

Projecte Enxaneta. Suport escolar per a l'èxit escolar de tot l'alumnat

Jordi Collet-Sabé*
Verónica Jiménez**
Mila Naranjo***

Resum

L'objectiu de l'article és presentar un nou model de suport escolar i les bases teòriques i metodològiques que, des de la sociologia, la pedagogia i la psicopedagogia, l'orienten i el sustenten. Per la recerca, sabem de la importància personal i social de l'assoliment d'uns llindars escolars mínims que pugen constantment. Mentre que, alhora, els percentatges de fracàs i abandonament escolar i la seva desigual distribució es mantenen força estables. Davant d'això, i a partir d'un treball conjunt amb el territori durant dos cursos d'identificació de necessitats i de construcció del projecte, aquest vol ser una resposta a la necessitat de repensar i re practicar l'actual suport o «reforç» escolar que sovint és discontinu, incoherent i irrellevant en resultats. Enfront d'això, es vol proposar un model coherent, fonamentat i útil de treball conjunt d'escoles, ajuntaments, famílies i entitats. Els seus pilars fonamentals són l'actuació en edats primerenques, la mentoria, un fort treball amb les famílies, el treball en xarxa amb el territori i el debat crític en el marc dels claustres sobre el seu rol en la construcció de la desafecció i el fracàs escolar.

Paraules clau

Suport escolar, èxit acadèmic, activitats extra-escolars, partenariat en educació, relació escola-famílies, mentoria

Recepció original: 14 de desembre de 2015

Acceptació: 10 de febrer de 2016

Publicació: 1 de juliol de 2016

L'educació escolar com a element clau de la inclusió social

Educació i inclusió social

En el nostre context social, cada vegada tenim més evidències que una manca de formació bàsica, allò que anomenem fracàs escolar (entès com la no graduació de l'ESO) i/o l'abandonament escolar prematur (no assoliment d'una titulació post-obligatòria, és a dir quedar-se a la «secundària inferior» segons la categorització de l'OCDE), té importants conseqüències negatives al llarg de la vida tant a nivell personal com social (Garcia et al., 2013; Marí-Klose, 2009). Ens sembla important destacar que els nivells educatius (no) assolits, no només condicionen de manera clara les oportunitats laborals, sinó que

(*) Professor titular de sociologia de l'educació a la UVic i Honorary Senior Researcher al Institute of Education (University College London). Ha fet recerca sobre polítiques educatives (locals); governança escolar, democràcia i comuns; socialització familiar; relacions família-escola-èxit acadèmic i desigualtats; i sociologia de la religió. ORCID: 0000-0001-8526-9997. Adreça electrònica: jordi.collet@uvic.cat

(**) Diplomada en Mestre d'Educació Primària, llicenciada en Psicopedagogia i màster Interuniversitari en Educació Inclusiva (UVic 2012). Becària predoctoral de l'AGAUR vinculada al GRAD (UVic-UCC des de 2013). ORCID: 0000-0002-6548-6414. Adreça electrònica: veronica.jimenez1@uvic.cat

(***) Llicenciada en Psicopedagogia i doctora en Psicologia. Professora agregada de Psicologia de l'Educació a la UVic-UCC. Investigadora del GRINTIE (UB 1998- 2007) i del GRAD (UVic-UCC des del 2007). Ha fonamentat la seva recerca en l'àmbit de l'atenció a la diversitat dels alumnes en l'educació obligatòria, i concretament en aspectes d'avaluació inclusiva i aprenentatge cooperatiu. ORCID: 0000-0003-3000-3934. Adreça electrònica: mila.naranjo@uvic.cat

condicionen totes les dimensions i oportunitats vitals i de benestar al llarg de la vida. Per exemple, tenir estudis universitaris representa quatre vegades menys de probabilitat d'estar per sota del llindar de la pobresa¹ en l'adulesa o condiciona quin tipus d'activitats de lleure es fan dins i fora de la llar (Casamitjana et al., 2005).

De la mateixa manera, en una recerca recent de Cebolla, Radl i Salazar (2014), en què s'analitzen les oportunitats per a l'equitat social que l'educació aporta al llarg del cycle vital, els autors esmenten la importància dels primers anys, és a dir el parvulari i els primers cicles de primària, a l'hora d'entendre el fracàs escolar i la desigualtat a la secundària entre els diferents grups socials. A la llum d'aquestes dades, proposem que en els debats sobre la inclusió social, es deixi de situar l'educació com una més de les dimensions de l'exclusió social (Zugasti i Damonti, 2014), i se l'entengui, se la consideri i se la «practiqui» com *un* dels àmbits del treball contra l'exclusió social, per una societat justa i més equitativa, i esdevenir-ne el fonament i la gran prioritat (Collet i Subirats, 2010). Les evidències que situen l'educació com la variable clau que condiciona totes les altres dimensions de la trajectòria vital de les persones tenen un caràcter molt rellevant (Garcia et al., 2013; Cebolla et al., 2014; Bonal et al., 2015).

Fins al moment, però, sembla que la política pública no treballa des d'aquesta perspectiva. Així, per una banda, sabem del gran impacte que té la (no) formació reglada en tots els àmbits vitals, relacionals, participatius de la persona. I també sabem que els llindars mínims que permeten accedir al benestar no paren de pujar (Martínez Celorrio i Marín, 2013). Però això no sembla haver implicat que l'èxit educatiu de tot l'alumnat hagi esdevingut *la* prioritat social, política i educativa a casa nostra. Quelcom que queda palès, per exemple en l'anàlisi que Bonal i Verger (2013) van fer de l'agenda de la política educativa catalana dels darrers anys quant a inversions, retallades (selectives) i propostes endegades. L'educació i l'èxit acadèmic de tot l'alumnat són «només» un àmbit més d'actuació política tant des d'un punt de vista de la quantitat de recursos esmerçats² com, massa sovint, de la seva qualitat. Reprenent el primer punt de tota política pública, és a dir, l'explicitació de la necessitat o problema que es vol abordar amb una actuació o projecte (Tarabini i Curran, 2013), podem dir que el fracàs escolar i l'abandonament educatiu i la seva desigual distribució i persistència en funció dels eixos de classe social, gènere i ètnia entre d'altres, esdevenen la necessitat a la qual el nou projecte de suport escolar que presentem en aquest article vol donar resposta. La motivació d'aquesta proposta està relacionada amb l'enorme impacte positiu (o negatiu) que l'èxit i el fracàs escolar tenen sobre l'equitat social i el benestar personal i familiar al llarg de la vida. Per a presentar la proposta, la primera de les preguntes que ens fem és: quina és la nostra perspectiva sobre la naturalesa del fracàs escolar?

