

PARLAR / APRENTATGE / ASSESSORAMENT / OBSERVACIÓ
AGRUPAMENT / INTERVENCIÓ / ATENCIÓ / DIVERSITAT /
COMISSIÓ / ORIENTACIÓ / CONCEPTE / EXPERIMENTACIÓ
/ PROJECTE / SALUDABLE / COL·LABORACIÓ / INCLUSIVA /
INNOVACIÓ / EFICÀCIA / COMUNITAT / PROXIMITAT / EQUIP

ÀÀF

núm. 63
25 anys

REFLEXIONS / RELACIÓ / QUALITAT /
INVESTIGACIÓ / VIDA / LLIGAMENTS /
IDEES / REPTES / CONSTRUCCIÓ / EINES
MIRADA / OPORTUNITATS / PROPOSTES / DILEMMES / EDUCACIÓ
ALUMNAT / TRANSFORMACIÓ / EQUITAT / CANVI / SERVEI
CAMINS / MODELS / SERVEI / APROPAR / NECESSITATS /
CONVIVÈNCIA / COMPARTIDA / REPENSAR / DOCÈNCIA /
RESPOSTA / SUPORT / ESCOLA / COMUNICACIÓ / FAMÍLIA
/ ACOMPANYAMENT / ÀÀF / COMPROMÍS / POTENCIAR /
DETECCIÓ / RENOVACIÓ / ESTRATÈGIES / PARTICIPACIÓ



www.ambitsaaf.cat

Núm. 63 Hivern - Primavera 2026

**Reptes i abordatges per a l'escola i l'assessorament
psicopedagògic en començar el segon quart de segle XXI**



Creative Commons BY-NC-ND

ISSN: 2339-7454

Director:

Joan Serra Capallera

Director adjunt:

Ramon Almirall Ferran

Consell de redacció:

Josep Amorós Contra

Mercè Esteve Balagué

Anna Farré Riba

Neus Ferré Lázaro,

Jaume Forn i Rambla,

Eva Liesa Hernández

Cesc Notó Brullas

Alba Serrano i Martínez

Montserrat Solsona i Rocabert.

Disseny portada:

Anna Rodríguez

Disseny:

raquelcastro.es

SUMARI

- 01** L'educació al segle XXI. Entre institucions, xarxes i dispositius
Antoni Tort i Bardolet
- 07** La psicopedagogia enfront al racisme: més enllà de la "inclusió" i l'"atenció a la diversitat"
Mostafà Shaimi i Carles Serra Salamé
- 21** Adolescència i joventut digital: viure i aprendre en les xarxes socials i en la intel·ligència artificial
Juan Ignacio Pozo
- 38** La intel·ligència artificial: reptes cognitius
Marta Corretger de la Calzada, Eugenia Gargallo
- 49** La supervisió educativa: del malestar a la paraula
Mario Izcovich
- 59** Intervenir amb sentit: les teories que orienten l'assessorament psicopedagògic
Carles Monereo
- 76** Bases per a la formació dels assessors psicopedagògics: situació actual i reptes de futur
Eva Liesa, Anna Engel, José Luis Lalueza, Moisès Esteban-Guitart, Verònica Jiménez
- 88** Assessorament com a suport a la innovació per a la transformació de les aules i els centres en contextos inclusius, equitatius i de qualitat
José Ramón Lago, Javier Onrubia, Marta Minguela
- 101** Assessorament: indagació i ètica
Enric Bolea López, Esther Cárcel Ferrer
- 115** L'assessorament col·laboratiu com a impulsor de la pràctica reflexiva: la importància de la pregunta
Oscar Puigardeu Aramendia
- 122** Col·laborar amb els docents des de l'assessorament psicopedagògic
Lluís Espunya i Danès
- 127** Entrevista Susana Tarapeilla Carreño, DG d'Educació Inclusiva
Àmbits de Psicopedagogia i Orientació
- 132** La importància de les famílies i el treball compartit en el marc de l'escola inclusiva
Anna Terra i Sans
- 136** Equip d'Assessorament Psicopedagògic (EAP): entre el dret i la realitat. Present i futur d'un ofici que es construeix
Begoña Roca Carretero, Marta Sánchez Santacreu, Montserrat Solsona Rocabert
- 142** Empoderar als equips humans per a liderar i sostenir el canvi
Isabel Balaguer Millán
- 150** Orientació educativa: el fil invisible que sosté el centre
Clàudia López
- 155** Experiències personals d'alumnes sobre l'acompanyament, l'orientació i l'assessorament psicopedagògic
Iris Hernández, Cesc Notó
- Ressenyes**
- 159** La escuela que escucha. El poder de la palabra y el vínculo en la experiencia educativa,
 Mario Izcovich
Josep Amorós Contra
- 161** El arte de ser humanos, David Bueno
Jaume Forn i Rambla

