la resta a les TLD. Cal considerar també, com exposàvem a l'apartat 10.2, que aquesta autoconfiança emergeix d'un clima de solidaritat i respecte entre tots els companys i companyes, i un diàleg igualitari, tal com evidencien les dades aportades.

Els resultats obtinguts indiquen que en aquestes veus (Wertsch, 1991), resulta rellevant l'expectativa en relació al sentit de la formació a les seves vides, un missatge que prové principalment de les seves famílies. D'acord amb la funció d'aquest diàleg intern del qual ens parlen els diferents autors (Mead, 1973; Wells, 2001), i el paper que juga en la construcció, revaloració i reformulació de les seves creences, segons els resultats obtinguts, aquest pren protagonisme en moments crucials com en la valoració d'abandonar o no els estudis. Sobretot les noies participants destaquen que la família i el professorat actuen com a pal de paller perquè no abandonin. Les seves orientacions, els seus consells no només són imprescindibles en la interacció, sinó que perduren en el seu diàleg intern. Hem obtingut múltiples exemples, on aquest diàleg intern que valora la

rellevància de la formació a les seves vides, inicialment és viscut com una creença pròpia. Ara bé, aprofundint en el relat, quan demanàvem per què pensen d'aquesta forma, unànimement fan referència a quelcom que els han transmès, explicat o projectat les seves famílies i el professorat. D'aquesta forma es demostra com allò que perceben, creuen i senten és quelcom negociat amb els altres, tal com sosté Bruner (1990).

Una darrera consideració que es desprèn dels resultats obtinguts, és la que té a veure amb un alt sentit de responsabilitat sobre les seves accions que verbalitza l'alumnat. Aquests mostren en general un alt grau de locus intern, justificant que si estan fracassant és perquè no estan fent tot allò que poden fer, perquè el context educatiu i les relacions que s'hi donen, els està facilitant el procés d'aprenentatge. És interessant aquest aspecte, que contrasta amb l'alt grau de responsabilitat que demostra i verbalitza també el professorat entrevistat. En aquest sentit, sembla que la responsabilitat i la consciència de la capacitat que tenen cadascuna de les persones d'actuar sobre la seva realitat i transformar-la és molt elevada, principis que han estat exposats per diferents autors (Flecha, 1997; Freire, 2009; Habermas, 2001). Així, l'estudi demostra com el context canalitza i facilita aquest procés d'assumpció de responsabilitat sobre si mateixos i la seva realitat, però també visibilitza un compromís cap als altres.

Arribats a aquest punt, no podem afirmar rotundament que les actuacions educatives i el context interactiu que generen mediat pel diàleg igualitari modifica el nostre autoconcepte, ja que aquest és una variable psicològica força estable (González & Tourón, 1992). Però sí que trobem incidència directa en la transformació del sistema de creences de l'alumnat, des d'aquest diàleg intern entre el seu *Jo* i el seu *Mi*. D'acord amb les aportacions de Gatt, Puigdelívol i Molina (2010), els nois i les noies perceben en els *altres* significatius les seves creences i expectatives sobre si són capaços d'aprendre o no; i aquestes entren a formar part del seu món intern a través del procés d'internalització (Bruner, 1990; Leontiev, 1983; Rogoff, 1993; Vygotski, 2008), en el qual dialoguen múltiples veus. En funció d'aquestes creences i del diàleg intern que manté, l'alumne fa un judici de valor (Bruner, 1997), fet que incideix directament en la variable

autoestima. Entenem que segons aquest procés, i considerant que l'autoconcepte és quelcom cognitiu, els pensaments que es conformen i es transformen d'acord amb les seves creences i valoracions, també incorporen pensaments en relació a la imatge i concepte que l'alumne té; en la mesura que el diàleg amb els altres reorganitza els nostres pensaments (Mercer, 1997), i genera canvis a nivell cognitiu (Newman et al., 1990).

10.4. Múltiples oportunitats d'exposar el Jo a l'institut

En l'anàlisi que hem realitzada de les dades exposades als capítols 8 i 9, hem identificat un element transformador quant a l'exposició del Jo que realitza l'alumnat. Aquest element transformador es dona principalment als grups interactius amb la incorporació de persones voluntàries externes a l'institut. Tal com hem vist al capítol 7, les persones voluntàries acostumen a ser alumnat universitari, exalumnes de l'institut i altres adults vinculats a la comunitat i al barri.

L'alumnat participant a l'estudi ha posat de manifest com l'entrada d'aquestes persones voluntàries a l'aula transforma la seva actitud davant les tasques acadèmiques que els hi són proposades. La justificació que aporten passa pel fet que són persones que no els coneixen, per tant s'activa en l'alumnat una voluntat de mostrar la seva millor versió a aquest voluntari o voluntària. L'alumnat reconeix que vol que el voluntariat s'emporti una bona imatge d'ell o d'ella, el que implica que el consideri llest o llesta, intel·ligent, responsable... adjectius que han definit el i les participants. Aquesta alerta que es dispara davant la novetat del voluntariat, no es queda només en pensaments, sinó que aquests els porten a actuar sobre la realitat de forma efectiva per tal que els seus actes demostrin a "l'altre" que realment és un bon estudiant. És a dir, els resultats demostren un esforç molt més gran a l'hora de fer la tasca quan hi ha una persona voluntària que si no hi és. A l'esforçar-se més, hi ha una veritable millora en l'execució d'aquesta tasca, fet que aconsegueix les expectatives pròpies de l'alumnat. De forma que evidenciem un clar impacte entre l'entrada de persones voluntàries a l'aula i la millora del rendiment acadèmic dels nois i de les noies.

En els resultats del nostre estudi, observem com l'entrada d'aquest voluntariat genera un reforçament positiu en les qualitats acadèmiques de l'alumnat, en base a nodrir la fantasia de l'alumne quant al seu Jo acadèmic ideal, sobre aquell que li agradaria ser o com li agradaria que el veiessin els altres. En aquest punt, és interessant destacar com el voluntariat crea múltiples oportunitats perquè l'alumnat pugui oferir el millor, pugui començar en una relació no preestablerta, redefinir-se i mostrar-se a l'altre com ho vol fer, aparentment sense expectatives prèvies. Això es pot explicar en part, a través de l'aportació realitzada per James (1909) en relació a l'adopció del Jo de tants rols com persones interactuem. En aquest sentit, les actuacions educatives d'èxit incorporen multiplicitat d'interaccions amb diversitat de persones, oferint múltiples oportunitats de ser de nou, de mostrar-se de nou.

Aquesta possibilitat que promou aquest context és transformador si ens referim al Jo; perquè contínuament els permet exposar-se a la interacció amb un altre, i en aquest exposar-se l'alumne es resitua, es reconstrueix, es repensa com a Jo, revalora com vol actuar davant de la realitat. Així doncs, veiem com el Jo emergeix de forma inherent en contacte amb els *altres* i es posiciona en un temps i un espai determinat (Ragatt, 2012). Tal com afirmava Hargreaves (1979), el Jo es desenvolupa a partir de les reaccions que les altres persones tenen cap a ell, i tendeix a reaccionar amb si mateix d'acord amb aquestes reaccions. Però a més a més, el nostre estudi demostra que a nivell acadèmic el fet que hi hagi un increment del rendiment reporta un augment positiu de l'autoeficàcia percebuda davant la tasca acadèmica que s'està desenvolupant. Aquest efecte també es detecta als apadrinaments. Tant l'alumnat com el professorat coincideixen que el fet de presentar-se en un context d'aprenentatge diferent, on assumeixen clarament el rol d'ensenyants, els fa sentir-se competents molt més que si es troben a la seva aula. Potser tenen dificultats en la resolució d'operacions de proporcionalitat inversa, però dominen les operacions matemàtiques bàsiques, de forma que si ajuden un infant més petit, se senten competents, i es reafirmen com a que sí saben i tenen domini en la matèria.

També ens manifesten la incidència que aquesta pràctica té en la seva creació de sentit. Així, observem com la creació de sentit en la dimensió instrumental passa per sentir-se competent, per sentir-se eficaç en les qüestions acadèmiques, i aquest sentiment necessitat de la creació d'oportunitats on poder acreditar aquesta eficàcia. Aquesta interrelació ha estat evidenciada per diferents recerques des d'una perspectiva sociocognitiva (Bandura & Locke, 2003; Zimmerman, 1999). Ara bé, considerant el dinamisme que es dona entre aquestes variables i com s'influencien entre elles, a través dels resultats obtinguts també observem que és relativament "fàcil" incidir que la interrelació que es generi sigui positiva, entrant en joc el paper de les interaccions i el diàleg amb els *altres* significatius. D'altra banda, acreditar aquesta eficàcia no té a veure només a obtenir resultats en un examen en el marc d'una avaluació més estàndard, sinó que aquesta eficàcia s'elabora i es construeix també des de la possibilitat d'ajudar un igual o un infant més petit, des de la possibilitat de mostrar a una persona voluntària la seva millor versió com a aprenent. Creiem que aquesta és una consideració molt interessant quant als processos d'avaluació, perquè planteja un nou escenari on l'alumnat pot anar avaluant el seu propi procés en interacció amb els altres i transformar la seva creença d'autoeficàcia percebuda.

Quant a la dimensió de l'expectativa, l'alumnat considera que el fet que la persona sigui de fora i no el conegui significa que no té unes expectatives prèvies, per tant la seva interacció no està condicionada per aquesta expectativa. Aquesta valoració que es reflecteix en les seves explicacions, ratifica el grau de consciència que tenen els i les alumnes referent a allò que el o la docent, o la persona amb qui interactua pensa i espera d'ells i d'elles. Així doncs, les investigacions desenvolupades per Rosenthal i Jacobson (1980) continuen essent molt vigents a l'hora d'explicar com es va conformant l'entramat relacional dins dels processos educatius entorn a l'expectativa.

En l'impacte que les persones voluntàries tenen en aquest desenvolupament del Jo, és interessant referir-nos al voluntariat que prové de la Universitat. En aquest sentit, l'estudi demostra que la seva presència

a les aules incrementa les expectatives acadèmiques de l'alumnat de secundària. A mode d'hipòtesi, ens preguntem si té a veure l'impacte que aquest voluntariat té en el Jo d'aquests adolescents, el fet que els considerin com a iguals; ja que en realitat són només tres o quatre anys més grans que ells. Aquesta consideració és només una hipòtesi en la línia dels resultats que exposàvem a l'apartat 10.2 quant a l'impacte dels i de les iguals en el procés d'aprenentatge; i valorem que és quelcom interessant a aprofundir.

En darrer terme, volem destacar que aquesta voluntat de mostrar la seva millor versió a la persona voluntària, no és només una qüestió individual. Els resultats demostren que tenen un sentit de grup, busquen no només que aquestes persones tinguin una bona imatge de cadascun d'ells i d'elles, sinó també que s'emportin una bona imatge de la classe, de l'institut. En aquest sentit, veiem com en els processos de solidaritat en els quals aprofundíem, una consciència de col·lectivitat i comunitat, així com un sentit de responsabilitat pròpia, però també cap al col·lectiu i institució que representen.

10.5. Múltiples veus al nostre sistema de creences

Si hi ha quelcom en comú en els resultats presentats en aquest capítol i en els precedents, és la dimensió dialògica del Jo en la línia d'allò que han aportat els diferents autors revisats des de la literatura científica (Blumer, 1982; Gatt et al., 2010; Hargreaves, 1979; Hermans, H.; Gieser, 2012; Iannaccone et al., 2013; Mead, 1973; Wells, 2001; Wertsch, 1991). Hem vist al llarg dels tres capítols (7, 8 i 9) múltiples exemples de com l'alumnat recorre a la seva parla interna per reflexionar-hi, sobre allò que passa externament a ell o ella, i per decidir com actua de nou en aquesta realitat, com han suggerit els diversos autors (Mead, 1973; Wells, 2001; Wertsch, 1991). En els apartats anteriors no hem pogut desvincular les diferents contribucions d'aquest diàleg intern, en la mesura que és on l'alumnat exposa els seus pensaments i les seves creences, reflexionant sobre l'exterior i l'interior. Aquesta parla interna respon a aquesta consciència que dóna sentit i identitat i direcciona a l'acció tal com plantejava Oñate (1989). Així doncs, hem trobat evidències d'aquesta

naturalesa reflexiva de la persona destacada per l'interaccionisme simbòlic (Blumer, 1982; Hargreaves, 1979; Mead, 1973), en què la persona conversa i dialoga amb si mateixa (Mead, 1973).

10.5.1. Concreció de les veus que formen part del Mi

Als nostres resultats hem pogut recollir en aquest diàleg intern la "intrusió" de múltiples veus, en la línia de les aportacions dels autors (Hermans, H.; Gieser, 2012; Mead, 1973; Wells, 2001; Wertsch, 1991). Aquestes veus pertanyen als *altres significatius* dels nois i noies, ja que segons les aportacions de Mead (1973), la persona completa està constituïda de diverses persones elementals que incorpora en la interacció amb altres individus del grup o comunitat a la qual pertany, i els anem assumint com a part del nostre *Mi*.