Desafecció escolar: el camí que porta al fracàs escolar

La primera idea és que el «moment» del fracàs escolar és l'etapa de l'educació secundària quan cristal·litza un allunyament de l'alumnat (i la seva família) respecte tot allò escolar (Fernández Enguita et al., 2010). Malgrat sigui a la secundària quan es visibilitza

-
- (1) Estadística de distribució personal de la renda i de risc a la pobresa 2013. Institut d'Estadística de Catalunya. Generalitat de Catalunya. Disponible a: <http://www.idescat.cat/pub/?id=ecv&n=7634>
 - (2) Catalunya destina un 4,18% del PIB a educació enfront del 4,82% de l'Estat espanyol i del 5,15% de la UE. (IDESCAT 2013). Disponible a: <http://www.idescat.cat/economia/inec?tc=3&id=8308>

aquest allunyament, diverses recerques i meta-recerques (UE, 2011; OCDE, 2010; Rodríguez et al., 2012), afirmen que és en el moment de la introducció i la consolidació de les competències bàsiques (lectura, comprensió, expressió, matemàtica, etc.), entre primer i quart de primària, quan es construeix i es produeix en el marc escolar i en relació a determinats grups d'alumnes aquest «allunyament» o «desafecció escolar» que dona lloc, posteriorment, al fracàs i l'abandonament escolar.

Els infants³ que no provenen de famílies amb els capitals, recursos, formes de socialització, interessos, expectatives, llenguatge i tipus de pedagogia semblants als escolars (classe mitjana autòctona), a més de viure dificultats objectives pel fet de no disposar familiarment d'una «herència cultural i simbòlica» propera a la cultura escolar, es viuen ells/es mateixos i són viscuts per part de l'escola com a «estrangers», com a estranys i sovint com a «problema» (Feito, 2003; Collet et al., 2014). Per tant, el fracàs escolar no és un fenomen individual d'uns alumnes que no reïxen en una escola «neutra», sinó la incapacitat d'una institució que treballa des de paràmetres de classe mitjana autòctona, d'incorporar activament i equitativament tot l'alumnat a dinàmiques d'aprenentatge. La conseqüència és el fracàs escolar, el resultat final d'un llarg procés d'allunyament i desafecció d'uns infants i joves respecte d'una institució que, per definició en l'etapa obligatòria, hauria de ser inclusiva i equitativa en processos i resultats (Demeuse i Baye, 2005).

Cal, en aquest punt, definir «desafecció escolar». Des dels primers dies d'escolarització a educació infantil, hi ha infants que no entenen ni comparteixen l'escola ni allò escolar, és a dir, la seva dinàmica, els seus llenguatges, les formes de tracte, l'organització dels espais, temps i continguts. Veuen i viuen l'escola com a quelcom extern, allunyat i reificat dels paràmetres de la pròpia vida familiar i social (Bonal, 2003; Lareau, 2003; Tarabini 2014). Els seus punts de partida i els capitals familiars en relació a la classe i ètnia, sumats a la «indiferència a les diferències» del sistema educatiu, fan que la seva experiència escolar sigui la d'un estranger en un «país-escola» que no entenen ni comparteixen (Collet et al., 2014; Bonal, 2015). A més, les pròpies expectatives de partida, les familiars i les dels docents són baixes (Fernández Enguita et al., 2010), i en el dia a dia de l'escola, aquestes expectatives baixes van trobant realitats que les reafirmen i la profecia es va auto-acomplint de manera quotidiana i sovint invisible, fins a construir en l'infant un sentiment de desafecció, d'allunyament, d'incomprensió, d'incapacitat en relació a tot allò escolar, que pot esdevenir irreversible (Ballestín, 2015; Garcia et al., 2013; Martínez et al., 2013). Finalment, el darrer pas d'aquest procés de progressiu allunyament és quan, en força casos, parts significatives dels joves que van viure aquesta desafecció no segueixen la seva formació més enllà dels 16 anys (UE, 2011).

Davant d'aquest problema educatiu i social, l'article presenta una nova proposta de «suport escolar» que parteix d'aquesta perspectiva processual de la desafecció, el fracàs i l'abandonament escolar i busca construir una eina que contribueixi a evitar-lo. Presentem, doncs, les bases teòriques i metodològiques d'una mesura de «discriminació positiva» que vol evitar ser una política i una pràctica educativa basada en la perspectiva d'infants i famílies com a «culturally deprived» (Bernstein, 1970). Volem explicitar la nostra resposta a les dues preguntes clau que són a la base de totes les polítiques de discriminació positiva: què vol dir «donar més» i què vol dir «a qui té menys». Responent a les dues preguntes, el nostre projecte vol treballar en dues direccions: per una banda,

(3) A partir d'aquest moment, s'utilitzarà el masculí genèric per evitar fer farragosa la lectura.

volem proporcionar més i millors eines que facilitin l'èxit acadèmic als infants i joves i famílies d'entorns vulnerables, i que estan començant a viure la desafecció escolar. I també el projecte vol ser una eina que acompanyi els docents a qüestionar-se de manera crítica el què i el com de l'escolaritat i del fracàs escolar de l'alumnat aportant elements crítics entorn de la diversitat i de la desigualtat de l'alumnat en relació a la cultura escolar dominant construïda sobre paràmetres de classe mitjana autòctona.

Descripció del model de suport escolar «Enxaneta»

Orígens, context i problema

El Projecte Enxaneta neix de la necessitat de repensar les pràctiques de suport escolar que es duen a terme fins al moment i sorgeix des del Consell Comarcal d'Osona i d'algunes de les escoles amb més població vulnerable del mateix territori. Es detecta, per tant, la necessitat de donar coherència a aquest servei que moltes persones feien de manera voluntària, amb perfils molt diversos, sovint amb poca continuïtat i sense un model clar. Juntament amb les direccions d'alguns dels centres que gaudeixen de voluntaris/es de reforç escolar i amb la col·laboració de la Universitat de Vic-UCC es va arribar al consens que calia repensar el per què, el com i el qui d'aquesta pràctica, ja que fins al moment no semblava, de manera intuïtiva, que aportés massa elements positius a l'escolaritat dels infants atesos. D'aquesta manera, es va proposar un procés de treball conjunt al Consell Comarcal, tècniques municipals de serveis socials i educació, i les direccions motors d'aquesta actuació per tal de construir junts un nou model de suport escolar durant dos anys, implicant la visita i el coneixement d'experiències de suport innovadores arreu del país.

Objectius i principis del model

Atesa la demanda i la resposta que s'hi vol donar, els objectius que es proposa el projecte són els següents:

- Contribuir significativament a la millora dels resultats acadèmics de l'alumnat del programa a través de la millora de les seves competències bàsiques.
- Apoderar les famílies de l'alumnat del programa per tal que, després de dos cursos, puguin acompanyar-los en el suport escolar de manera autònoma.
- Potenciar les relacions família-escola-entorn mitjançant la participació de tots els actors del territori en un projecte que doni una resposta global a les necessitats de l'alumnat.
- Fer conèixer a l'alumnat i llurs famílies els recursos educatius i socioculturals de l'entorn i facilitar-los el seu ús quotidià.
- Contribuir al debat (auto)crític en el marc dels centres en relació al seu rol en la reproducció de les desigualtats socials existents i els mecanismes que ho faciliten, especialment el dels deures.