L'educació al segle XXI. Entre institucions, xarxes i dispositius

Antoni Tort i Bardolet

Professor Emèrit de la Universitat de Vic-UCC

Rebut: 06.12.25 Acceptat: 15.12.25

DOI: <https://doi.org/10.32093/ambits.vi.63.504985>

Resum

L'educació al segle XXI. Entre institucions, xarxes i dispositius

Les institucions educatives són interpel·lades pels canvis socials i culturals que s'estan produint al llarg d'aquest segle XXI del qual ja n'hem transcorregut una quarta part. Les finalitats, el currículum, les pràctiques i les normes que es despleguen al si dels centres escolars, han de revisar-se per a determinar què és prioritari i rellevant en l'educació institucionalitzada. Els escenaris dibuixats pels organismes internacionals són una peça més en la contínua reconfiguració de les estructures educatives en el marc d'una societat en constant moviment. Repensar els processos educatius existents forma part del nucli central del pensament pedagògic de tots els temps. L'escola o l'institut com a institucions es troben una cruïlla de diferents i variats actors que també intervenen i condicionen la construcció de les trajectòries personals i acadèmiques de l'alumnat, però també pel conjunt de la població. L'escolaritat esdevé, en aquest context, un espai-temps difícil i canviant. Les contradiccions i els interrogants són a l'ordre del dia. Els centres educatius amb capacitat per organitzar i compartir estructures de reflexió conjunta de les diferents tipologies professionals que intervenen en l'educació d'infants i joves, podran construir projectes educatius sòlids i reequilibradors que dialoguin amb l'entorn i al mateix temps donin sentit a les pràctiques i activitats que es duen a terme a dins dels centres i institucions.

Paraules clau: Sistema educatiu. Institució escolar. Canvi social, canvi cultural. Organització escolar.

Abstract

Education in the 21st century. Between institutions, networks and devices

Educational institutions are being challenged by the social and cultural changes taking place throughout this 21st century, of which we are already a quarter of the way through. The aims, curriculum, practices, and norms implemented within schools must be reviewed to determine what is truly prioritized and relevant in institutionalized education. The scenarios outlined by international organizations are yet another piece in the ongoing reconfiguration of educational structures within the context of a changing society. Rethinking existing educational processes is central to pedagogical thought throughout history. Schools and institutes, as institutions, find themselves at the crossroads of diverse actors who influence and shape the personal and academic trajectories of students, as well as the population as a whole. In this context, schooling becomes a complex and ever-changing space-time. Contradictions and questions are commonplace. Educational centers with the capacity to organize and share joint reflection structures of the different professional types involved in the education of children and young people will be able to build solid and rebalancing educational projects that engage with the environment and at the same time give meaning to the practices and activities carried out within the centers and institutions.

Keywords: Educational system. School institution. Social and cultural change. School organization.