En aquest sentit, hem pogut veure quins són aquests *altres significatius* per l'alumnat de l'institut analitzat, i com incideixen en aquest diàleg intern. D'una banda, ja hem dedicat un apartat concret a la incidència dels i de les iguals en el procés d'aprenentatge i desenvolupament de l'alumnat en el context de l'institut, però també en el context de la seva vida en general. Aquesta incidència va molt en la línia d'allò que planteja la psicologia evolutiva quant a la gran incidència dels i de les iguals a l'adolescència.

Ara bé, el nostre estudi mostra exemples de la importància que el professorat pren a les seves vides acadèmiques. El o la docent té una posició privilegiada en aquesta relació educativa. Hem vist a l'apartat 10.1 com es materialitza aquesta ajuda per part del o de la docent en el context d'un institut que aplica les diferents actuacions educatives esmentades al llarg de la tesi. En aquest sentit, detectem una transformació en l'ajuda que ofereix el o la docent, que es va tornant progressivament més perifèrica a mesura que l'alumne va avançant en la seva escolarització i s'incrementen a la vegada el nombre i diversitat de persones que hi interactuen. El rol del professorat canvia, l'ajuda instrumental prové de múltiples canals, no només del professorat, de forma que aquest adopta un paper de gestor de

les interaccions i del context de l'aula, i treballa des de la relació igualitària que construeix una relació afectiva que permet que es doni l'aprenentatge.

En els resultats de l'estudi hem trobat moltes referències a la família com a agent cabdal, essent molt present en el discurs de les noies gitanes entrevistades. Les noies valoren intensament el paper que tenen les famílies en el fet que elles continuïn endavant amb els estudis. Les mares afegeixen que si les famílies aposten per la continuïtat, les noies tiren endavant; de la mateixa manera, hi ha famílies que continuen sense donar importància o no estan prou reconciliades amb aquesta dimensió acadèmica de la vida dels seus fills i filles, i en aquests casos, l'abandonament prematur és més probable. Aquesta tendència que ens explicaven les mares participants, coincideix amb els resultats obtinguts per l'equip de Bandura (Bandura et al., 2011; Caprara et al., 2005) en diferents recerques en què es vincula la interdependència en el sistema familiar i les creences d'autoeficàcia de l'adolescent. Altres estudis revisats (Cheung & Pomerantz, 2012; Grolnick et al., 1999) ratifiquen una vinculació entre un alt grau d'implicació dels pares al centre educatiu, i una millor capacitat de l'alumne de regular el seu procés d'aprenentatge. Entenem que d'acord amb aquestes consideracions des de la literatura científica i els resultats aportats per les recerques prèvies que han analitzat el tipus de participació que s'implementa a l'institut (Flecha Fernández de Sanmamed et al., 2009; García Yeste et al., 2013.; S Gatt et al., 2011; Gatt & Petreñas, 2012), possiblement part de l'alumnat que continua i que es troba més implicat en el vessant acadèmic, té unes famílies implicades a l'institut de forma directa o indirecta. Així doncs, els resultats que obtenim en aquesta línia, ratifiquen que si més no, tot l'alumnat participant a l'estudi compta amb un recolzament incondicional cap als estudis per part de les seves famílies.

En darrer terme, el nostre estudi mostra com la cultura emergeix en el context educatiu, i constitueix les relacions i significats que es construeixen cap a l'escola, com també té impacte en l'autoestima de l'alumnat, segons les recerques aportades per Carter (2006, 2010). En aquesta línia, hem observat com la cultura o context sociocultural de les noies i el noi entrevistats apareix com una veu més dins de la seva parla

interna. Per exemple, en un dels casos, l'Aitana ha manifestat la incidència que té la veu de la cultura dins de la seva parla interna, generant fins i tot un conflicte intern per a la noia. En el context que ens ocupa, hem vist com les noies gitanes han tendit a abandonar els estudis cap als 14- 15 anys per comprometre's i casar-se. Aquest acte està molt mediat pel context sociocultural, el qual projecta una sèrie d'expectatives cap a les noies gitanes adolescents. Hem vist com en moments en què es plantegen abandonar o no tenen ganes de continuar estudiant, es manifesten les diverses veus dins del seu diàleg intern. Una primera veu és aquesta dimensió sociocultural, allò que una part de la comunitat projecta cap a la noia, el fet de casar-se jove. Però a la vegada, entren en joc la veu de la família de forma implacable, que en els casos analitzats, actua com a pal de paller perquè no abandonin perquè primeren que les noies puguin continuar estudiant. Malgrat que aquesta pràctica de casar-se joves ha esdevingut una barrera exclusora perquè continuessin estudiant, també les mares ens han ofert exemples de com hi ha una transformació en aquest àmbit, trobant noies que tot i estar casades, continuen anant a l'institut per finalitzar l'ESO, i fins i tot, continuen estudiant després una formació postobligatòria. Observem l'existència d'un conflicte en la comunitat en relació als diferents posicionaments que adopten els seus membres, i que afecta, tal com ha quedat recollit en alguns dels relats, al diàleg intern de les noies quan es plantegen tirar endavant amb els estudis o no. Però, afortunadament tots els *altres* significatius més propers de les noies estan treballant sota un mateix missatge (tant el professorat, les famílies, com els i les iguals), fet que actua com a factor protector, perquè en aquest diàleg intern les noies acabin posicionant-se a continuar endavant amb els estudis.

10.5.2. L'impacte de les múltiples veus en l'alumne

Hem evidenciat com el Jo no existeix de forma independent de la societat o el context on es troba, sinó que és part d'aquest, convertint-se dins seu en una "minisocietat" (Hermans, H.; Gieser, 2012). Aquesta minisocietat de la qual ens parlen Hermans i Gieser, al nostre entendre, té a veure amb la dimensió del *Mi* que planteja Mead (1973) en la constitució del nostre Jo. Tal com hem vist allò que està al nostre pensament no és només

nostre, sinó que està mediat per allò que els *altres* significatius també pensen. Hem trobat evidències en l'anàlisi dels sis relats com el conjunt de creences que l'alumnat té de si mateix és quelcom construït en diàleg amb els altres. En aquesta dimensió dialògica del nostre Jo, transformem el nostre sistema de creences, que resulta força flexible segons hem pogut veure. Aquestes creences són fruit d'aquest diàleg entre *Mi* i *Jo*, i a través de les quals fem un judici de valor de nosaltres mateixos. En el context analitzat, veiem com les noies i el noi, tot i veure's immersos en un procés acadèmic cada cop més exigent i difícil, també es mostren confiats i en molts casos se senten efectius en les seves execucions acadèmiques. En funció del diàleg intern, l'alumne es posiciona, primer a nivell intern, després a nivell extern executant la tasca. La creença d'eficàcia percebuda positiva provoca que actuï de forma més efectiva, i per tant, la valoració que en rep és positiva, retroalimentant de nou tot el procés inter- intra-.

En aquest posicionament que pren l'alumne, hi pesa la dimensió afectiva. En aquest sentit, hem detectat que l'alumnat tendeix a donar més poder a les veus que provenen d'aquelles persones amb qui mantenen un vincle afectiu. D'acord amb això, es posa de manifest la importància de cuidar les interaccions. Els resultats del nostre estudi mostren com el posicionament dialògic i igualitari en què se situa el professorat de cara a l'alumnat i les famílies és cabdal perquè es teixeixi una relació educativa efectiva.

En conclusió, les persones participants en l'estudi han evidenciat com el Jo reacciona a la persona que sorgeix de l'adopció de les actituds dels *altres* significatius, tal com va considerar Mead (1973). En aquesta línia, l'alumnat respon en el procés educatiu i la seva escolarització com a resultat de totes les experiències i interaccions que viu al llarg d'aquesta etapa de la seva vida, i allò que incorpora com a part del seu *Mi* dels *altres* significatius. Si l'Elena s'hagués mantingut a la primera escola que ens comentava, podríem hipotetitzar sense confondre'ns gaire, que a dia d'avui, possiblement no se sentiria bona estudiant com sí ho sent ara, potser hauria abandonat abans i es trobaria en una situació de manca de sentit de la seva persona en relació a la dimensió acadèmica. Afortunadament, la

seva escolaritat secundària transcorre en un institut on s'incorporen totes les dimensions que destaca la literatura científica revisada, i que els protagonistes del nostre estudi han esmentat, contribuint així a sentir-se una aprenent capaç de fer i ser allò que vulgui.

10.5.3. L'impacte de la interacció en els altres significatius

Arribats a aquest punt i entenent que constituïm qui som des d'aquesta dimensió dialògica i situada en un context determinat, no podem obviar que en aquestes interaccions que es donen entre alumnat-professorat- famílies, no només desenvolupa el seu Jo l'alumnat, sinó que també ho fan la resta de persones que hi participen d'acord amb el rol social que ocupen en aquella interacció. El rol social no incideix quant a l'estatus o una relació de poder, perquè ja vèiem que en aquestes interaccions preval el posicionament igualitari; però sí que cadascú assumeix les diferents responsabilitats que li pertoquen en aquella interacció.

En aquest sentit, el nostre estudi mostra exemples del fet que en els processos d'ensenyança i aprenentatge en la interacció entre professorat i alumnat, el o la docent també està construint una imatge pròpia com a professional competent. Aquesta dimensió l'hem analitzada en profunditat en l'apartat d'autoregulació, en la mesura que aquesta dimensió emergeix de forma imprescindible en la regulació i el control del professorat del seu posicionament davant de l'altre. Ara bé, de la mateixa forma que descrivíem en els subapartats anteriors, el o la docent conforma la seva imatge en interacció amb l'alumnat, amb les famílies, amb els seus companys i companyes de feina, amb altres agents... Les veus que el professorat incorpora dins seu fruit d'aquestes interaccions entren en el mateix procés de diàleg intern que exposàvem, i incideix clarament en la gestió i desenvolupament de la seva dimensió professional (Bandura, 1999b; Caprara et al., 2008; Vloet et al., 2013). El posicionament que aquests prenen es projecta i es fa present en la interacció amb l'alumnat, incidint també en la resposta que aquest dona. Per tant, la relació entre persones resulta complexa perquè es posen a interactuar múltiples Jos, que a la vegada contenen múltiples veus en el seu *Mi*, i que està condicionant allò

que cadascú aporta a aquella interacció. Prendre consciència d'allò que el professorat projecta de si mateix cap a l'alumnat, al nostre entendre, és un dels grans reptes que planteja el professorat de secundària. La capacitat reflexiva, tal com els professionals participants han referit, resulta imprescindible per poder adoptar aquesta mirada externa que li permeti al docent valorar la seva tasca, i qui és ell o ella en aquella interacció, i allò que està projectant sobretot en termes d'expectatives, tal com han considerat diversitat d'autors (S Gatt et al., 2010; Núñez & González-Pienda, 1994; Rosenthal & Jacobson, 1980).

D'altra banda, les mares recolzen allò que les recerques prèvies en aquesta línia han demostrat quant a la seva implicació en els centres educatius (Cheung & Pomerantz, 2012; Dearing et al., 2006; Epstein, 1987; Flecha Fernández de Sanmamed et al., 2009; García Yeste et al., 2013; S Gatt et al., 2011; Hill & Taylor, 2004; INCLUD-ED, 2009). En el context analitzat hem recollit evidències que les mares que participen a l'institut viuen transformacions a les seves vides. Aquestes subratllen la importància del posicionament del professorat cap a elles, se senten recolzades, valorades i importants. Senten que poden comptar amb el professorat. Que el professorat cregui en els seus fills i filles en la dimensió acadèmica, també les engresca que elles ho facin i ho explicitin. Però una qüestió que no podem passar per alt, és l'apoderament per la dona gitana que comença mitjançant la participació en l'institut del seu fill o filla, a fer-se visible i participant activa de la vida pública del barri. Per últim, aquelles mares que de forma directa o indirecta poden ajudar als seus fills i filles en la dimensió acadèmica, manifesten sentir-se més capaces, que es tradueix en un increment de la seva percepció d'autoeficàcia cap a les qüestions acadèmiques. L'impacte d'aquesta transformació, d'aquest sentit de creure en l'eficàcia dels seus fills i filles per tirar endavant amb els estudis, contribueix a millorar el benestar emocional, les relacions socials i el desenvolupament acadèmic dels seus fills i filles (Bandura et al., 2011). Així doncs, una de les aportacions interessants de l'estudi és la necessitat d'un discurs de possibilitats també cap a les famílies, ja que en la mesura que aquestes creuen en les possibilitats dels seus fills i filles, incideixen en ells i

elles des de la dimensió acadèmica i emocional de forma més efectiva en pro de l'aprenentatge.