Per tal d'assolir-los, es planteja un projecte pilot de dos cursos de durada que caldrà avaluar i que ha de seguir uns principis coherents en totes les accions que es produeixen en el seu marc. Un primer punt important és que cal que els centres educatius s'interro-

guin per la seva cultura i les seves pràctiques des d'una perspectiva inclusiva evitant entendre el projecte com un espai per «externalitzar» els infants amb més dificultats sense preguntar-se per les causes d'aquestes i sense promoure canvis interns per tal d'evitar-ho, ja que, per tal de construir escoles (d'èxit) per a tothom, cal una cultura organitzativa que tingui en compte tant les diversitats com les desigualtats dels estudiants (Ainscow, 2012). Això passa per qüestionar els processos en els quals els alumnes que «no encaixen» amb els procediments, currículums, temps, calendaris, deures, maneres o rutines establertes, deixin de ser considerats com a problemàtics i passin a ser viscuts com a reptes que permeten reexaminar i millorar les pràctiques escolars i docents globals (Ainscow, 2012; Naranjo, 2015).

El segon punt és «l'efecte Pigmalión» que la recerca ens indica que es dona a l'escola, és a dir, una reproducció de les *expectatives* que els mestres tenen sobre l'alumnat en funció dels seus capitals i orígens familiars (Feito, 2003), i que contribueix a tenir unes expectatives altes sobre aquell alumnat que «ja ho fa bé» i baixes sobre «aquell que li costa». Precisament per això, el projecte vol contribuir a fer que l'escola sigui, especialment per aquell alumnat amb menys capitals familiars, un espai d'oportunitats reals per a tothom treballant des de les altes expectatives de tot l'alumnat. Per això, des de la perspectiva de l'equitat, el foment del capital social, el treball amb famílies, comptant amb els infants i joves (Garcia, 2010; Bonal, 2012), es busca treballar en xarxa aprofitant la proximitat, la transversalitat i la coresponsabilitat per a l'èxit acadèmic de tot l'alumnat. Aquesta perspectiva també està vinculada al mandat d'acompanyament escolar i educatiu que els projectes educatius de ciutat (PEC), els plans educatius d'entorn (PEE) i altres projectes territorials han desenvolupat els darrers anys.

Per a fer-ho, es parteix d'unes bases psicopedagògiques clares a l'hora de determinar què entenem per aprenentatge i quines són les diferents necessitats i formes d'aprenentatge dels infants, per relacionar-les amb com caldria adequar el projecte a les edats dels alumnes. En aquest sentit, l'educació infantil i primària tenen com a finalitat que l'acció educativa permeti als infants adquirir les competències bàsiques per a poder construir nous aprenentatges. D'aquesta manera, s'hauria de proporcionar als infants una educació que permetés assegurar el seu desenvolupament personal i fomentar l'autonomia. Les competències bàsiques són (o haurien de ser) l'eix vertebrador del procés educatiu i orienten el currículum de manera que es pugui aconseguir que els infants adquireixin els aprenentatges necessaris per a formar part activa i crítica de la societat. Una competència bàsica es sustenta en els diferents tipus de continguts (conceptuals, procedimentals i actitudinals) i es relaciona amb la capacitat d'activar-los per tal de fer front a diversos contextos d'ús de forma eficaç. Segons la legislació vigent, s'identifiquen competències transversals que són la base del desenvolupament personal i de la construcció de coneixement, com ara les competències comunicatives, les metodològiques i les personals. Sabem que és en les dificultats en l'adquisició de les competències bàsiques (Departament d'Ensenyament)⁴, especialment la comunicativa-lingüística, on molts dels infants troben obstacles insalvables en la seva relació amb l'èxit acadèmic (Solé, 2012). Per això, el projecte està centrat en el treball de competències i, sobretot, en el suport a l'adquisició de la competència lingüística com a condició de possibilitat per a la comprensió i l'aprenentatge de tot allò que es fa a l'escola.

(4) Currículum d'educació primària del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. Disponible a: <http://www.xtec.cat/web/curriculum/primaria/curriculum>

Amb aquest objectiu, ens basarem en una perspectiva constructivista de l'aprenentatge. Des d'aquesta perspectiva, les situacions educatives han d'entendre's i d'analitzar-se a través del «triangle interactiu», que són les interrelacions entre els tres elements bàsics definitoris d'una situació d'ensenyament i aprenentatge: professor/a-alumne-contingut escolar (Coll, 2001). Així, els processos d'aprenentatge s'entenen, d'una banda, com a construcció de significats, i de l'altra, d'atribució de sentit. La idea de «construcció» representa que, en l'aprenentatge, l'alumne no es limita a copiar sinó que (re)interpreta la realitat; és a dir, l'alumne selecciona, prioritza i organitza la informació. A més, l'aprenentatge suposa sempre posar en relació allò que hom ja sap amb allò que ha d'aprendre (aprenentatge significatiu). Així, el projecte de suport escolar Enxaneta vol evitar centrar-se a fer deures, a repetir mecànicament els continguts escolars o a treballar des de lògiques d'ensenyament unidireccionals. Per això, cal tenir en compte que realitzar aprenentatges significatius i amb sentit per a cada infant depèn d'algunes condicions específiques que el projecte ha de construir com a condició de possibilitat (Martín i Solé, 2001; Miras, 2001): que l'alumne conegui què ha de fer, per tenir clar allò que aprèn i per a què li servirà, i que l'alumne se senti competent, és a dir, capaç per fer allò que se li demana que faci i allò que es proposa que l'alumne faci ha de tenir algun tipus d'interès i sentit per a ell/a.

En aquesta línia, el projecte vol treballar des d'aquesta perspectiva l'acompanyament a l'aprenentatge de les competències bàsiques, en la qual l'ensenyament és el procés d'ajuda a aquesta construcció de significats i atribució de sentit. Així, «suport o ajuda» en aquest context significa dues coses (Onrubia, 1995): la intervenció de l'adult no pot substituir la construcció de significats de l'alumne, només pot ajudar-lo i aquesta ajuda és necessària per tal d'orientar de manera adient el procés de construcció de significats que du a terme l'alumne. Des d'aquesta perspectiva, el suport-ajuda més eficaç és aquell que en cada moment s'ajusta al moment d'aprenentatge pel qual va passant l'alumne. Per tant, les característiques globals d'aquest suport educatiu són entendre que aprendre és un procés que es construeix en el temps i que ha de ser divers, és a dir, ha d'adoptar diferents formes i variar en tipus i grau al llarg del procés, per tal de plantejar reptes abordables en cada moment a cada infant segons el seu bagatge.