Escenaris per a repensar escoles i instituts

Els vint-i-cinc anys d'existència de la revista "Àmbits de Psicopedagogia" mereixen una efusiva felicitació per la persistència i la continuïtat d'un espai compartit d'intercanvi i de reflexió al voltant de l'assessorament psicopedagògic i l'orientació. Com escriu el seu director, Joan Serra Capallera, en el darrer número de la revista, l'aposta feta per "Àmbits..." és la de "debatre i construir conjuntament fortaleses en la pràctica i en el discurs professional a partir de plantejar el que és nuclear i el que és perifèric en la intervenció psicopedagògica".

Ben a prop del naixement de la revista, en el tombant del segle passat a l'actual, l'OCDE va publicar el 2001, un dels seus habituals informes sobre l'estat de l'educació. La significació simbòlica del pas del segle XX al XXI, portava aquest organisme internacional a plantejar alguns escenaris possibles en l'evolució dels sistemes educatius. Amb el títol, de "Quin futur per a les nostres escoles ..."[1] es definien sis escenaris en base òbviament a tendències i realitats de present. Val a dir que, com els tècnics en aquest tipus d'informes assenyalen, els escenaris són instruments per ajudar a reflexionar, en el cas que ens ocupa, sobre el present i l'evolució de les institucions educatives des d'una perspectiva global. Els escenaris són diferents de les previsions i prediccions que sí pretenen definir allò que passarà en termes més específics. Per tant, no es tracta de veure, passats els anys, si s'han complert uns determinats auguris sinó i sobretot, comptar amb elements que permetin millorar individualment i col·lectiva la nostra comprensió de la realitat educativa. En el seu dia a dia aquesta és tan intensa, que no sempre podem parar-nos a analitzar els canvis socials que es van produint, però que al mateix temps, condicionen fortament el nostre quefer professional, a les aules i fora d'elles.

En aquell document de l'OCDE es plantejaven els següents escenaris de futur per a l'educació escolar:

escenari 1: una intensificació constant de la burocratització dels sistemes educatius.

escenari 2: una ampliació progressiva del model de mercat. L'educació com a bé de consum i no com a bé comú.

escenari 3: l'escola, al cor de la comunitat. Les escoles com centres socials fonamentals.

escenari 4: les escoles com a organitzacions centrades en l'aprenentatge.

escenari 5: la potenciació de xarxes d'aprenentatge i de la societat de xarxes, més enllà o fora de les estructures institucionalitzades tradicionals.

escenari 6: l'èxode dels docents i la desintegració dels sistemes educatius.

Sense entrar en el detall, és probable que en una primera consideració podem pensar que els nostres centres educatius incorporen característiques dels sis escenaris. La progressiva burocratització és una experiència creixent i poc estimulant que tothom pot compartir. Com ho és el desmantellament més o menys indissimulat d'aspectes rellevants dels serveis i estructures educatives, en forma de manca de recursos, de pressupostos retallats o congelats, d'externalitzacions dubtoses. L'escenari 1 i 2 indefectiblement porten a l'escenari 6 en què l'educació com a servei públic corre el risc de perdre docents i d'abandonar sectors, territoris i ciutats per les dificultats per a oferir una educació digna i de qualitat en un món cada vegada més precaritzat i dualitzat en les rendes, el treball i l'habitatge. L'escenari cinquè és un fenomen palpable que interpel·la els contorns del saber escolar davant la multiplicitat i potència d'altres sabers més o menys legítims o consensuats, que hom pot adquirir de moltes i variades maneres fora de les aules. I els escenaris 4 i 5 representen la centralitat d'uns centres educatius indispensables en l'educació de les persones en el món actual, sempre que s'organitzin com a estructures pensades per a l'aprenentatge. No està tan clar que ara sigui així, si revisem espais, temps, normes i convencions que donem per inamovibles a les nostres institucions.

I, finalment, la potencialitat dels nostres centres educatius també depèn de la seva capacitat per a vincular-se al seu entorn, a la comunitat a la qual serveix. És una qüestió essencial no exempta de tensions que obliga també a repensar la configuració de temps i espais, la governança dels centres, l'ús dels equipaments escolars, la tipologia dels professionals necessaris en una diversificació no sempre ben acceptada, etc.