10.6. L'escolarització secundària

Per tal de concloure en l'exposició de les contribucions més rellevants que al nostre entendre aporten els resultats presentats als capítols 8 i 9, ens semblava necessari incorporar algunes qüestions quant a l'etapa de la secundària. A grans trets aquestes consideracions tenen a veure amb el sentit terminal que té l'etapa, les resistències que es plantegen en la transició cap a l'educació postobligatòria i el sentit que la formació té a les seves vides des d'una perspectiva global. Aquestes qüestions han estat tractades principalment al primer capítol on prenem algunes valoracions respecte a l'etapa que ens ocupa en la nostra anàlisi. Però és ben sabut, tal com demostren tant les dades dels organismes internacionals com les recerques revisades, que la realitat als centres educatius de vegades dista d'acomplir les prescripcions o recomanacions que es fan des d'altres instàncies. És per això que considerem necessari poder abordar aquesta qüestió en la nostra anàlisi, havent-hi trobat aspectes rellevants als resultats.

10.6.1. *Etapa terminal: el Graduat*

D'acord amb l'organització de l'educació secundària obligatòria, aquesta esdevé una etapa terminal (Eurydice. & EACEA, 2009). Això suposa que l'alumnat quan acaba obté un certificat conforme s'ha graduat en la seva escolarització obligatòria. Aquest graduat és el tret de sortida que li permet decidir quin itinerari prendre: el món del treball, la formació professional de grau mig o el batxillerat. Els resultats obtinguts mostren un nivell de responsabilitat creixent cap a la seva escolarització, sobretot quan inicien el segon cicle d'ESO. En aquest sentit, sabem que l'orientació academicoprofessional es concentra principalment durant el segon cicle de l'ESO, i més específicament en el darrer curs. Les diferents recerques analitzades han establert la importància d'aquesta estratègia en els processos de transició (INCLUD-ED, 2007b; Cuconato A., 2013). El nostre estudi aporta exemples de com l'orientació acadèmica és necessària per

explicitar les expectatives de futur que és té cap a l'alumnat, donar informació, obrir nous camps on l'alumnat ni tan sols és capaç d'imaginar-se... i promou que l'alumnat pensi i es planteji el seu futur. D'acord amb aquestes consideracions, ens semblaria interessant que aquesta orientació s'iniciés des del primer curs de secundària, per tal que l'alumnat pogués fer un procés molt més elaborat en la construcció de les seves expectatives futures, però sobretot, perquè pogués actuar en conseqüència en el seu dia a dia a l'aula i en la dedicació i l'esforç que inverteix a la dimensió acadèmica.

Tanmateix, la participació de persones voluntàries als grups interactius, provinents de la Universitat, desperten en l'alumnat molta curiositat. Esdevenen una finestra al món, a un món que sovint desconeixen; però que contribueix que reconsiderin les seves creences en relació a les seves expectatives de futur, tal com hem vist anteriorment.

Aquest caràcter terminal es troba present de forma inconscient en la vivència per part de l'alumnat del seu procés d'aprenentatge. En general, tot l'alumnat participant en l'estudi té molt present en el seu discurs el graduat; però també evidencien certa pressió. Tal com hem recollit al treball de camp, aquesta pressió incideix en el diàleg intern de l'alumnat, de vegades posant-se en dubte i a la seva capacitat d'aconseguir la fita del graduat. Malgrat això, hem vist com dins de la seva parla compten amb recursos, que sovint són les altres veus del *Mi* que es posicionen en la creença que sí poden arribar, i que els permet actuar de forma efectiva i afrontar aquesta situació de pressió.

Les trajectòries analitzades però, no estan exemptes de dificultats en el procés. Diverses són les noies que han manifestat que en algun moment de la secundària s'han plantejat abandonar els estudis. Els resultats obtinguts assenyalen que el pensament d'abandonament s'ha instaurat per una autoeficàcia percebuda negativa, fruit de repetir curs, portar assignatures suspeses... Així doncs, aquestes qüestions tenen un impacte directe en l'autocreença de l'alumnat cap a la seva capacitat d'aprendre i de sortir-se'n. Un altre element que juga a favor d'aquest pensament d'abandonament és aquesta pressió sociocultural que exposàvem en

l'apartat anterior que incideix com una veu més dins del diàleg intern de les noies gitanes. Aquesta veu les posa també en dubte. Malgrat aquests aspectes que actuen com a barreres perquè obtinguin el graduat, trobem un context que les recolza de forma incondicional en molts nivells. En aquest sentit, els resultats aporten exemples del procés que han fet les noies per superar aquestes dificultats mitjançant un diàleg intersubjectiu amb els seus *altres* significatius i un procés de diàleg intern en què l'alumna ha atorgat més pes al missatge transmès per les famílies. Aquesta és una evidència més de com es posa en marxa el desenvolupament del nostre Jo dialògic en el procés escolar. Aquesta qüestió planteja nous reptes en la intervenció educativa a l'etapa, però també en la millora de la formació del professorat de secundària.

Un dels lemes de les Comunitats d'Aprenentatge quan tota la comunitat educativa somia que vol, passa per donar la millor educació a tots els infants i joves per tal que tots i totes aconseguixin l'èxit (Elboj et al., 2005). El context de solidaritat que hem vist que creen les AEE i unes relacions fonamentades en diàleg igualitari conforma un clima on l'alumnat sent que el graduat és una fita compartida. Són conscients que el graduat l'aconsegueixen ells i elles, però és fruit d'un treball en què els *altres* significatius els han acompanyat i han posat a la seva disposició un escenari d'ajuda mútua i recolzament que ha estat imprescindible per aconseguir-ho. D'altra banda, els resultats presentats aposten per la necessitat que el graduat sigui de nivell, no només es tracta d'acomplir uns mínims, sinó que cal que un graduat de qualitat que obri noves portes de futur a l'alumnat; en la línia del que planteja Reimers (2010).

10.6.2. El repte, el batxillerat

Malauradament arribats al moment en el qual cal decidir sobre el futur, l'opció d'una formació postobligatòria està més aviat marcada per barreres que exclouen l'alumnat de participar-hi. Aquestes barreres són tant internes com externes.

L'estudi realitzat ens mostra l'existència d'una por al fracàs latent en l'alumnat. Aquesta por es nodreix d'una percepció d'autoeficàcia negativa

cap a algunes matèries o cap als seus recursos personals per tirar endavant en un context incert on anticipen que no rebran la mateixa ajuda que ara reben. En aquest sentit, es fa palesa una por a no rebre l'ajuda que necessiten, a no estar preparats o preparades, a no ser capaces. Aquests pensaments intervenen en el seu diàleg intern minant les seves expectatives de futur. De forma que la majoria aposten per un itinerari en la formació professional de grau mig. En aquest cas, les famílies no contribueixen a pal·liar la seva por, perquè aquestes, sobretot les gitanes, expressen tenir por al fet que hagin de sortir del barri, hagin de canviar de centre, etc; d'acord amb les aportacions realitzades al nostre treball empíric. Aquestes pors de les famílies gitanes han quedat reflectides en recerques prèvies (Sordé, 2006; Sordé & Padrós, 2010). Davant d'aquesta dificultat, els resultats obtinguts al nostre estudi suggereixen la necessitat de traslladar el treball d'orientació academicoprofessional de l'alumnat, també a les famílies, sobretot en contextos socialment desfavorits on hi ha poques expectatives de futur.

Altrament, a part d'aquestes pors cal afegir-hi les dificultats econòmiques per les quals passen moltes de les famílies de l'institut, i que actuen com a barrera exclusora perquè els nois i noies continuïn estudiant més enllà del graduat. En aquest punt, sembla necessària una intervenció més socioeducativa que traspasa els murs de les competències de l'institut; i que passa per un treball de previsió amb les famílies, com també de l'aportació de beques i finançaments per potenciar que aquests nois i noies puguin continuar estudiant.

10.6.3. Sentit de la formació

Malgrat aquestes dificultats que es presenten quan miren més enllà del graduat, si hi ha quelcom transformador és el sentit de la formació per a les seves vides i les de les seves famílies. Aquest sentit de la formació es troba com a part del sistema de creences que van construir i reelaborant en els processos previs descrits. A mesura que van avançant en l'etapa es van fent més conscients del paper que té la formació a les seves vides. Tot l'alumnat té clar dels beneficis immediats que li pot reportar tenir el

graduat: aconseguir el carnet de conduir, entrar al mercat laboral i continuar estudiant.

Aquestes creences que es troben en contínua reelaboració, modificació, negociació... (Compton-Lilly, 2011), tenen efectes en la forma de prendre's els estudis en el seu dia a dia, d'enfrontar-se a les qüestions acadèmiques, però també incideixen en el seu comportament a l'aula.

En els moments crítics on senten que no poden o volen fins i tot abandonar, recorren a aquestes creences, a aquest sentit que té la formació a les seves vides. Destaquen la importància que té la formació per la seva capacitat d'apoderament i llibertat, la independència de poder decidir per ells i elles mateixes sense que hi hagi ningú que els pugui enganyar. Aquesta és una mirada a mig i llarg termini però que està molt present en el seu diàleg intern. De nou, igual que a la resta de processos esmentats, aquestes creences provenen de múltiples situacions, interaccions i diàlegs amb els seus *altres* significatius, que han passat a formar part del seu *Mi*, i que, per tant, incideixen directament en el seu sistema de creences.

Capítol 11. Conclusions i orientacions

Quiet, un punt dins de l'espai, on tot és silenci, on tot està calmat. Obro els ulls, començo un nou dia, reescrivem la història, serem possibilitats. Gossos.

Sempre que escolto la lletra d'aquesta cançó recordo el meu projecte de màster, però sobretot recordo el procés, els dies viscuts, les persones amb qui ho vaig compartir... Em ressona la imatge de poder ser capaços de reescriure la història, que cada dia sigui una nova oportunitat, que dia a dia puguem ser possibilitats. Aquestes paraules que tanquen una bonica cançó, són reals per molts nois i noies que poden participar d'una educació transformadora i alliberadora, on cada dia tenen la possibilitat de reescriure les seves històries personals, familiars i socials; l'oportunitat de ser qui vulguin ser, superant l'alienació a una societat desigual, als poderosos, la veritable educació per la qual apostava Freire (2003).

Recordo com se'ns il·luminaven els ulls parlant de les potencialitats de les Comunitats d'Aprenentatge, i com aquestes feien partícips a la comunitat. Ens engrescava la idea d'explorar noves formes, noves vies que anessin d'acord amb la comprensió de com enteníem l'educació a la vida de les persones, com un motor de transformació, com a mediadora de qui som i qui podem arribar a ser. Juntes vam poder veure amb els nostres ulls com tot l'entramat que constituïa el sentit d'una Comunitat d'Aprenentatge transformava la vida de les persones que hi participaven més enllà dels resultats acadèmics, com va transformar també les nostres.

Les conclusions que en aquest darrer capítol es presenten són fruit d'un procés que comença fa més de deu anys en un moment de somni compartit. Aquest somni continua vigent i s'ha fet palès de múltiples formes, entre elles, aquesta tesi i el seu procés. De la mateixa manera que el graduat és una fita col·lectiva per a les noies i el noi protagonistes del nostre estudi, aquest procés investigador és resultat d'una vivència compartida i col·lectiva amb els meus *altres* significatius.

Si hi ha quelcom que podem extreure d'aquest procés és com "qui som" està en continu desenvolupament i es nodreix de les múltiples oportunitats que tenim de participar en diversitat d'interaccions amb els *altres* significatius. Agraïda i afortunada de poder arribar on he arribat, una de les motivacions principals d'aquesta tesi és que l'educació i l'acompanyament que he tingut per poder fer realitat els meus projectes i somnis, estigui a l'abast de totes les persones, també d'aquelles que viuen en contextos socials desafavorits; per tal que puguin arribar allà on vulguin arribar, i siguin qui vulguin ser.

En aquest sentit, les noies i el noi participants al nostre estudi són exemples de superació i lluita; acompanyats per un professorat de secundària compromès amb la seva tasca docent i amb els nois i les noies de l'institut i les seves vides presents i futures; i unes famílies que amb allò que expressen i fan amb els seus fills i filles i la seva implicació a la vida de l'institut, trenquen estereotips arrelats a una societat que tradicionalment les ha exclòs, i continua encara en molts casos fent-ho.