Com hem dit, sabem que els primers anys de vida són claus per a la construcció de les condicions de possibilitat de l'aprenentatge de competències (Fernández Enguita et al., 2010, Marí-Klose et al., 2010). Així, tota política de suport escolar que s'adreci als infants fins als 8-10 anys esdevé, de facto, una política de prevenció del fracàs i l'abandonament escolar. La recerca ens indica la importància d'entorns de qualitat, estimulants i estables en edats primerenques, ja que els seus efectes positius es mantenen al llarg de tota la vida en termes d'èxit escolar, continuïtat educativa i millors feines d'adult. Per això, pensem que algunes de les actuacions que es fan actualment als municipis del nostre territori no serien les més adients en relació a l'edat diana dels infants (Marí-Klose et al., 2010; OCDE, 2010; UE, 2011) ni als plantejaments constructivistes presentats. La nostra proposta és que el projecte es desenvolupi com a política de prevenció del fracàs escolar; que la població diana sigui alumnat d'entorns vulnerables i/o en processos de desafecció escolar des de primer fins a tercer de primària, que és quan (no) s'adquireixen les bases de la competència lingüística (especialment escrita) i, precisament per això, quan la desafecció escolar comença a construir-se de manera més clara; i que es desenvolupi des d'una perspectiva constructivista de l'ensenyament-aprenentatge. Per a fer-ho es treballarà des dels principis que es detallen a continuació.

- *Construir resiliència.* La resiliència es pot definir com la capacitat de resistir situacions adverses vinculada a allò que «té» l'estudiant al seu entorn familiar i social: recolzament familiar, models de conducta o socials, serveis de protecció social, etc. Sabem que disposar d'aquest «capital social i relacional», d'aquests vincles de qualitat interioritzats (Cyrułnik, 2002), és un factor de protecció en contra de l'abandonament escolar, com posen de manifest diverses recerques (UE, 2011; Ferrer, 2011). La resiliència és una mena de «força centrípeta» que facilita la vinculació de l'alumne amb allò escolar en contra de les múltiples formes centrífugues de la cultura escolar dominant que empenyen determinats tipus d'alumnes «cap a fora» de la institució (allunyament-desafecció-fracàs). El projecte Enxaneta es construeix amb la voluntat explícita de treballar per reconèixer i construir «resiliència escolar» dels infants tenint molt en compte el treball amb les famílies.
- *Apoderament: alumnes i famílies que saben i poden.* Per avançar contra la reproducció generacional del fracàs escolar, cal no només treballar amb els alumnes amb vulnerabilitats, sinó també amb llurs famílies. Malgrat ser només una estratègia de suport escolar, el projecte vol treballar des de la perspectiva de l'apoderament (Musitu i Buelga, 2004), que busca acompanyar les persones i les famílies a reconèixer i potenciar els seus sabers, capacitats i habilitats, que els permetin accedir i disposar d'una agència i un control vital i acadèmic propi (Freire, 1973). Això implica per exemple, valorar la diversitat lingüística i cultural i promoure el (re)coneixement de les llengües maternes; implicar activament els progenitors en tots els processos; treballar des de la idea que aprendre és construir connexions horitzontals que permeten aplicar una competència en entorns diversos i que les connexions horitzontals són més fàcils quan els contextos d'aprenentatge són familiars i significatius per als infants i les famílies (OCDE, 2010).
- *Mentoria.* La mentoria la podem definir com un suport individualitzat a l'aprenentatge d'aquells alumnes que es troben pròxims a situacions de desafecció escolar, i que es basa en l'acompanyament d'aquests des d'un punt de vista personal, relacional, emocional i acadèmic. Es tracta de la figura d'un «germà gran» que facilita el desenvolupament de l'interès per allò acadèmic i les competències de l'alumnat a partir de situacions informals, la utilització de recursos del territori, el treball amb les famílies i docents i, sobretot, a partir del vincle amb l'infant. La mentoria té una llarga tradició i ha estat sovint avaluada com una estratègia amb possibilitats d'èxit (Simoes i Alarcao, 2011). A Catalunya va ser proposada com a estratègia per als tallers d'estudi assistit (TEA) en el marc dels plans educatius d'entorn (Subirats, Alegre i Collet, 2005) prenent com a referència el programa dels «Learning mentors» del Regne Unit. Però, com han demostrat recerques posteriors (Alegre i Collet, 2008; Güell, 2008; Simón, 2012), els TEA es van convertir gairebé de manera unànime en un espai per fer deures de manera mecànica, sense gaire temps per al treball de vincle, de suport, de motivació, de coneixença dels recursos del territori, del treball amb famílies i docents. Per la seva potencialitat transformadora sota determinades circumstàncies (Alegre, 2015), el projecte que presentem té un dels seus pilars en un model de mentoria que s'explicita més endavant.
- *Elements legals.* En relació a la Llei de regulació del món local, la RSAL (27/2013), que limita de manera significativa les competències educatives dels municipis, només hem d'assenyalar que la proposta del projecte s'emmarca dins de la compe-

tència municipal de «Vigilància de l'acompliment de l'escolaritat obligatòria» i el seu objectiu fonamental: l'èxit acadèmic de tot l'alumnat. Així mateix, també entra de ple en la competència municipal de desenvolupar «Serveis complementaris d'educació». Considerem que sota aquests dos paraigües legals de la Llei de RSAL, el projecte de suport escolar queda clarament emmarcat com a competència pròpia dels municipis en temes d'educació.

Qui, què i com? Participants, accions i metodologia

Participants en el projecte

El primer grup de participants són els alumnes d'entre primer i tercer curs d'educació primària, que el seu nivell acadèmic es situï, aproximadament, entre el 3 i el 6 (sobre 10) en les competències bàsiques corresponents al seu curs en lectura, comprensió, expressió (català i castellà) i operacions i resolució de problemes (numeració i càlcul; espai i mesura; relacions i canvi). La justificació d'aquesta població diana és doble. D'una banda, com hem vist, si els infants arriben a quart-cinquè de primària sense un mínim domini de les competències bàsiques, especialment la de comprensió lectora, la tendència a la seva desafecció augmenta de manera considerable ja que no disposen de les eines per seguir el curs acadèmic. D'altra banda, hem descartat aquell petit nombre d'infants que presenten situacions de gran allunyament i de grans dificultats en relació a allò escolar en aquestes edats primerenques, perquè acostumen a estar relacionats amb realitats socials i familiars més complexes, altament vulnerables i que requereixen d'un treball integral que escapa a les possibilitats del projecte. A més, com demostra la recerca, aquest tipus de programes acaben per generar poques millores en aquest tipus de circumstàncies (Alegre, 2015, p. 10-11). L'alumnat es triarà, en primera instància, per part del centre però caldrà l'acord dels agents del territori (educació i/o serveis socials), així com de la família i del coordinador del projecte per a la seva acceptació.