Al cap de vint anys l'OCDE torna a la càrrega amb un nou informe que actualitza o revisa els escenaris plantejats. Ja ha passat un quart de segle i la revista "Àmbits de Psicopedagogia" també ha fet vint-i-cinc anys.

Quins escenaris planteja l'OCDE en l'informe del 2020[2]? Són aquests quatre:

L'ESCOLARITZACIÓ AMPLIADA: La participació en l'educació formal continua expandint-se. La col·laboració internacional i els avenços tecnològics donen suport a un aprenentatge més individualitzat. Les estructures i els processos d'escolarització romanen.

EDUCACIÓ EXTERNALITZADA: Els sistemes escolars tradicionals es descomponen a mesura que la societat s'implica més directament en l'educació dels seus ciutadans. L'aprenentatge es duu a terme mitjançant acords més diversos, privats i flexibles, amb la tecnologia digital com a motor clau.

LES ESCOLES COM A CENTRES (HUBS) D'APRENENTATGE: Les escoles romanen, però la diversitat i l'experimentació s'han convertit en la norma. Obrir les "parets de l'escola" connecta les escoles amb les seves comunitats, afavorint formes d'aprenentatge en constant canvi, l'educació cívica, etc.

APRENENTATGE AL TEU AIRE ("LEARN-A S-YOU-GO"): L'educació té lloc a tot arreu i en qualsevol moment. Les distincions entre l'aprenentatge formal i informal ja no són vàlides, ja que la societat es gira completament cap al poder de la màquina.

La formulació dels escenaris del 2020 canvia lleugerament respecte dels vuit escenaris de començaments del segle. Al cap de vint anys, es planteja en un primer escenari que els sistemes educatius continuïn creixent i l'escolaritat no es posa en dubte, gràcies també a un procés de més connectivitat internacional i a la seva capacitat per a aprofitar les tecnologies per a l'aprenentatge. En el benentès que no és el mateix un aprenentatge *individualitzat* que un aprenentatge *personalitzat* i que ara no entraré en aquest debat, el fet és que comptem amb noves eines per a diversificar trajectòries i currículums al si de l'organització escolar. Un segon escenari sí que planteja l'afebliment dels sistemes educatius per la puixança d'agents privats i del mercat que redueixen fins a límits inquietants la idea de l'educació com a servei públic garantit pels estats i llurs administracions. Un tercer escenari manté la potencialitat d'una institució educativa que reforça el seu vessant experimental, en una obertura a l'entorn i amb noves modalitats de funcionament que difumina la "gramàtica escola" convencional. D'alguna manera els escenaris 4 i 5 de l'any 2000 es fusionen en aquest tercer escenari actual. Finalment, plantegen un quart escenari en què, sense que s'explíciti la persistència o la desaparició de les escoles o instituts, es dona per feta la seva pèrdua de rellevància com a estructura central de l'educació dels ciutadans.

"Omnes, omnia, omnino"

La manera mitjançant la qual organitzem l'educació i l'escola al nostre món no és òbviament una reflexió nova ni és una qüestió que depengui de les consideracions d'organismes internacionals com l'OCDE, tanmateix, un actor contemporani que influeix en les polítiques educatives dels nostres països. El cas és que la preocupació per l'educació dels infants i joves i del conjunt de la població és inherent a l'evolució les nostres societats des de temps antics. Grans personalitats de totes les èpoques hi ha dedicat reflexions i a elles tornem per a entendre la genealogia dels nostres sistemes educatius i per a continuar dibuixant escenaris que ens facin avançar.