L'objectiu general de la tesi era poder *analitzar de quina manera s'ha construït la trajectòria acadèmica i el Jo acadèmic de nois i noies d'un centre d'educació secundària, que implementa actuacions educatives fonamentades en el diàleg igualitari amb tota la comunitat*. En la concreció d'aquest objectiu hem transitat entre la dimensió de l'aprenentatge i la dimensió del Jo. Som éssers socials i per tant, ens constituïm en un procés complex d'aprenentatge al llarg de la vida en la participació d'interaccions amb altres persones. El projecte de Comunitats d'Aprenentatge ha contribuït a la millora dels resultats acadèmics de molts infants i joves, com també ha promogut una millora en la convivència dels centres educatius on s'implementa. Ara bé, la recerca també ha demostrat que els processos de canvi que es donen en aquest context transformen molts altres àmbits de les vides de les persones. En aquest sentit, ens semblava rellevant poder aprofundir en el fet que la implementació d'aquest projecte incidia en el desenvolupament que fa la persona en relació al seu Jo, en relació a qui és. Des de la literatura científica hem abordat tant les actuacions educatives que s'implementen en el marc del projecte i la teoria de l'Aprenentatge

Dialogic en la qual es fonamenta. Com també hem pogut aprofundir en els processos d'aprenentatge centrant-nos en la interacció i el diàleg. Havent analitzat la dimensió de l'aprenentatge, hem tractat aquelles teories i contribucions que ens expliquen com es produeix el desenvolupament del nostre Jo, i en concret en l'àmbit escolar. Al nostre entendre, la línia per la qual hem apostat és coherent amb les teories de l'aprenentatge i el context educatiu analitzat, ja que es fonamenta en la comprensió de la persona dialògica, fruit del diàleg i la interacció amb les persones que ens envolten i de la nostra participació en els diferents contextos. D'acord amb això, ens hem situat des d'una perspectiva transformadora de l'educació. Ara bé, si hi ha quelcom que marca el desenvolupament del cos teòric i empíric és la comprensió de l'educació des d'un posicionament dialògic, i per això ens acollim a les paraules de Freire (2003, p. 111) que afirma que *només el diàleg, que implica el pensar crític, és capaç de generar-ho. Sense ell no hi ha comunicació i, sense aquesta, no hi ha veritable educació*⁴⁴⁴.

Hem intentat traspasar aquest diàleg entre les diverses teories, però també recollint les veus dels protagonistes. És per això que els hem donat un espai al capítol 8 en què, mitjançant els seus relats, hem pogut ser participants de les seves trajectòries escolars, obtenint una quantitat de dades rellevants a l'hora de respondre a l'objectiu general del nostre estudi. Al capítol 9 hem contextualitzat els diferents processos d'acord amb les actuacions educatives que es duen a terme a l'institut analitzat, posant especial atenció en aquells elements que contribueixen que l'alumnat tiri endavant amb els estudis, però principalment centrant-nos en aquells elements que tenen un impacte directe o indirecte en el desenvolupament de qui són com a aprenents.

Finalment al capítol 10, s'exposa el diàleg entre la literatura científica i els resultats obtinguts, conformant un seguit d'aportacions que pretenem sintetitzar en el primer apartat d'aquest capítol. Posteriorment, plantejarem algunes orientacions que considerem rellevants fruit dels resultats obtinguts de cara a millores que haurien de ser tingudes en compte des de l'etapa

⁴⁴⁴ solamente el diálogo, que implica el pensar crítico, es capaz de generarlo. Sin él no hay comunicación, y sin ésta no hay verdadera educación. (Freire, 2003, p. 111)

d'educació secundària i en la formació del seu professorat. I en darrer terme, exposem algunes limitacions de l'estudi detectades, com també la seva prospectiva.

11.1. Contribucions de la tesi

Una de les primeres contribucions de l'estudi és l'evidència que es pot fer quelcom més del que s'acostuma a fer a l'etapa de l'educació secundària pels nois i noies que presenten algun tipus de dificultat, ja sigui a nivell d'aprenentatge com a nivell social. Les persones que estem en contacte amb l'educació d'una forma o altra, sabem que per a l'alumnat que arriba a secundària el terme inclusió encara es difumina més que a l'educació primària. A l'entendre que l'ESO és una etapa terminal, juntament amb una etapa evolutiva de l'alumnat caracteritzada per múltiples canvis a nivell biopsicosocial, part del professorat i del sistema educatiu considera que no tothom té per què assolir l'etapa, o si més no, no tothom té per què fer el batxillerat. L'institut analitzat en la seva trajectòria passada representa un clar exemple del fet que el professorat i l'administració educativa parteixen d'aquestes premisses amb molt baixes expectatives cap a l'alumnat que està a les seves aules, es posicionen des d'una perspectiva del dèficit. Aquest plantejament provoca que les decisions educatives que es prenen a nivell de centre i d'aula generin processos de segregació educativa. Ara bé, l'experiència de canvi aportada a través de l'institut analitzat demostra que es poden transformar les trajectòries escolars de molts nois i noies si ens posicionem des d'una perspectiva de màxims.

Quan el professorat assumeix la responsabilitat docent que té davant de tot el seu alumnat, i creu en les seves possibilitats, transforma la seva presa de decisions a l'aula, promovent actuacions i intervencions de qualitat basades en una educació de màxims; transformant les dinàmiques escolars, i per tant, transformant les trajectòries escolars de molts nois i noies.
--

Del diàleg entre els resultats obtinguts i la literatura científica analitzada evidenciem com una educació de qualitat passa per tenir en compte la forma d'aprendre de les persones, però també com referia Bruner (1997) en la formació del seu Jo. Sovint als centres educatius es duen a terme pràctiques que van en contra dels principis bàsics de l'aprenentatge. En aquest sentit, hem trobat gran quantitat d'exemples que evidencien com

les AEE que es desenvolupen a les Comunitats d'Aprenentatge es fonamenten en els principis que generen aprenentatge, segons la comunitat científica internacional. Els processos d'ensenyança i aprenentatge es fonamenten en la creació d'un sistema de suport a l'aprenentatge a través de les AEE, imprescindible perquè l'alumnat tiri endavant amb el seu aprenentatge. Les AEE aporten moltes possibilitats d'interacció i alhora una bona qualitat. En la interacció, el guiatge o bastida que s'empra està mediat a través de la participació dels *altres* significatius.

Les Actuacions Educatives d'Èxit es fonamenten en dos principis bàsics de l'aprenentatge: la interacció i el diàleg. La interacció i el diàleg són significatius per l'aprenentatge en la mesura que es troben mediat per la participació dels altres significatius.

Si ens centrem en els tipus d'interaccions que es construeixen en el marc de les AEE, podem enumerar diferents tipus de suports que són imprescindibles perquè tirin endavant la dimensió acadèmica de les seves vides. La dimensió acadèmica és quelcom imprescindible per qualsevol infant o jove, perquè constitueix el bagatge amb el qual s'enfrontarà al món. En el cas d'infants i joves que viuen en situacions socials de vulnerabilitat i exclusió, la dimensió acadèmica, lluny del que sovint s'acaba prioritant, esdevé cabdal perquè puguin avançar amb les seves vides més enllà de la seva situació social i personal. La formació, tal com hem recollit al capítol 1, és la porta d'entrada a la inclusió a la societat (Council, 2012; OECD., 2012; UNESCO., 2012). Així doncs, dels suports que es donen a través de les AEE hem distingit tres característiques: es creen ZDP situades, es fonamenten en el diàleg igualitari i intervenen els altres significatius.

Els suports a l'aprenentatge que s'ofereixen a través de les AEE es fonamenten a crear ZDP situades, el diàleg és el mitjà emprat en la interacció com a eina de comunicació des d'un posicionament igualitari, i la intervenció de persones que l'alumnat identifica com a *altres* significatius.

En aquests suports hi ha dues dimensions en joc: la dimensió instrumental, és a dir, el suport es fonamenta en estratègies que ajudin a construir i assolir nou coneixement; però també contenen una dimensió afectiva, que trobem vinculada a la presència d'aquests *altres* significatius. D'acord amb això, no tota col·laboració i conversa té el mateix valor educatiu (Mercer, 1997). En els suports hi juga un paper fonamental la

relació educativa que mantenen els i les persones participants de la interacció, una relació educativa que no només es fonamenta en la dimensió més acadèmica sinó també en la dimensió afectiva i emocional.

Tant important és la dimensió instrumental com la dimensió afectiva i emocional que es dona en la interacció perquè esdevingui un veritable suport per l'aprenentatge.

Arran dels resultats obtinguts, hem establert tres tipus de suports: el suport instrumental, l'accessibilitat i el discurs. El primer va encaminat a ajudar a l'aprenent per tal que pugui resoldre la tasca acadèmica proposada i qualsevol dificultat que sorgeixi. L'accessibilitat té a veure amb la relació educativa que comentàvem, la qual assenta els fonaments d'allò que passa en la interacció, i es basa en un posicionament igualitari davant de l'altre. En aquesta relació educativa, el professorat es mostra accessible, proper, acull les necessitats de l'alumnat i de la comunitat des del respecte a l'altre, des de la preocupació per l'altre. La relació educativa emergeix en el diàleg de les persones participants de l'estudi com a element que marca la diferència i facilita que totes les persones se sentin part del procés. D'altra banda, hem vist com aquesta relació educativa és cabdal a l'hora que l'alumnat li atribueixi en el seu diàleg intern més pes a una veu o a una altra. És a dir, l'alumnat incorpora com a part del seu *Mi*, les diferents interaccions en què participa, quan manté un diàleg intern entre el seu *Mi* i el seu *Jo*, trobem exemples de com pesen aquelles veus en la construcció de les seves creences, les d'aquelles persones amb qui se senten més vinculades afectivament. Aquests *altres* significatius, en el context estudiat, són les famílies, el professorat, els i les iguals i el context sociocultural que els envolta.

La relació educativa que estableixen les persones implicades en la interacció es fonamenta en un diàleg igualitari; però incorpora una dimensió afectiva i emocional que té incidència en el diàleg intern de l'alumnat.

El tercer tipus de suport té a veure amb el discurs. Ja hem recollit a la fonamentació teòrica l'impacte d'aquest en la relació docent-discent, referent tant a l'estructura com a d'altres elements que es donen en aquest (Aguiar et al., 2010; Cazden, 1991; Chapin et al., 2003; Charalampous & Kokkinos, 2013; Crichton, 2013; Edwards & Mercer, 1988; Y. Y. Lo &

Macaro, 2011; Mercer, 1997; Newman et al., 1990). En el nostre estudi identifiquem dues qüestions referents al discurs que actua com a suport en el marc de les actuacions educatives on es desenvolupa. Una primera consideració és que està basat en el diàleg igualitari entre les persones que interactuen; això implica, un posicionament igualitari davant de l'altre on prevalen les argumentacions i no l'estatus que ocupa cadascú en aquella relació. I en segon lloc, i estretament vinculat a aquest posicionament igualitari, trobem exemples de com el coneixement es construeix des del consens. És a dir, les persones interactuen i a través del discurs on presenten les seves argumentacions acaben consensuant respecte a allò que els ocupa. La segona consideració rellevant del tipus de discurs del qual ens parlen les persones participants és la importància d'allò que hi ha implícit tant en el contingut com en la forma de dur a terme aquest discurs; així hem pogut identificar tres formes en què es concreta: el feedback, l'explicitació d'expectatives i la transmissió de sentit.

El discurs com a suport en el marc de les AEE es fonamenta en el diàleg igualitari on el coneixement es construeix a través de processos de consens. En aquest discurs pren rellevància allò que hi ha implícit tant en el contingut com en la forma, identificant tres tipus de discurs: el feedback, l'explicitació d'expectatives i la transmissió de sentit.

De la mateixa manera que el diàleg igualitari, aquestes tres formes medien la relació educativa que s'estableix entre les persones participants de la interacció. El feedback, l'explicitació d'expectatives i la transmissió de sentit tenen incidència en el sistema de creences dels nois i de les noies. Tal com han manifestat els autors revisats (S Gatt et al., 2010; Rosenthal & Jacobson, 1980), els nois i noies perceben dels altres significatius les seves creences i expectatives sobre si són capaços d'aprendre o no ho són. El feedback, les expectatives i la transmissió de sentit són incorporades com a part del seu *Mi* (Mead, 1973) a través del procés d'internalització (Newman et al., 1990; Vygotski, 1988; Iannaccone, A.; Marsico, G.; Tateo, 2013). Així, quan l'alumnat entra en el seu diàleg intern es posen de manifest allò que els *altres* significatius han explicitat i transmès respecte a les seves possibilitats (Blumer, 1982; Hargreaves, 1979; Mead, 1973).

El feedback, l'explicitació d'expectatives i la transmissió de sentit, provinent dels *altres* significatius amb qui interactua, que l'alumnat incorpora com a part del seu *Mi*, incideixen directament en el seu sistema de creences.

Observem com aquest procés influeix a diferents nivells i afecta a la resolució de la tasca acadèmica. L'alumnat se sent capaç de resoldre-la o no en funció del posicionament que adopta davant les creences que emergeixen del diàleg intern entre el seu *Jo* i el seu *Mi*. Davant d'aquestes creences, l'alumne fa un judici de valor (Bruner, 1997), a través del qual s'avalua com a capaç o no de resoldre la tasca; posant-se de manifest la percepció d'autoeficàcia (Bandura, 1999a). En aquest procés, hi ha una àmplia flexibilitat, ja que els suports que reben per part dels *altres* significatius els permeten avançar en aquesta percepció d'autoeficàcia en relació a la tasca que ha de resoldre.