El segon grup participant són mentors i mentores. Com reclama la recerca basada en l'avaluació d'altres programes de mentoria a escala internacional (Alegre, 2015), les característiques dels mentors de l'Enxaneta responen al de graduats en psicologia, magisteri i educació social (mentoria professional i amb competències vinculades a l'educació), formats específicament per a construir un vincle positiu d'acompanyament als infants (formació específica del projecte de 30h), i amb continuïtat de 2 cursos (vincle de llarga durada). Cada mentor tindrà un màxim de 8 infants al seu càrrec, a qui atindrà per parelles un dia a la setmana. Així, durant quatre tardes a la setmana, disposarà d'una hora i mitja per treballar amb dos infants, amb qui desenvoluparà tant les competències bàsiques d'una manera innovadora, com la «proximitat» simbòlica envers allò escolar a partir de l'agenda, parlar de l'escola i l'escolaritat, etc. Un dels dies de la setmana es farà treball amb els infants, famílies, docents i mentors dins de l'escola. L'objectiu d'aquesta sessió amb famílies apoderar-los com a actors clau en l'escolaritat del fill o filla i com a persones capaces de donar-los suport en tot allò acadèmic. A més, el projecte buscarà la implicació crítica dels docents amb els propis deures i els efectes desiguals que provoquen en els alumnes de l'aula. Finalment, existeix un professional que coordinarà el projecte i el treball quotidià de l'equip de mentors i més d'una persona experta dedicada exclusivament a l'avaluació del programa en les seves diverses dimensions.

El tercer grup de participants són les famílies que hi tenen un rol clau. Un dels objectius és fer un treball de reconeixement de les seves capacitats, sabers i habilitats en tot allò que fa referència a l'escolaritat dels fills i dotar-los d'autonomia al respecte. Així, no es plantegen com un subjecte passiu o com a usuaris d'un servei, sinó que per tal que el seu fill estigui al projecte, els progenitors hauran d'estar-hi implicats de manera activa en les sessions conjuntes i les coordinacions (Travesset, 2009).

Un quart grup de participants són les direccions i els tutors dels centres que tenen un doble paper. D'una banda, la tria dels infants i el suport al projecte, i de l'altra, la coordinació amb les mentores per tal d'ajustar i planificar quin tipus de tasques es faran a la sessió amb famílies, a les quals també han de ser-hi presents (de manera rotatòria) setmanalment. El projecte es planteja també endegar una dinàmica de debat crític amb els claustres sobre els orígens i la naturalesa de la desafecció escolar i com, des del propi centre, cal introduir innovacions en els deures i la dinàmica de treball, per tal d'evitar-la de manera estructural i construir així una escola inclusiva i equitativa també en els resultats acadèmics.

Finalment, els agents del territori (tècnics municipals i del Consell Comarcal d'educació i serveis socials, biblioteques, museus, teatres, etc.) tenen un paper clau de suport a tot el projecte amb els seus recursos, i alhora per fer-ne el seguiment i la coordinació en funció de cada realitat territorial.

La sessió de treball amb famílies

Un dia a la setmana, seguint la proposta de l'escola Mas Masó (Salt)⁵ les famílies arriben al centre educatiu una hora abans que s'acabi l'activitat lectiva (Surroca i Garcia, 2014). Durant aquesta hora, el mentor/a comparteix amb les famílies el tipus de treball que pares i/o mares (o altres familiars) desenvoluparan amb els infants de 5.30 a 6.30/7.00. L'objectiu d'aquesta estona és familiaritzar els progenitors amb el tipus de treball que l'escola proposa com a treball a l'aula o com a deures per a l'alumnat i proporcionar-los eines per fer-ne el suport ells mateixos. Cal tenir molt en compte que el què i el com d'aquests materials han estat consensuats i coordinats entre els mestres i els mentors. Entre les 5 i les 5.30 els infants berenen i juguen al pati de l'escola i estan amb les seves famílies. Durant una hora o hora i mitja, són les famílies les que acompanyen els infants a la lectura, resolució de problemes, fer deures o llegir contes, amb un màxim de 8/12 famílies amb els seus infants i ludoteca per als germans petits. El rol dels mentors i docents és de suport a les famílies, potenciant les seves capacitats a l'hora de resoldre els dubtes i acompanyar al treball escolar els seus fills (apoderament).

El treball mentor/a-infant

Com dèiem, els altres quatre dies de la setmana es troben un mentor i dos mentorats, i l'objectiu és el «treball indirecte» de competències bàsiques a partir del vincle i l'acompanyament. Es busca acomplir l'objectiu de motivar l'infant envers els coneixements a partir d'elements, formats i relacions que no tenen un «format escolar tradicional». Per tant, clarament aquest *no* és un espai per fer deures, malgrat se'n parli i excepcionalment, es puguin treballar. Es tracta que mentor i els dos mentorats disposin d'una sessió

(5) Aquesta part del projecte està clarament inspirada en l'experiència de l'escola Mas Masó de Salt. Volem agrair a tota l'escola, especialment la seva direcció i LIC i a la Fundació SER.GI, la seva generositat a l'hora de compartir la seva interessant experiència. Disponible a: <https://sites.google.com/a/xtec.cat/teaf/home>

per desenvolupar tres elements clau: les expectatives altes cap als infants i els seus resultats, la motivació pel coneixement i el treball de les competències bàsiques. En aquesta estona, es tracta d'obrir un espai perquè el mentor pugui, a través del vincle establert, apropar-los a les competències lingüístiques i matemàtiques bàsiques i a la motivació i expectatives per allò escolar.

El treball en xarxa entre els actors implicats

Per tal que aquests dos espais setmanals puguin funcionar de manera pertinent, és imprescindible que hi hagi un projecte compartit i un suport mutu entre diferents agents. És a dir, la construcció d'una dinàmica de treball en xarxa (Collet, 2009). L'estructuració d'aquest treball en xarxa es proposa a tres nivells.