D'altra banda, hi ha un impacte en el rol amb el qual es posiciona l'alumne davant de la relació educativa amb l'altre i davant del procés d'aprenentatge. Segons les aportacions dels diferents autors, assumim tants rols com persones interactuem (Blumer, 1982; de Oñate, 1989; Hargreaves, 1979; James, 1909; Mead, 1973); de manera que es dona una dinàmica de Jos-posicionats (Hermans, H.; Gieser, 2012) tant a nivell extern en relació als altres, com a nivell intern cap a nosaltres (Ragatt, 2012). Així doncs, l'alumne actua en la relació educativa d'acord amb allò que creu sobre com espera l'altre que actuï; havent realitzat tot el procés esmentat. Es compleix així la profecia de l'autocompliment (Rosenthal & Jacobson, 1980). En conseqüència, dels resultats obtinguts es desprèn una relació directa entre el rendiment acadèmic i el sistema de creences que té l'alumnat sobre qui és com a aprenent.

El sistema de creences que construeix en el seu diàleg entre el *Mi* i el *Jo*, afecta directament en la seva capacitat per resoldre qualsevol tasca acadèmica i incidir en el seu rendiment acadèmic.

Ara bé, les AEE incorporen múltiples interaccions amb diversitat de persones, i algunes d'elles com el voluntariat tenen una incidència molt positiva en la construcció del *Jo* de l'aprenent. En aquestes interaccions l'alumnat té tantes oportunitats de mostrar la seva millor versió com persones voluntàries amb qui interactua. L'alumnat té la creença que el

voluntariat no té expectatives cap a ells i elles, no els coneixen, per tant, poden demostrar que són bons. Demostrar que són bons no només afecta en el posicionament cap a la tasca, en la qual milloren el rendiment de forma substancial a diferència de si no participen aquestes persones voluntàries; sinó que també incideix en un posicionament intern cap a si mateix, perquè té la possibilitat d'incorporar noves veus dins del seu sistema de creences i rebre un feedback que influeix directament a l'autovaloració que es fa.

La diversitat d'interaccions que es generen amb la incorporació de persones voluntàries a l'aula, té un impacte directe en la millora del rendiment acadèmic de l'alumnat, perquè aquest ho viu com una oportunitat per mostrar la seva millor versió. Per tant, la participació de persones voluntàries incideix directament en el desenvolupament del Jo de l'alumnat en el context escolar.

El context que generen actuacions com els grups interactius, les TLD i els apadrinaments, es fonamenta en el principi de solidaritat. El diàleg igualitari entre totes les persones participants d'aquestes actuacions promou un espai solidari, sobretot en les relacions entre iguals, i així aquests esdevenen cabdals en els processos d'aprenentatge de l'alumnat. Aquesta relació amb els i les iguals influeix en el desenvolupament de qui sóc, que en aquest context es basa en la construcció de relacions igualitàries i solidàries, que prevenen molts conflictes. Al mateix temps, la col·laboració entre iguals té un efecte en la seva capacitat de transferibilitat dels coneixements, incorporant l'ajuda de l'altre com a part del seu pensament, fet que l'ajuda a reproduir i traslladar-ho a la resolució d'altres tasques i situacions d'aprenentatge.

El diàleg igualitari que es dona en AEE com els grups interactius, les TLD o els apadrinaments, crea un espai de solidaritat entre els i les iguals. Aquesta col·laboració solidària incideix en dos dimensions: en la capacitat de transferibilitat del coneixement en d'altres contextos, i en la construcció de relacions igualitàries i solidàries que ajuden a la prevenció dels conflictes propis de l'adolescència.

En relació al sistema de col·laboració i suport que potencien les diferents actuacions educatives implementades, cal destacar com l'alumnat desenvolupa la demanda d'ajuda com a mecanisme d'autoregulació. L'alumnat sent que hi ha persones al seu voltant disposades a ajudar-lo; però a més a més, poder oferir ajuda a un altra persona incrementa la percepció d'autoeficàcia que sent l'alumne en la seva dimensió acadèmica; i

reporta beneficis en el seu benestar, incrementant la creació de sentit, i l'augment de la seva autoestima.

Poder donar ajuda a una altra persones incrementa l'autoeficàcia percebuda de l'alumnat, incidint en l'augment de la creació de sentit d'aquest cap a la dimensió acadèmica, com també en l'increment de la seva autoestima com a aprenent capaç.

Altrament, tots aquests processos identificats en el context de l'institut analitzat no només afecten a les seves creences acadèmiques presents, sinó també a les seves possibilitats futures. Les expectatives que projecten les famílies cap als seus fills i filles són cabdals. Com ho són també, l'orientació academicoprofessional i la participació de persones voluntàries que provenen de la Universitat, ambdues incideixen directament a diversificar el ventall de possibilitats que té l'alumnat respecte al seu futur. Juntament amb la transmissió de sentit per part del professorat i de les famílies, aquests elements intervenen en el sistema de creences que l'alumnat té respecte a la seva continuïtat en la formació, i ajuda a superar els moments on apareixen por i sentiments de fracàs.

Les expectatives en relació a la seva capacitat per continuar formant-se més enllà del graduat escolar, passa per participar de múltiples interaccions i situacions amb diversitat de persones que els informen, els parlen del futur, els plantegen vies que ni tan sols mai havien arribat a imaginar. De manera que aquell futur que ni tan sols formava part del seu ideari col·lectiu, ara esdevé part dels seus pensaments i de les possibilitats reals.

Així doncs, a través d'aquestes actuacions educatives enriquides d'interaccions amb diversitat de persones des del diàleg igualitari, l'alumnat pren consciència de qui és avui com a aprenent, però també assenta les bases de qui pot arribar a ser demà; superant qualsevol determinisme o tendència a reproduir les desigualtats que viuen. El sentit que pren la formació a les seves vides és determinant: la capacitat d'apoderament i d'independència, però sobretot la sensació de poder escollir qui volen ser.

El procés transformador que impulsen les diferents AEE i la implementació del projecte de Comunitats d'Aprenentatge potencia una educació alliberadora, que permet a les persones que participen sentir-se mestresses de les seves vides i de les seves trajectòries, amb capacitat de reflexionar, actuar i decidir sobre la seva realitat.

En darrer terme, tot i que ens hem centrat en el desenvolupament de les trajectòries de l'alumnat, és evident que des d'aquest posicionament de la persona dialògica, les persones que interactuen i que són participants del

procés d'aprenentatge d'aquests nois i noies també estan transformant el seu sistema de creences, els seus diàlegs interns i la forma de concebre's en aquesta interacció social. L'autoeficàcia percebuda i la capacitat d'autoregulació del docent incideixen directament en la forma d'intervenir del o la docent a l'aula i constitueix els fonaments de la relació educativa. En aquest sentit, la seva actuació, la presa de decisions instruccionals, com les expectatives i el suport que ofereix a l'alumnat, està afectant directament en el desenvolupament de la trajectòria de l'alumnat. Per tant, cal tenir molt present aquesta qüestió per abordar el treball amb el professorat, per tal que esdevinguin docents realment eficients, capaços de crear els contextos educatius reflectits en els capítol 7, 8, 9 i 10. D'altra banda, la participació de les famílies en aquests processos repercuteix en la seva autoeficàcia percebuda cap a la capacitat d'ajudar als seus fills i filles, així com, aporta creació de sentit i, en el cas d'aquest context concret, permet a la dona apoderar-se i participar de la vida pública del barri.

Els *altres* significatius estan transformant també el seu Jo en la interacció en el marc de les AEE i del sistema de relacions dialògiques que es construeixen; incidint en el fet que aquests *altres* significatius es perceben en el tipus de context educatiu i relació educativa que estableixen.

Amb la intenció de concloure, si hi ha quelcom que es desprèn de tot el procés exposat, analitzat i dialogat és com les trajectòries escolars dels nois i noies no depenen de les seves característiques personals, sinó que es tracta d'un procés col·lectiu i compartit. Allò que pensen i creuen en el seu dia a dia com a estudiants i allà on creuen que poden arribar està mediat per la interacció amb els *altres* significatius. Afortunadament, la vida ha ofert, a les protagonistes i al protagonista del nostre estudi, l'oportunitat de viure un context transformador basat en relacions igualitàries i solidàries, on es creu en ells i elles, en les seves potencialitats acadèmiques i personals.

Així doncs, tanquem aquest apartat de contribucions amb les paraules de la Zahara, que al nostre entendre reflecteixen el sentit que té la formació per persones que pertanyen a col·lectius socialment exclosos, com demostren també, com la seva trajectòria i els seus resultats, són quelcom

col·lectiu i compartit, evidenciant les diferents interdependències que es donen.

Doncs que... no sé, el que, independitzar-me, tenir la meua vida, estar orgullosa del que sóc, estar orgullosa del que tinc, dels diners que tinc, sí tinc aquests diners, però, per què? Perquè me'ls he guanyat. Gràcies a això, perquè me'ls he guanyat. I els estudis que tinc, el dia que tingui un cotxe o un habitatge, jo sóc la mestressa. Ningú m'ha dit "doncs mira, et regalo això, et dono això altre". No, al revés. És veritat que sí que m'han recolzat, perquè m'han recolzat per tenir això, però sóc mestressa del que tinc i per això em sento orgullosa⁴⁴⁵. RAD1.11:65.(250:250)

11.2.Orientacions per a la millora de l'Educació Secundària

Abans de finalitzar la tesi, ens agradaria poder respondre a l'objectiu 4 on plantejàvem la possibilitat d'*orientar sobre aquells elements d'èxit que aporta el diàleg igualitari en les diferents actuacions educatives que es duen a terme a l'educació secundària, per tal de millorar la qualitat formativa del professorat, i ser orientacions susceptibles d'implementar-se en altres contextos socioeducatius.*

Entenem que les contribucions plasmades a l'anterior apartat responen a aquesta voluntat que reflectíem en l'objectiu, però considerem interessant poder aterrar les contribucions a un plànol concret en la seva possible incidència en la transformació de dinàmiques i pràctiques que es donen a l'educació secundària; així com, la necessitat de modificar i millorar la formació docent en aquesta etapa.

A mode de síntesi, es presenten algunes orientacions o suggeriments que valorem que haurien de poder contemplar-se en aquests dos àmbits, i que sorgeixen de les conclusions extreïtes del nostre estudi. Aquestes orientacions no només milloren el rendiment acadèmic de l'alumnat i la convivència en els centres, sinó que també potencien el desenvolupament del Jo des d'una perspectiva transformadora.

⁴⁴⁵ Pues que... no sé, el que, el independizarme, el tener mi vida, ser orgullosa de lo que soy, ser orgullosa de lo que tengo, del dinero que tengo sí, tengo este dinero pero ¿por qué? Porque me lo he ganado. Gracias a eso porque me lo he ganado. Y los estudios que tengo, el día que tenga un coche, o una vivienda, soy yo la dueña. Nadie me ha dicho "pues mira, te regalo esto, te doy lo otro". No, al revés. Es verdad que sí me han apoyado, porque me han apoyado para tener esto, pero soy dueña de lo que tengo y por eso me siento orgullosa. RAD1.11:65.(250:250)

- ⇒ Cal una aposta per la implementació d'actuacions educatives d'èxit com: els grups interactius, les tertúlies literàries dialògiques, la participació de la comunitat dins de l'institut i l'extensió del temps d'aprenentatge, en la mesura que es fonamenten en els principis bàsics que la comunitat científica ha identificat com a generadores d'aprenentatge, diversitat d'interaccions i diàleg igualitari.
- ⇒ L'optimització dels recursos des d'una perspectiva inclusiva com: la incorporació de dos professors per aula, la introducció de persones voluntàries a l'aula, la realització d'apadrinaments entre alumnat de diferents cursos, i potenciar la col·laboració i el treball entre iguals.
- ⇒ La incorporació de l'orientació academicoprofessional des de l'inici de l'ESO per tal d'incidir en les expectatives futures de l'alumnat des del principi.
- ⇒ L'establiment d'un sistema de suport i col·laboració per a l'aprenentatge que compti amb totes les persones: els i les iguals, les famílies, el professorat i les persones voluntàries.
- ⇒ El treball des d'una relació educativa fonamentada en el diàleg igualitari i en les altes expectatives cap a totes les persones que hi participen.
- ⇒ La transformació del discurs a l'aula considerant els feedbacks positius i constructius que ajuden a l'alumnat a creure amb si mateix, l'explicitació d'expectatives positives respecte a les seves competències acadèmiques i les seves possibilitats de futur, i la transmissió de sentit d'allò que implica la formació a les seves vides.
- ⇒ L'establiment d'un diàleg igualitari amb les famílies, fonamentat en els mateixos criteris que s'empren amb l'alumnat, recolzament a la seva tasca com a pares, acollint-los i transmetent-los les possibilitats que tenen els seus fills i filles.
- ⇒ Potenciar una formació inicial del professorat de secundària que incorpori la dimensió pedagògica de la seva intervenció, prenent en consideració tots els aspectes referits amb anterioritat, i transmeti la

responsabilitat que té el professorat en el desenvolupament de les trajectòries escolars i personals dels nois i de les noies que estan al seu càrrec. Una formació que contempli que en el context escolar l'alumnat desenvolupa la seva dimensió acadèmica, però també es desenvolupa com a persona.

- ⇒ Potenciar una formació contínua del professorat de secundària que incorpori processos de reflexió i supervisió, com també una formació teòrica compartida; nodrint i retroalimentant la pràctica amb la teoria.

11.3. Límits de l'estudi i prospectiva

La voluntat d'aquesta tesi era la de poder contribuir al coneixement científic en l'àmbit de l'educació secundària per tal de millorar la intervenció educativa que es realitza en aquesta etapa, ja que pel seu caràcter terminal, té implicacions rellevants en el desenvolupament de les trajectòries dels nois i de les noies. En aquest sentit, entenem que les dimensions que hem abordat al llarg del document esdevenen complexes, sobretot referent a la dimensió del Jo.

D'acord amb això, entenem que una de les limitacions de l'estudi rau a no poder establir una correlació directa entre les actuacions educatives d'èxit en l'impacte en la modificació de l'autoconcepte. Ja hem vist que des de la literatura científica s'identifica a l'autoconcepte com una variable cognitiva difícil de modificar. Malgrat això, els resultats obtinguts ens suggereixen una major flexibilitat d'aquesta variable cognitiva. Ara bé, no hem pogut implementar proves psicomètriques que ens permetin evidenciar aquesta correlació, de manera que no podem aventurar-nos a realitzar aquesta relació directa, tot i que sí que hem pogut establir algunes connexions.

Més enllà de la implementació o no de proves psicomètriques en l'avaluació d'aquesta variable, creiem que hagués estat interessant considerar la realització d'un estudi de tall longitudinal que incorporés la recollida de dades en diferents moments de la trajectòria de l'alumnat entrevistat. Malauradament per qüestió de temps no ha estat possible

aquest tipus de disseny. Malgrat això, s'ha compensat a través de l'ús de la tècnica dels relats de vida comunicatius que permeten aprofundir en aquestes trajectòries, aportant una retrospectiva de la vida de l'alumnat que ha estat útil per recollir els elements clau a la seva trajectòria.

D'altra banda, hem trobat algunes limitacions a l'hora d'accedir al camp, sobretot en relació a recollir les aportacions de les famílies. Hagués estat interessant poder recollir més contribucions vinculades a famílies de les mateixes noies participants. Tot i això, vàrem prioritzar les possibilitats reals del context, el grup natural constituït a través del cafè de dones, i la possibilitat de poder recollir aportacions també de mares d'alumnat que just acabava de sortir de l'institut. En la mateixa línia, una darrera limitació que podem destacar és la reduïda participació dels nois adolescents. De la mateixa manera que en el cas anterior, vàrem prioritzar el seguiment dels criteris propis del centre i de les possibilitats que aquest ens oferia. Tot i així, es valoraria com a positiu poder ampliar les dades en un futur amb la participació de més nois a l'estudi per tal d'introduir la dimensió de gènere.

Per tal de finalitzar, ens agradaria exposar algunes reflexions o idees sorgides del treball realitzat sobretot vinculades a noves preguntes d'investigació que emergeixen del treball realitzat. Ens sembla especialment rellevant el repte que els resultats aporten quant a la formació del professorat de secundària. En aquesta línia, cal un treball per desenvolupar una formació inicial i contínua d'aquest perfil professional que s'adequi a la realitat dels centres educatius, però sobretot, que potenciï el desenvolupament d'un professional reflexiu amb un bagatge de coneixement important quant a la intervenció pedagògica en aquesta etapa. Així doncs, cal una aposta per obrir noves línies d'investigació en relació a la formació d'aquests professionals que superi el coneixement de les disciplines.

Altrament, cal continuar aprofundint en aspectes propis de la intervenció pedagògica en aquesta etapa, més enllà de la didàctica en les disciplines, incorporant una visió més global del que suposa la intervenció educativa. Tanmateix, un dels reptes prioritaris a tractar és la incorporació progressiva de la perspectiva inclusiva en les actuacions i mesures que es

prenen als instituts amb l'alumnat que presenta dificultats tant d'aprenentatge, conductuals com socials. Cal més estudis que evidencii tant l'impacte negatiu que tenen les mesures segregadores que es prenen de forma generalitzada en aquesta etapa, com recollir les experiències que estan contribuint a transformacions reals, obrint oportunitats a nois i noies que d'altra forma no les tindrien, com és el cas de l'institut analitzat en aquesta tesi.

Referències bibliogràfiques

- Agbenyega, J. S. (2008). Developing the understanding of the influence of school place on students' identity, pedagogy and learning, visually. *International Journal of Whole Schooling*, 4(2), 52–66.
- Agirdag, O., Van Houtte, M., & Van Avermaet, P. (2010). Why does the Ethnic and Socio-economic composition of schools influence math achievement? The role of sense of futility and futility culture. *European Sociological Review*, 0(0), 1–13. Retrieved from <http://esr.oxfordjournals.org/content/early/2011/01/02/esr.jcq070.full>
- Agirdag, O., Van Houtte, M., & Van Avermaet, P. (2012). Ethnic School Segregation and Self-Esteem: The Role of Teacher- Pupil Relationships. *Urban Education*, 47(6), 1135–1159.
- Aguiar, O. G., Mortimer, E. F., & Scott, P. (2010). Learning from and responding to students' questions: the authoritative and dialogic tension. *Journal of Research in Science Teaching*, 47(2), 174–193. doi:10.1002/tea.20315
- Aguilar, C., Alonso, M. J., Padrós, M., & Pulido, M. A. (2010). Lectura dialógica y transformación en las Comunidades de Aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67(24, 1), 31–44.
- Aguilera, A., Mendoza, M., Racionero, S., & Soler, M. (2010). El Papel de la Universidad en Comunidades de Aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67(24,1), 45–56.
- Anderman, L. H., & Kaplan, A. (2008). The Role of Interpersonal Relationships in Student Motivation: Introduction to the Special Issue. *The Journal of Experimental Education*, 76(2), 115–119.
- Apple, M., & Beane, J. A. (1997). *Escuelas democráticas*. Madrid: Ediciones Morata.
- Areepattamannil, S. (2012). Mediatlional role of academic motivation in the association between school self-concept and school achievement among Indian adolescents in Canada and India. *Social Psychology of Education*, 15, 367–386.
- Areepattamannil, S., Freedman, J. G., & Klinger, D. A. (2011a). Influence of motivation, self-beliefs and instructional practices on science

- achievement of adolescents in Canada. *Social Psychology of Education*, 14, 233–259.
- Areepattamannil, S., Freedman, J. G., & Klinger, D. A. (2011b). Intrinsic motivation, extrinsic motivation, and academic achievement among Indian adolescents in Canada and India. *Social Psychology of Education*, 14, 427–439.
- Arnáiz, P. (2009). Análisis de las medidas de atención a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de educación*, 349, 203–223.
- Aubert, A., Duque, E., Fisas, M., & Valls, R. (2006). *Dialogar y transformar: Pedagogía crítica del siglo XXI*. Barcelona: Graó.
- Aubert, A., Flecha Fernández de Sanmamed, A., García Yeste, C., Flecha, R., & Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*. Barcelona: Hipatia.
- Aubert, A., García Yeste, C., & Racionero, S. (2009). Dialogic learning. *Cultura y educación*, 21(2), 129–139.
- Ausubel, D. P., Novak, J. D., & Hanesian, H. (1989). *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Méjico: Trillas.
- Bandura, A. (1999a). *Auto-Eficacia: Cómo afrontamos los cambios de la Sociedad actual*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer, S.A.
- Bandura, A. (1999b). Ejercicio de la eficacia personal y colectiva en sociedades cambiantes. In A. Bandura (Ed.), *Auto-eficacia: cómo afrontamos los cambios de la Sociedad actual* (pp. 19–54). Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer, S.A.
- Bandura, A. (2012). On the functional properties of perceived self-efficacy revisited. *Journal of Management*, 38(1), 9–44. doi:10.1177/0149206311410606
- Bandura, A., Caprara, G. V., & Barbaranelli, C. (2011). Impact of family efficacy beliefs on quality of family functioning and satisfaction with family life. *Applied Psychology: an international review*, 60(3), 421–448. doi:10.1111/j.1464-0597.2010.00442.x
- Bandura, A., Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Gerbino, M., & Pastorelli, C. (2003). Role of Affective Self-Regulatory Efficacy in Diverse Spheres of Psychosocial Funcioning. *Child Development*, 74(3), 769–782. doi:0009-3920/2003/7403-0008
- Bandura, A., & Locke, E. A. (2003). Negative Self-Efficacy and Goal Effects Revisited. *Journal of Applied Psychology*, 88(1), 87–99. doi:10.1037/0021-9010.88.1.87

- Baudelot, C., & Establet, R. (1976). *La escuela capitalista en Francia*. Madrid: Siglo XXI.
- Beck, U.; Giddens, A.; Lash, S. (2001). *Modernización reflexiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- Bempechat, J., Boulay, B. A., Piergross, S. C., & Wenk, K. A. (2008). Beyond the Rhetoric: Understanding Achievement and Motivation in Catholic School Students. *Education and Urban Society*, 40(2), 167–178.
- Blumer, H. (1982). *El interaccionismo simbólico: perspectiva y método*. Barcelona: HORA, S.A.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1977). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Braddock, J. H., & Slavin, R. E. (1992). *Why ability grouping must end: achieving excellence and equity in American Education*. Baltimore: Center for Research on Effective Schooling for Disadvantaged Students.
- Bradley, S., & Taylor, J. (2004). Ethnicity, educational attainment and the transition from school. *The Manchester School*, 72(3), 317–346.
- Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (2000). *How people learn. Brain, Mind, Experience and School*. Washington: National Academy Press.
- Bronckart, J.-P. (1995). Theories of action, speech, natural language, and discourse. In J. V Wertsch, P. Del Río, & A. Álvarez (Eds.), *Sociocultural Studies of Mind* (pp. 75–94). United States of America: Cambridge University Press.
- Bronfenbrenner, U. (2002). *La ecología de desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Brown, M.; Gómez, A.; Munté, A. (2013). Procesos dialógicos de planificación de los servicios sociales: el proceso de cambio en los barrios de La Milagrosa y La Estrella (Albacete). *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, XVII(427). Retrieved from <http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-427/sn-427-6.htm>
- Bruner, J. S. (1990). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza Psicología Minor.
- Bruner, J. S. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Bruner, J. S. (2008). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.

- Bruner, J. S. (2009). Culture, mind, and education. In K. Illeris (Ed.), *Contemporary theories of learning* (pp. 159–167). New York: Routledge.
- Caprara, G. V, Fida, R., Vecchione, M., Del Bove, G., Vecchio, G. M., Barbaranelli, C., & Bandura, A. (2008). Longitudinal analysis of the role of perceived self-efficacy for self-regulated learning in academic continuance and achievement. *Journal of Educational Psychology, 100*(3), 525–534. doi:10.1037/0022-0663.100.3.525
- Caprara, G. V, Pastorelli, C., Regalia, C., Scabini, E., & Bandura, A. (2005). Impact of Adolescents' Filial Self-Efficacy on Quality of Family Functioning and Satisfaction. *Journal of Research on Adolescence, 15*(1), 71–97.
- Carter, P. L. (2006). Straddling Boundaries: Identity, Culture, and School. *American Sociological Association, 79*(4), 304–328.
- Carter, P. L. (2010). Race and Cultural Flexibility among Students in Different Multiracial Schools. *Teachers College Record, 112*(6), 1529–1574.
- Castells, M. (1996). *La era de la información. Vol.1. La Sociedad red*. Madrid: Alianza Editorial.
- Cazden, C. B. (1991). *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- César, M. (2013). Collaborative work, dialogic self and inter-/intra-empowerment mechanisms. In M. Ligorio, M.B.;César (Ed.), *Interplays between Dialogical Learning and Dialogical Self* (pp. 151– 192). United States of America: Information Age Publishing Inc.
- Chapin, S. H., O'Connor, C., & Anderson, N. C. (2003). *Classroom discussions. Using math talk to help students learn*. Sausalito,CA: Math Solutions Publications.
- Charalampous, K., & Kokkinos, M. (2013). The Model of Interpersonal Teacher Behaviour: a qualitative cross-cultural validation within the Greek elementary education context. *British Educational Research Journal, 39*(1), 182–205. doi:10.1080/01411926.2011.617437
- Cheung, C. S., & Pomerantz, E. M. (2012). Why does parents' involvement enhance children's achievement? The role of parent-oriented motivation. *Journal of Educational Psychology, 104*(3), 820–832. doi:10.1037/a0027183
- Chomsky, N. (1981). *Reflexiones acerca del lenguaje. Adquisición de las estructuras cognitivas*. México: Editorial Trillas, S.A.