- El primer nivell és entre docents i mentors. Cal que hi hagi una comunicació habitual a través del correu electrònic i un cop al mes es veuran per coordinar deures i treball amb famílies; avaluar el seguiment dels infants i anar adaptant les diferents activitats a les noves realitats acadèmiques i personals de l'infant. Les famílies, els mentors, el coordinador del projecte i els docents, es veuran un cop al trimestre per avaluar la marxa del projecte.
- El segon nivell és entre escola, mentors, coordinador del projecte i ajuntament (serveis socials - educació). Un cop al trimestre, es reuniran aquests agents per tal de treballar conjuntament un objectiu: facilitar l'accés de l'infant i la seva família al màxim nombre de recursos que permetin la seva millora social i acadèmica. L'objectiu és oferir recursos i espais de socialització que facilitin l'adquisició de les competències bàsiques a l'alumnat més enllà del format escolar tradicional i vincular-ho amb els possibles plans de treball dels serveis socials bàsics i educació locals amb els objectius fixats en el projecte.
- El tercer nivell és el plenari amb escoles, mentors, coordinador, ajuntament, universitat, inspecció i altres agents implicats del territori. Es reunirà dues vegades a l'any i l'objectiu serà doble: esdevenir un espai de trobada i coordinació general, així com un espai de formació compartida. Les dues sessions anuals es dedicaran a establir els criteris generals de coordinació i avaluació, i a la formació compartida.

Suport a les famílies

Quan les famílies coneixen, comprenen i es poden implicar en allò escolar, els resultats de l'alumnat milloren (Van Voorhis et al., 2013). Per tal de facilitar aquests processos, el projecte treballa en dues línies. En primer lloc, en la implicació de les famílies en el suport a l'escolaritat dels seus fills/es. Per tal que això sigui així, des de la mateixa tria d'infants, la família haurà de mostrar el seu acord; assistir a sessions d'informació i formació que es farà a l'escola; assistir un dia a la setmana a l'estona de deures a l'escola; entre d'altres. A més, els progenitors prendran el compromís de seguir pautes simples a casa com ara llegir contes als infants en la seva llengua o anar a la biblioteca amb ells. En segon lloc, els centres educatius han de fer un esforç per fer entrar les famílies al centre i compartir amb elles què és una escola, què s'hi fa, com es treballa (reunions, entrada a l'aula, materials explicatius...), per fer que l'escola «tingui sentit» per als pares i mares de l'alumnat del projecte com a requisit important per al seu èxit (Collet et al., 2014).

Formació dels mentors i mentores

La universitat farà una formació inicial i continuada (acompanyament) al projecte i als mentors. Aquests, que hauran estat triats en un procés de selecció entre persones graduades en magisteri, educació social i psicologia, rebran una formació específica i basada en l'anàlisi de casos d'unes 30 hores, en les quals se'ls presentarà el projecte i les seves bases i objectius; elements per comprendre les desigualtats educatives; perspectives sobre les relacions escoles-famílies; elements clau sobre els processos d'ensenyament-aprenentatge en contextos no escolars; vincles i elements emocionals; pautes per dissenyar, implementar i avaluar l'aprenentatge de competències bàsiques; resolució de dificultats educatives, motivacionals, comportamentals; entre d'altres.

Avaluació del projecte

Per tal poder realitzar una avaluació dels processos i dels resultats del projecte (processos, aprenentatges, *outputs* i *outcomes*), una persona externa s'encarregarà del seguiment i valoració amb un doble objectiu: aprendre per millorar el projecte i el seu funcionament, i avaluar-ne els resultats. Amb aquesta finalitat, hi haurà una recollida diària per part dels mentors de les activitats realitzades, els infants/famílies assistents, els temes tractats i una breu valoració de les activitats, propostes i visites. Aquesta informació serà triangulada amb la persona avaluadora a partir d'observacions setmanals a les activitats del projecte i entrevistes als seus diferents actors (infants, mentors, docents, famílies i agents del territori). D'altra banda, es realitzarà una trobada amb els mentors i el coordinador del projecte un cop al mes per fer el seguiment de les activitats, dificultats, treball en xarxa amb escoles i serveis socials locals. En trobades trimestrals més llargues, s'avaluarà el desenvolupament del projecte, els aprenentatges fets i les millores a implementar.

També es realitzaran entrevistes amb direccions i tutors de les escoles, amb infants, amb famílies i amb serveis socials municipals sobre l'avaluació del projecte i possibles propostes de millora. Per tal d'avaluar els resultats (*outcomes* i *outputs*) es realitzarà una avaluació inicial del nivell de competències bàsiques dels infants participants a partir de testos en competència lingüística catalana, castellana i matemàtica (pre-testos) que es tornaran a administrar al final de curs (post-testos). L'objectiu dels pre i post testos és poder analitzar l'evolució dels infants en relació a les competències bàsiques, que és l'objectiu fonamental del projecte. A més a més, hi haurà un seguiment de les notes obtingudes per part dels infants cada trimestre durant els dos cursos del projecte en totes les matèries escolars. Per tal de poder conèixer amb més precisió l'impacte generat per part del projecte, es faran servir grups control. Així, s'administraran a tot el grup classe dels infants del projecte, els mateixos pre i post testos, i es coneixerà l'evolució de les notes de tot al grup classe. L'objectiu dels grups control és validar quina part dels avenços en les competències bàsiques fets per part dels infants es poden atribuir al projecte, i quina part dels aprenentatges venen donats per la dinàmica habitual de l'aula, reflectida en els avenços de tots els infants del grup-classe.

Per últim, es farà una anàlisi exhaustiva de les dades quantitatives i qualitatives (observació, entrevistes, grups de discussió amb mestres i mentors, pre i post testos, notes, etc.) recollides durant tot el projecte amb un doble objectiu: aprendre de la pràctica i proposar millores de manera continuada en el què i el com del projecte, i mesurar els

impactes del projecte en relació a les competències bàsiques, a les millores dels infants a l'aula, a la relació dels docents amb les famílies; etc.

Conclusió

Els processos i els mecanismes que porten a l'èxit i al fracàs escolar són complexos. Per això l'article presenta la proposta de repensar una peça més en aquesta complexa arquitectura que es requereix per assolir l'èxit acadèmic de tot l'alumnat i que va des d'una zonificació escolar equitativa o una inversió en educació suficient, fins a dinàmiques escolars i didàctiques més inclusives i motivadores per a tots els infants. El projecte de suport escolar que es presenta vol esdevenir una peça útil en aquesta aproximació global i pot contribuir en quatre grans àmbits de treball: la millora del nivell de competències bàsiques de l'alumnat implicat, especialment la lingüística (lectura, comprensió, escriptura) com a base i eina transversal de tota l'escolaritat; la millora de la proximitat, el coneixement i l'actitud envers els continguts escolars, evitant-ne la incomprensió, el refús i la desafecció; també el treball per una major proximitat, comprensió i capacitat d'interacció per part de les famílies en relació a tot allò escolar, i especialment com a acompanyants dels deures i de les tasques encomanades, i finalment, a través d'un debat crític amb els claustres sobre les desenes d'accions quotidianes sovint invisibles en la construcció del fracàs escolar (Collet et al., 2014; Alegre, 2015; Bonal et al., 2015; Tarabini, 2015; etc.). Com dèiem, és evident que aquest projecte sol no pot pretendre garantir l'èxit acadèmic de tot l'alumnat, però pensem que pot ser-ne una peça significativa, mobilitzadora i útil. És a dir, una peça significativa en el procés de construcció d'una autèntica igualtat d'oportunitats que no només implica l'accés a l'escola, sinó també els processos que s'hi donen i els resultats que se'n deriven (Demeuse i Baye, 2005). Una igualtat d'oportunitats real que, sens dubte, és un requisit clau per a tota societat que aspiri a ser justa i democràtica.

Referències

- Ainscow, M. (2012) «Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional». *Revista de Educación Inclusiva*, 5 (1), p. 39–49.
- Alegre, M.À. (2015) *Són efectius els programes de tutorització individual com a eina d'atenció de la diversitat?*. Barcelona, Ivàlua i Fundació Jaume Bofill.
- Alegre, M.À.; Collet, J. (2008) *Els Plans Educatius d'Entorn (PEE). Debats, balanç i reptes*. Barcelona, Fundació Jaume Bofill.
- Ballestín, B. (2015) «De “su cultura es muy fuerte” a “no se adapta a la escuela”: alumnado de origen inmigrante, evaluación y efecto Pigmalión en primaria». *RASE*, 8 (3), p. 361–379.
- Bernstein, B. (1970) «A Critique of the Concept of Compensatory Education», a Rubinstein, D.; Stoneman, C. [Eds.] *Education for Democracy*. London, Penguin, p. 110–121.
- Bonal, X. (2012) *La lluita contra el fracàs escolar: el paper dels governs locals*. Barcelona, Diputació de Barcelona.
- Bonal, X. [dir.] (2003) *Apropiacions escolars*. Barcelona, Octaedro.
- Bonal, X.; Verger, A. (2013) *L'agenda de la política educativa a Catalunya: una anàlisi de les opcions de govern (2011-2013)*. Barcelona, Fundació Jaume Bofill.

- Bonal, X. [dir.]; Castejón, A.; Zancajo, A.; Castel, J.L. (2015) *Equitat i resultats educatius a Catalunya. Una mirada a partir de PISA 2012*. Barcelona, Fundació Jaume Bofill.
- Casamitjana, M.; Casanova, M.; Formariz, A. (2005) *La formació de persones adultes a Catalunya: propostes per afavorir la participació i evitar la desigualtat*. Barcelona, Fundació Jaume Bofill.
- Cebolla, H.; Radl, J.; Salazar, L. (2014) *Aprendizaje y ciclo vital. La desigualdad de oportunidades desde la educación preescolar hasta la edad adulta*. Barcelona, Fundació «La Caixa».
- Coll, C. (2001) «Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje», a Coll, C.; Palacios, J.; Marchesi, Á. [comp.] *Desarrollo Psicológico y educación*, 2. Madrid, Alianza Psicología, p. 157–185.
- Collet, J. (2009) «Educació eficaç o educació intel·ligent? El treball en xarxa com a nova cultura educativa». *Guix. Elements d'acció Educativa*, 356-357, p. 71–81.
- Collet, J.; Subirats, J. (2010) *Noves famílies, noves polítiques*. Barcelona, Diputació de Barcelona.
- Collet, J.; Besalú, X.; Feu, J.; Tort, A. (2014) «Escuelas, familias y resultados académicos. Un nuevo modelo de análisis de las relaciones entre docentes y progenitores para el éxito del todo el alumnado». *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 18 (2), p. 7–33.
- Cyrulnik, B. (2002) *Los patitos feos*. Barcelona, Gedisa.
- Demeuse, M.; Baye, A. (2005) «Pourquoi parler d'équité ?», a Demeuse, M. et al. [eds.] *Vers une école juste et efficace. 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation*. Brussel·les, De Boeck, p. 150–170.
- Feito, R. (2003) «Sistema de enseñanza y estratificación social», a Fernández Palomares, F. [ed.] *Sociología de la educación*. Madrid, Pearson, p. 143–163.
- Fernández Enguita, M.; Mena, L.; Riviere, J. (2010) *Fracàs i abandonament escolar a Espanya*. Barcelona, Fundació La Caixa.
- Ferrer, F. [dir.] (2011) *PISA 2009: avaluació de les desigualtats educatives a Catalunya*. Barcelona, Fundació Jaume Bofill.
- Freire, P. (1973) *Extensión o comunicación*. Madrid, Siglo XXI.
- García, M. (2010) *Marc conceptual i metodològic pel desenvolupament de plans d'absentisme i acompanyament a l'escolarització*. Barcelona, Diputació de Barcelona.
- García, M.; Casal, J.; Merino, R.; Sánchez, A. (2013) «Itinerarios de abandono escolar y transiciones tras la educación secundaria obligatoria». *Revista de Educación*, 361, p. 65–94.
- Güell, E. (2008) *Avaluació de l'experiència pilot dels tallers d'estudi assistit de la Uvic dins dels plans educatius d'entorn de Manlleu, Roda de Ter i Vic (curs 2006-2007)*. Vic, Universitat de Vic.
- Lareau, A. (2003) *Unequal childhoods*. Berkeley, UCP.
- Marí-Klose, P. (dir.) (2009) *Informe de la inclusió social a Espanya*. Barcelona, Fundació Caixa Catalunya.
- Marí-Klose, P.; Marí-Klose, M.; Vaquera, E.; Argeseanu, S. (2010) *Infància i futur. Noves realitats, nous reptes*. Barcelona, La Caixa.