- Clegg, S. (2008). Academic identities under threat? *British Educational Research Journal*, 34(3), 329–345.
- Cole, M. (1995). Socio- cultural- historical psychology: some general remarks and a proposal for a new kind of cultural- genetic methodology. In J. V Wertsch, P. Del Río, & A. Álvarez (Eds.), *Sociocultural Studies of Mind* (pp. 187–214). United States of America: Cambridge University Press.
- Cole, M., & Scribner, S. (1977). *Cultura y pensamiento*. México: Limusa.
- Coleman, J.S.; Campbell, E.Q.; Hobson, C.J.; McParlant, J.; Mood, A.M.; Weinfel, F. M. et al. (1966). *Equality of Education opportunity*. Washington: Government Printing Office.
- Coll, C., Gotzens, C., Monereo, C., Onrubia, J., Pozo, J., & Tapia, A. (2003). *Psicología de la instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria*. Barcelona: Horsori.
- Coll, C., Palacios, J., & Marchesi, A. (2007). *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza Editorial.
- Colucci-Gray, L., Das, S., Gray, D., Robson, D., & Spratt, J. (2013). Evidence-based practice and teacher action-research: a reflection on the nature and direction of "change." *British Educational Research Journal*, 39(1), 126–147. doi:10.1080/01411926.2011.615389
- Commission., E. (2005). El Consejo Europeo extraordinario de Lisboa (marzo de 2000): hacia la Europa de la innovación y el conocimiento.
- Commission., E. (2006). *Communication from the Commission to the Council and to the European Parliament. Efficiency and equity in European Education and training systems*. Brussels: COM.
- Communities., C. of the E. (2006). *Communication from the commission to the council and to the European Parliament: Efficiency and equity in Europe education and training systems*. Brussels: European Commission.
- Compton-Lilly, C. (2011). Literacy and Schooling in One Family across Time. *Research in the Teaching of English*, 45(3), 224–251.
- Council, E. and S. (2012). Resolution adopted by the Economic and Social Council. The role of the United Nations system in implementing the internationally agreed goals and commitments in regard to education. United Nations. Retrieved from http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=E/RES/2012/2
- Crichton, H. (2013). Production and reception formats: an alternative participation framework for analysis of classroom discourse. *British*

Educational Research Journal, 39(1), 166–181.
doi:10.1080/01411926.2011.615387

Cuconato A., M. & W. (2013). *Thematic working papers. Education and the life course*. Brussels: European Commission.

Cummins, J. (2002). *Lenguaje, poder y pedagogía. Niños y niñas bilingües entre dos fuegos*. Madrid: Ediciones Morata S.L.

Darling- Hamond, L. (2006). Constructing 21st- Century teacher education . *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300–314.

De Botton, L., Puigvert, L., & Serradell, O. (2009). Equality of differences in Learning Communities. *Psychology, Society and Education*, 1(1), 51–60.

De Graaf, W., & Van Zenderen, K. (2009). Segmented assimilation in the Netherlands? Young migrants and early school leaving. *Ethnic and Racial Studies*, 32(8), 1470–1488.

De Oñate, M. P. (1989). *El Autoconcepto. Formación, medida e implicaciones en la personalidad*. Madrid: Narcea.

Dearing, E., Kreider., Simpkins., & Weiss. (2006). Family involvement in school and low-income children's literacy performance: longitudinal associations between and within families. *Journal o educational psychology*, 98, 653–664.

Dewey, J. (2009). *Democracia y Escuela*. Madrid: Proa.

Díez-Palomar, J., & Flecha, R. (2010). Comunidades de Aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67(24), 19–30.

Edwards, D., & Mercer, N. (1988). *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona: Paidós.

Elboj, C., & Oliver, E. (2003). Las comunidades de aprendizaje. Un modelo de educación dialógica en la sociedad del conocimiento. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(3), 91–103.

Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M., & Valls, R. (2005). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.

Elliot, J. G., & Bempechat, J. (2002). The Culture and Contexts of Achievement Motivation. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 96, 7–26.

Epstein, J. (1987). Parent involvement. What research says to administrators. *Education and Urban Society*, 19(2), 119–136.

- European Commission, D. G. E. and C. (2001). *European Report of the Quality of School Education. Sixteen quality indicators*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Eurydice., & EACEA. (2008). *Organización del sistema educativo español*. Brussels: European Commission.
- Eurydice., & EACEA. (2009). *Fichas breves de los sistemas educativos europeos y reformas en curso*. Brussels: European Commission.
- Faubert, B. (2012). *A Literature Review of School Practices to Overcome School Failure*. OECD Education Working Papers. doi:10.1787/5k9flcwwv9tk-en
- Ferrada, D. (2001). *Currículum crítico comunicativo*. Barcelona: El Roure.
- Ferrer, F., Naya, L. M., & Valle, J. (2004). *Convergencias de la educación secundaria inferior en la Unión Europea*. Madrid: CIDE.
- Flammer, A. (1999). Análisis evolutivo de las creencias de control. In A. Bandura (Ed.), *Auto-eficacia: cómo afrontar los cambios de la Sociedad actual* (pp. 75–104). Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer, S.A.
- Flecha Fernández de Sanmamed, A., García Carrión, R., Gómez, A., & Latorre, A. (2009). Participación en escuelas de éxito: una investigación comunicativa del proyecto Includ-ed. *Cultura y educación*, 21(2), 183–196.
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras: el aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.
- Flecha, R. (1999). Modern and Postmodern Racism in Europe: Dialogic approach and anti-racist pedagogies. *Harvard Educational Review*, 69(2), 150–171.
- Flecha, R. (2009). Cambio, inclusión y calidad en las comunidades de aprendizaje. *Cultura y educación*, 21(2), 157–169.
- Floor, S., & Van Eijck, M. (2013). Re-theorising the student dialogically across and between boundaries of multiple communities. *British Educational Research Journal*, 39(1), 60–72. doi:10.1080/01411926.2011.613454
- Florian, L. (1998). Inclusive practice: what, why and how? In C. Tilstone, L. Florian, & R. Rose (Eds.), *Promoting inclusive practice* (pp. 13–27). London: Routledge.
- Foncillas Beamonte, M., Petreñas, C., & Cifuentes García, M. A. (2012). Grupos interactivos: mejora del aprendizaje de todo el alumnado y de la convivencia en los centros educativos. *Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la*

- Educación*. Ciss Praxis. Retrieved from <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3857426&info=resumen&idioma=SPA>
- Freire, P. (2003). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo Veintiuno de España Editores.
- Freire, P. (2009). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure.
- Furlong, A. (2006). Not a very NEET solution: representing problematic labour market transitions among early school-leavers. *Work, employment and society*, 20(3), 553–569.
- Garaigordobil, M. (2011). LAEA: listado de adjetivos para la evaluación del autoconcepto en adolescentes y adultos. Manual. Madrid: TEA ediciones.
- García Carrión, R., Mircea, T., & Duque, E. (2010). Socio-Cultural Transformation and the Promotion of Learning. *Revista de Psicodidáctica*, 15(2), 207–222.
- García Gómez, A. (1995). EOS-IAME: inventario EOS de autoconcepto en el medio escolar. Madrid: Editorial EOS.
- García Torres, B. (2001). CAG: cuestionario de autoconcepto. Manual versión 1.0. Madrid: EOS DL.
- García Yeste, C., Lastika, A. L., & Petreñas, C. (2013). Comunidades de Aprendizaje. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*. Retrieved from <http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-427/sn-427-7.htm>
- Gatt, S, Ojala, M., & Soler, M. (2011). Promoting social inclusion counting with everyone: learning communities and INCLUD-ED. *International studies in sociology of education*.
- Gatt, S, Puigdemívol, I., & Molina, S. (2010). Mead's contributions to Learner's Identities. *Revista de Psicodidáctica*, 15(2), 223–238. Retrieved from <http://www.ehu.es/ojs/index.php/psicodidactica/article/view/814/686>
- Gatt, Suzanne, & Petreñas, C. (2012). Formas de participación y éxito educativo. *Cuadernos de pedagogía*. Ciss Praxis. Retrieved from <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4130092>
- Gee, J. P. (2005). *La ideología en los discursos*. Madrid: Morata.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Madrid: Paidós.

- Giroux, H. (1997). *Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas*. Barcelona: Paidós.
- Giroux, H., & Flecha, R. (1992). *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona: El Roure.
- Gómez, A., Elboj, C., & Capllonch, M. (2013). Beyond Action Research. The Communicative Methodology of Research. *International Review of Qualitative Research*, 6(2), 183–197.
- Gómez, A., Puigvert, L., & Flecha, R. (2011). Critical Communicative Methodology:informing Real Social Transformation Through Research. *Qualitative Inquiry*, 17, 235–245. Retrieved from <http://qix.sagepub.com/content/current>
- Gómez, J., Latorre, A., Sánchez Aroca, M., & Flecha, R. (2006). *Metodología comunicativa crítica*. El Roure: Ciencia.
- Gomez, M. L., Schieble, M., Curwood, J. S., & Hasset, D. (2010). Technology, learning and instruction: distributed cognition in the secondary English classroom. *Literacy*, 44(1), 20–27.
- González, M. del C., & Tourón, J. (1992). *Autoconcepto y rendimiento escolar. Sus implicaciones en la motivación y la autorregulación del aprendizaje*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra, S.A.
- Grolnick, W., Kurowski, C., & Gurland, S. (1999). Family processes and the development of children's self-regulation. *Educational Psychologist*, 34(1), 3–14.
- Gumperz, J. J., & Bennett, A. (1981). *Lenguaje y cultura*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Habermas, J. (2001). *Teoría de la Acción Comunicativa, I. Racionalidad de la acción y racionalización social*. Madrid: Taurus.
- Hargreaves, D. (1979). *Las relaciones interpersonales en la educación*. Madrid: Narcea S.A.
- Health, A., & Kilpi-Jakonen, E. (2012). *Immigrant Children's Age at Arrival and Assessment Results*. OECD Education Working Papers. doi:10.1787/5k993zsz6g7h-en
- Hermans, H., & Gieser, T. (2012). Introductory chapter. History, main tenets and core concepts of dialogical self theory. In T. . Hermans, H.; Gieser (Ed.), *Handbook of Dialogical Self Theory* (pp. 1– 22). New York: Cambridge University Press.
- Hermans, H., & Hermans-Konopka, A. (2010). *Dialogic Self Theory*. New York: Cambridge University Press.

- Hill, N., & Taylor, L. (2004). Parental School Involvement and Children's Academic achievement. Pragmatics and Issues. *American Psychological Society*, 13(4), 161-164.
- Huguet, T. (2006). *Aprender juntos a l'aula: Una proposta inclusiva*. Barcelona: Graó.
- Iannaccone, A.; Marsico, G.;Tateo, L. (2013). Educational Self. A Fruitful idea? In M. Ligorio, M.B.;César (Ed.), *Interplays between Dialogical Learning and Dialogical Self* (pp. 219- 252). United States of America: Information Age Publishing Inc.
- Illeris, K. (2009). A comprehensive understanding of human learning. In K. Illeris (Ed.), *Contemporary theories of learning. Learning theorists in their own words*. (pp. 7-34). New York: Routledge.
- Imbernón, F. (2007). *L'avaluació del procés formatiu d'un assessorament*. Barcelona: ICE-UB.
- INCLUD-ED. (2007a). *Review of the literature on educational reforms, theories and policy developments in Europe* (Vol. Report 1). Brussels: European Commission. Sixth Framework Programme.
- INCLUD-ED. (2007b). *Effective educational practices at a secondary educational level*. Brussels: European Commission. Citizens and Governance in the knowledge-based society.
- INCLUD-ED. (2007c). *Theories, reforms and outcomes in European Educational Systems*. Brussels: European Commission.
- INCLUD-ED. (2007d). *Working papers: Case studies of local projects in Europe (1st Round)*. Brussels: European Commission.
- INCLUD-ED. (2008). *Educational practices in Europe. Overcoming or reproducing social exclusion?*. Brussels: European Commission.
- INCLUD-ED. (2009). *Working Papers: case studies of local projects in Europe (3rd Round)*. Citizens and governance in a Knowledge-based society.
- INCLUD-ED. (2009). *Actions for success in schools in Europe*. Brussels: Citizens and Governance in a Knowledge based Society.; European Commission.
- INEE. (2011). *Evaluación general de diagnóstico 2010. Educación Secundaria Obligatoria. Segundo curso. Informe de resultados*. Madrid: Ministerio de Educación. Secretaria de Estado de Educación y Formación Profesional.
- INEE. (2012). *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2012. Informe español*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

- James, W. (1909). *Principios de psicología. VI*. Madrid: Daniel Jorro, Editor.
- Jarvis, P. (2009). Learning to be a person in society: learning to be me. In K. Illeris (Ed.), *Contemporary theories of learning* (pp. 21–34). New York: Routledge.
- Jaussi, M. L. (2002). *Comunidades de aprendizaje en Euskadi*. Eusko Jaurlaritza - Gobierno Vasco.
- Jencks, C., Mayer, S. E. (1990). Residential segregation, job proximity and black job opportunities. In Lynn, L.E.; McGeary, M.G.H (Ed.), *Inner-city poverty in the United States* (pp. 187–222). Washington: National Academy Press.
- Lave, J. (2009). The practice of learning. In K. Illeris (Ed.), *Contemporary theories of learning* (pp. 200–208). New York: Routledge.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
oi:10.2307/2804509
- Leontiev, A. (1983). *El desarrollo del psiquismo*. Madrid: AKAL/Universitaria.
- Levin, H. M. (1997). Raising school productivity: an X- Efficiency approach. *Economics of Education Review*, 16(3), 303–311.
- Lo, H. C. (2013). Design of Online Report Writing Based on Constructive and Cooperative Learning for a Course on Traditional General Physics Experiments. *Educational Technology and Society*, 16(1), 380–391.
- Lo, Y. Y., & Macaro, E. (2011). The medium of instruction and classroom interaction: evidence from Hong Kong secondary schools. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15(1), 29–52.
doi:http://dx.doi.org/10.1080/13670050.2011.588307
- LOCE. Ley Orgánica de Calidad de la Educación 10/2002. Retrieved from http://www.cepes.ro/hed/policy/legislation/pdf/Spain_qualidad.pdf
- LOE. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo DE 2006, de Educación. Retrieved from <http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>
- LOGSE. Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo de 1990. Retrieved from http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?id=BOE-A-1990-24172
- Loza, M. (2004). Tertulias Literarias. *Cuadernos de Pedagogía*, 341, 66–69.
- Marchesi, A. (2000). *Controversias en la educación española*. Madrid: Alianza Editorial.