- Martín, E.; Solé, I. (2001) «El aprendizaje significativo y la teoría de la asimilación», a Coll, C.; Palacios, J.; Marchesi, Á. [comps.] *Desarrollo Psicológico y Educación. 2. Psicología de la Educación Escolar*. Madrid, Alianza Psicología, p. 89–116.
- Martínez, J.L.; Mondéjar, J.; Palomares, M.C. (2013) «El absentismo en la escolaridad obligatoria en Castilla-La Mancha». *Praxis Sociológica*, 17, p. 267–281.
- Martínez Celorrio, X.; Marín, A. (2013) *Crisi, trajectòries socials i educació*. Barcelona, Fundació Jaume Bofill.
- Miras, M. (2001) «Afectos, emociones, atribuciones y expectativas: el sentido del aprendizaje escolar», a Coll, C.; Palacios, J.; Marchesi, Á. [comp.] *Desarrollo Psicológico y Educación. 2. Psicología de la Educación Escolar*. Madrid, Alianza Psicología, p. 309–329.
- Musitu, G.; Buelga, S. (2004) «Desarrollo Comunitario y Potenciación», a Musitu, G.; Herrero, J.; Cantera, L.; Montenegro, M. [eds.] *Introducción a la Psicología Comunitaria*. Barcelona, UOC, p. 167–195.
- Naranjo, M. (2015) *L'avaluació com a eina d'inclusió educativa i social*. Vic, Universitat de Vic. Lliçó inaugural del curs 2015-2016.
- OCDE (2010) *The nature of learning*. París, OCDE.
- Onrubia, J. (1995) «Enseñar: crear Zonas de Desarrollo Próximo e intervenir en ellas», a Coll, C. [coord.] *El constructivismo en el aula*. Barcelona, Graó, p. 101–124.
- Rodríguez, H.; Ríos, O.; Racionero, S. (2012) «Reconfiguración de la educación compensatoria en base a las evidencias científicas. Actuaciones inclusivas para la igualdad de resultados». *Revista de Educación*, Número extr. 2012, p. 67–87.
- Simoes, F.; Alarcao, M. (2011) «A eficácia da mentoria escolar na promoção do desenvolvimento socioemocional e instrumental de jovens». *Educação e Pesquisa*, 37 (2), p. 339–354.
- Simón, E. (2012) *Els tallers de suport a la tasca escolar de la comarca d'Osona*. Vic, Universitat de Vic [Treball Final de Màster].
- Solé, I. (2012) «Competencia lectora y aprendizaje». *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, p. 43–61.
- Subirats, J.; Alegre, M.A.; Collet, J. (2005) «Cap a una metodologia dels Plans Educatius d'Entorn», a Departament d'Educació (2005) *Els plans educatius d'entorn. Caixa d'eines n°5*. Barcelona, Generalitat de Catalunya.
- Surroca, E.; Garcia, S. (2014) «Pares i fills en aprenentatge dialògic». *Guix. Elements d'Acció educativa*, 401, p. 44–49.
- Tarabini, A. (2014) «Naming and Blaming Early School Leavers: an analysis of educational policies, discourses and practices in Spain», a Kupfer, A. [ed.] *Power and Education. Contexts of Oppression and Enabling*. Nova York, Palgrave MacMillan, p. 146–169.
- Tarabini, A. (2015) «La meritocràcia en la mente del profesorado: un análisis de los discursos docentes en relación al éxito, fracaso y abandono escolar». *RASE*, 8 (3), p. 349–360.
- Tarabini, A.; Curran, M. (2013) «Políticas de lucha contra el abandono escolar en España: Hacia la definición de un modelo teórico-metodológico». *RASE*, 6 (1) p. 91–99.
- Travesset, M. (2009) *La pedagogía sistémica*. Barcelona, Graó.

- UE (2011) *Recomendaciones del Consejo relativas a las políticas para reducir el abandono escolar prematuro*. Brusel·les, Unió Europea. Disponible a: [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=celex%3A32011H0701\(01\)](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=celex%3A32011H0701(01)) [accés: 30.6.2016].
- Van Voorhis, F.; Maier, M.; Epstein, J.; Lloyd, Ch. (2013) *The Impact of Family Involvement on the Education of Children Ages 3 to 8. Focus on Literacy and Math Achievement Outcomes and Social-Emotional Skills*. Nova York, MDRC.
- Zugasti, N.; Damonti, P. (2014) *La pobreza consistente y otras dimensiones de la exclusión social en Navarra*. Pamplona, CIPARAIS.

Proyecto Enxaneta. Apoyo escolar para el éxito escolar de todo el alumnado

Resumen: El artículo presenta un nuevo modelo de apoyo escolar y las bases teóricas y metodológicas que desde la sociología, la pedagogía y la psicopedagogía, lo orientan y sustentan. Por la investigación sabemos de la importancia personal y social de la consecución de unos umbrales escolares mínimos que suben constantemente. Mientras que, al mismo tiempo, los porcentajes de fracaso y abandono escolar y su desigual distribución, se mantienen bastante estables. Frente a ello, y a partir de un trabajo conjunto con el territorio durante dos cursos de identificación de necesidades y de construcción del proyecto, este quiere ser una respuesta a la necesidad de repensar y re practicar el actual apoyo o «refuerzo» escolar que a menudo es discontinuo, incoherente e irrelevante en resultados. Frente a esto, proponemos un modelo coherente, fundamentado e útil de trabajo conjunto de escuelas, ayuntamientos, familias y entidades. Siendo la actuación en edades tempranas, la mentoría, un fuerte trabajo con las familias, el trabajo en red con el territorio y el debate crítico en el marco de los claustros sobre su rol en la construcción de la desafección y el fracaso escolar, sus pilares fundamentales.

Palabras clave: apoyo escolar, éxito académico, actividades extra-escolares, relaciones escuela-familia, mentoría

Projet Enxaneta. Soutien scolaire pour le succès scolaire de tous les élèves

Résumé: L'objectif de cet article est de présenter un nouveau modèle de soutien scolaire ainsi que les bases théoriques et méthodologiques qui, depuis la sociologie, la pédagogie et la psychopédagogie, l'orientent et le sous-tendent. Pour la recherche, nous savons l'importance personnelle et sociale de l'obtention de seuils scolaires minimaux qui montent constamment. Alors que, parallèlement, les pourcentages d'échec et d'abandon scolaire et leur inégale distribution se maintiennent tout à fait stables. Face à cela, et à partir d'un travail conjoint dans le territoire durant deux années scolaires d'identification des besoins et de construction du projet, celui-ci veut être une réponse à la nécessité de repenser et de re-pratiquer l'actuel soutien ou « renforcement » scolaire qui est souvent discontinu, incohérent et inutile quant aux résultats. Pour ce faire, nous voulons proposer un modèle cohérent, fondé et utile, de travail conjoint des écoles, des mairies, des familles et des organismes. L'intervention se faisant à des âges précoces, le caractère de mentor, un fort travail avec les familles, le travail en réseau avec le territoire et le débat critique dans le cadre des réunions sur son rôle dans la construction de la désaffection et de l'échec scolaire, sont ses piliers fondamentaux.

Mots clés: soutien scolaire, succès scolaire, activités extra-scolaires, relation école-familles, caractère de mentor

The Enxaneta project: model of remedial education to facilitate school success for all school-goers

Abstract: This article describes the social, pedagogical and cognitive principles that might inform the practice of a new model of remedial education. Research has shown how important it is for school-goers to acquire a basic academic level, both for their own self-esteem and in the eyes of society. But we also know that while the academic level required is getting higher, the figures on school failure and dropout have generally remained unchanged. In answer to this and drawing from a student needs analysis conducted in Catalonia during a period of two academic years, this article reviews how we understand remedial education, which is often lacking in continuity, coherence and relevance, and proposes a new model based on clear principles and designed to be practical. This model, which would be used together by schools, town councils, families and social organizations, would focus on school-goers at an early age and prioritize a system of mentorship, the direct involvement of the children's families, networking across the country and critical debate in teachers' meetings on the role of teachers in preventing pupil disaffection and school failure.

Key words: School reinforcement classes, School success, extracurricular activities, Family involvement, mentoring