- Marsh, H. W., Graven, R. G., & McInerney, D. M. (2003). *International advances in Self research*. United States of America: Information Age Publishing Inc.
- M.deE.C. (2007). ORDEN ECI/3858/2007, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Pro.
- Mead, G. H. (1973). *Espíritu, persona y sociedad*. Barcelona: Paidós.
- Mehan, H., & Cazden, C. B. (2013). The Study of Classroom Discourse: Early History and Current Developments. (P. prepared for presentation at the 2013 A. Conference, Ed.). San Francisco: AERA Conference.
- Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós.
- Merton, R. K. (1972). *Teoría y estructura social*. Mejiro: Fondo de Cultura Económica.
- Moll, L., Amanti, C., Neff, D., & González, N. (2005). Funds of Knowledge: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. In N. González, L. Moll, & C. Amanti (Eds.), *Funds of Knowledge: Theorizing practices in households, communities and classrooms* (pp. 71–87). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Morán, C., Molina, S., & Siles, G. (2012). Aportaciones científicas a las formas de agrupación del alumnado. *Organización y Gestión Educativa*, 20(2), 13–18.
- Newman, D., Griffin, P., & Cole, M. (1990). *La zona de construcción del conocimiento*. Madrid: Ediciones Morata, S.A.
- Núñez, J. C., & González- Pienda, J. A. (1994). *Determinantes del rendimiento académico*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Oakes, J. (1985). *Keeping track: How schools structure inequality*. New York: Vail-Ballou Press.
- OECD. (2002). *Conocimientos y aptitudes para la vida. Primeros resultados del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA) 2000 de la OCDE*. México: Aula XXI: Santillana. Retrieved from <http://www.oecd.org/dataoecd/48/24/39817007.pdf>
- OECD. (2010). *PISA 2009 Results: Executive Summary*.
- OECD. (2012). *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*. OECD Publishing. doi:10.1787/9789264130852-en

- Padilla, M. T. (2002). *Técnicas e instrumentos para el diagnóstico y la evaluación educativa*. Madrid: CCS.
- Pedró, F., de Puellas, M., & Blanch, J. (2002). *Polítiques educatives, legislació escolar i intervenció psicopedagògica*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Peppler, U. (2000). *The Dakar Framework for Action: Education for All*. Paris: UNESCO. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147e.pdf>
- Peterson, E., & Irving, E. (2008). Secondary school students' conceptions of assessment and feedback. *Learning and Instruction, 18*, 238–250.
- Petreñas, C., Puigdemívol, I., & Campdepadrós, R. (2013). From Educational Segregation to Transformative Inclusion. *International Review of Qualitative Research*.
- Picot, G. (2012). *Immigrant Status and Secondary School Performance as Determinants of Post-Secondary Participation: A comparison of Canada and Switzerland*. OECD Education Working Papers. doi:10.1787/5k9909jhz4wl-en
- Prieto, O., & Santacruz, I. (2010). Efficiency and equity in Learning Communities and schools. *Psychology, Society and Education, 2*(1), 11–20. Retrieved from www.psyse.org
- Puigdemívol, I. (2005a). Incluir es sumar. La educación inclusiva en Comunidades de Aprendizaje. Sevilla: First ISCAR Congress. Retrieved from <http://campusvirtual.ub.edu/mod/resource/view.php?inpopup=true&id=158982>
- Puigdemívol, I. (2005b). *La educación especial en la escuela integrada. Una perspectiva desde la diversidad* (Vol. 6). Barcelona: Graó.
- Puigdemívol, I. (2007). La diversidad en secundaria: un reto a compartir. *Biribilka. En Espiral. Revista de los centros de apoyo al profesorado de navarra, 4*, 5–9.
- Racionero, S. (2010). Egalitarian dialogue and instrumental dimension. Two principles of dialogic learning in the classroom. *Psychology, Society and Education, 2*(1), 61–70. Retrieved from www.psyse.org
- Racionero, S., Ortega, S., García Carrión, R., & Flecha, R. (2012). *Aprendiendo contigo*. Barcelona: Hipatia Editorial.
- Racionero, S., & Padrós, M. (2010). The Dialogic Turn in Educational Psychology. *Revista de Psicodidáctica, 15*(2), 143–162. Retrieved from www.ehu.es/revista-psicodidactica

- Ragatt, P. T. (2012). Positioning in the dialogical self: recent advances in theory construction. In G. . Hermans, H.; Thorsten (Ed.), *Handbook of Dialogical Self Theory* (pp. 29– 45). New York: Cambridge University Press.
- Ramis, M., & Krastina, L. (2010). Cultural Intelligence in the school. *Revista de Psicodidáctica*, 15(2), 239–252.
- Reimers, F. (2010). Educating for Global Competency. In J. E. Cohen & M. B. Malin (Eds.), *International Perspectives on the Goals of Universal Basic and Secondary Education* (pp. 183–202). New York: Routledge.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento: el desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.
- Rogoff, B. (1995). Observing sociocultural activity on three planes: participatory appropriation, guided participationm and apprenticeship. In J. V Wertsch, P. Del Río, & A. Álvarez (Eds.), *Sociocultural Studies of Mind* (pp. 139–164). United States of America: Cambridge University Press.
- Rogoff, B. (2011). *Developing destinies. A Mayan midwife and town*. New York: Oxford University Press.
- Rosenberg, M. (1973). *La autoimagen del adolescente y la sociedad*. Buenos Aires: Paidós.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1980). *Pygmalion en la escuela. Expectativas del maestro y desarrollo intelectual del alumno*. Madrid: Ediciones Marova, S.L.
- Ruiz Olabuénaga, J. I. (2009). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Salomon, G. (1993). *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Inglaterra: Cambridge University Press.
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Schneewind, K. A. (1999). Impacto de los procesos familiares sobre las creencias de control. In A. Bandura (Ed.), *Auto-eficacia: cómo afrontar los cambios de la Sociedad actual* (pp. 105–130). Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer, S.A.
- Schuerger, J. M. (2003). 16PF-APQ: cuestionario de personalidad para adolescentes 16 PF. Madrid: TEA.
- Sen, A. (2007). *Identidad y violencia: la ilusión del destino*. Madrid: Katz Editores.

- Shaffer, D. R. (2004). *Psicología del desarrollo. Infancia y adolescencia*. Madrid: Thomson.
- Soler, M. (2004). Reading to share: Accounting for others in dialogic literacy gatherings. In M. C. Bertau (Ed.), *Aspects of the Dialogic Self. Volume 11* (pp. 157–183). Berlin: International Cultural-Historical Human Series.
- Sordé, T. (2006). *Les reivindicacions educatives de la dona gitana*. Barcelona: Galerada.
- Sordé, T., & Padrós, M. (2010). *Gitanos: de los mercadillos a la escuela, del instituto al futuro*. Madrid: Ministerio de Educación/IFIIE.
- Stainback, S., & Stainback, W. (2004). *Aulas Inclusivas. Un nuevo modelo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid: Narcea.
- Sureda, I. (1998). *Autoconcepto y adolescencia. Teoría, medida y multidimensionalidad*. Palma de Mallorca: Universitat de les Illes Balears.
- Symeonidou, S., & Phtiaka, H. (2009). Using teachers' prior knowledge, attitudes and beliefs to develop in-service teacher education courses for inclusion. *Teaching and Teacher Education, 25*, 543–550.
- Thompson, I. (2013). The Mediation of Learning in the Zone of Proximal Development through a Co-constructed Writing Activity. *Research in Teaching of English, 47*(3), 247–276.
- Touraine, A., Wieviorka, M., & Flecha, R. (2004). *Conocimiento e identidad: Voces de grupos culturales en la investigación social*. Barcelona: El Roure.
- Tuomi-Gröhn, T., & Engeström, Y. (2003). *Between school and work. New perspectives on transfer and boundary-crossing*. Oxford: Elsevier Science.
- UNESCO. (2012). *Los jóvenes y las competencias: trabajar con la educación*. Paris: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002180/218083s.pdf>
- Valls, R. (2000). *Comunidades de Aprendizaje. Una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información*. Universitat de Barcelona, Barcelona.
- Valls, R. (2009-2011). Formas de agrupación del alumnado y su relación con el éxito escolar: "Mixture", "Streaming" e Inclusión. (2009-2011). Plan Nacional I+D+I. Secretaría de Estado de Universidades e Investigación. Ministerio de Educación y Ciencia.

- Valls, R., & Kyriakides, L. (2013). The power of Interactive Groups: how diversity of adults volunteering in classroom groups can promote inclusion and success for children of vulnerable minority ethnic populations. *Cambridge Journal of Education*, 43(1), 17–33. doi:<http://dx.doi.org/10.1080/0305764X.2012.749213>
- Valls, R., Soler, M., & Flecha, R. (2008). Lectura dialógica: interacciones que mejoran y aceleran la lectura. *Revista Iberoamericana de Educación*, (46), 71–87. Retrieved from <http://www.rieoei.org/rie46a04.pdf>
- Van de Pol, J., Volman, M., & Beishuizen, J. (2010). Scaffolding in Teacher-Student Interaction: A Decade of Research. *Educational Psychology Review*, 22, 271–296. doi:10.1007/s10648-010-9127-6
- Vargas, J., & Gómez, J. (2003). Why Romà do not like mainstream schools: Voices of a people without Territory. *Harvard Educational Review*, 73(4), 559–590.
- Vloet, K.;Jacobs, G.;Veugelers, W. (2013). Dialogic learning in teachers' professional identities. In M. Ligorio, M.B.;Cesar (Ed.), *Interplays between Dialogical Learning and Dialogical Self* (pp. 419– 458). United States of America: Information Age Publishing Inc.
- Vygotski, L. V. (1988). *Pensament i Llenguatge*. Barcelona: Eumo Editorial.
- Vygotski, L. V. (2008). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Critica.
- Wells, G. (2001). *Indagación Dialógica: hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Wenger, E. (2009). A social theory of learning. In K. Illeris (Ed.), *Contemporary theories of learning* (pp. 209–218). New York: Routledge.
- Wertsch, J. V. (1991). *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la Acción Mediada*. Madrid: Visor distribuciones, S.A.
- Wertsch, J. V. (1995). The need for action in sociocultural research. In J. V Wertsch, P. Del Río, & A. Álvarez (Eds.), *Sociocultural Studies of Mind* (pp. 56–74). United States of America: Cambridge University Press.
- Wertsch, J. V, Del Río, P., & Álvarez, A. (1995). *Sociocultural Studies of Mind*. United States of America: Cambridge University Press.
- Willis, P. (2008). *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid: Ediciones Akal.

- Wright, D. E., & Mahiri, J. (2012). Literacy Learning within community action projects for social change. *Journal of Adolescence & Adult Literacy*, 56(2), 123–131. doi:10.1002/JAAL.00113
- Yankow, J. (2003). Migration, job change, and wage growth: a new perspective on the pecuniary return to geographic mobility. *Journal of Regional Science*, 43(3), 483–516.
- Zimmerman, B. J. (1999). Auto-eficacia y desarrollo educativo. In A. Bandura (Ed.), *Auto-eficacia: cómo afrontar los cambios de la Sociedad actual* (pp. 177–200). Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer, S.A.

Annexos

Annex 1: Guió del Relat Comunicatiu de Vida

Annex 2: Guió de l'entrevista en profunditat amb el professorat

Annex 3: Guió del grup de discussió amb les famílies

Annex 4: Guió entrevista amb la direcció del centre

Annex 5: Indicadors previs al treball empíric

Annex 6: Consentiment de participació

Annex 7: Autorització de menors

Annex 8: Transcripcions