Una d'aquestes personalitats és Comenius o Jan Amós Komenski (1592-1670), nascut a Moràvia, a l'actual República Txeca, però que va voltar per tota Europa, en una autèntica vocació cosmopolita, però també forçat per les inacabables i ferotges guerres de religió que arrasaven el Vell Continent. Considerat un dels arquitectes de la pedagogia i la didàctica tal com les hem conegut fins ara, va escriure que hem d'ensenyar-ho tot a tothom i per tots els mitjans apropiats. És a dir, *omnes, omnia, omnino*. La pedagogia de Comenius, plena de respecte per a la condició humana, ja apuntava a una concepció de l'educació global, integradora i, en paraules contemporànies, inclusiva. És coneguda la seva sentència en el sentit que l'escola hauria de ser un "taller d'humanitat" ("officina humanitatis")[3]. Aquestes paraules escrites al segle XVII ressonaran fins avui, però la concreció de les formes d'educació al món occidental no respondrà sempre a aquella aspiració. La progressiva definició de la institució escolar com a estructura bàsica per a l'educació d'infants i joves sobre la

base de regulacions, normes i hàbits, sovint s'allunyarà de la vella idea del pedagog txec. Allò que anomenem la cultura escolar o també "gramàtica escolar"^[4] es va anar configurant amb regles, estructures, pràctiques, codis, formes organitzatives de govern, que defineixen com es concep l'espai, el temps, les transmissions, les qualificacions, la docència... És un nucli dur que l'escola ha conservat al llarg del temps i que, tant la societat en general com molts dels qui viuen i treballen a les aules, encara avui perceben com el motlle del qual és l'escola verdadera o autèntica. Tanmateix, i per dir-ho en termes foucaultians, la història de les nostres institucions és comprensible, però no racional. I, durant dècades, l'escola-caserna va acabar ofegant el taller d'humanitat. Però l'aspiració a comptar amb uns centres educatius respectuosos i amb capacitat per a atendre totes les necessitats de l'aprenentatge de les persones també ha anat impregnant voluntats i desitjos al llarg del temps. Vegeu si no aquesta sentència: "L'escola no ha de ser ni un asil, ni un lloc de guarda, ni una institució on sols s'aprenuin les primeres lletres. Ha de ser més i ha de ser una altra cosa. Ha de tenir taller i jardí; centre d'activitat; estímul i ordenació de l'esperit; preparació de l'ànim per afrontar amb audàcia serena la vida; desenvolupament ple de la personalitat; capacitació." Aquestes eloqüents paraules no són les expressions d'alguna personalitat singular i il·luminada, sinó que es troben al preàmbul d'una normativa de la Generalitat republicana per a l'educació primària de l'any 1936. Malauradament, ja tenim una considerable experiència en llegir magnífics preàmbuls en lleis que després no es despleguen en la direcció que el mateix preàmbul descriu.

La complexitat, la riquesa, la variabilitat, i la conflictivitat són característiques inherents a qualsevol institució social i l'escola no n'és una excepció. És per això que continuem maldant per a entendre-la com és, i per a continuar-la construint en termes d'allò que voldríem que hi passés. Evolucionarem, doncs, des de les aspiracions humanistes, o des de les amenaces al bé comú? Escoles-caserna o jardí d'infants? Escoles en xarxa o amb fil ferrades? Internats obscurs o edificis transparents? Com serà l'escola en els pròxims anys del nostre segle? Com afrontem el repte d'ensenyar-ho tot, a tothom i amb els mitjans apropiats?

El lloc del saber, els llocs dels sabers

Les característiques clàssiques de l'educació escolar, apartada del context immediat de l'acció socialment rellevant, i organitzada per al propòsit específic de la transmissió sobre la base d'unes rutines concretes, s'ha anat difuminant. L'escola ha passat de ser el nucli privilegiat d'aprenentatge, tancat i autònom, en què l'alumnat adquireix coneixements per aplicar-los fora, a formar part d'un sistema de contextos d'aprenentatge més ampli, que els hauria de permetre donar continuïtat a les trajectòries de cadascú i de dotar de sentit personal als aprenentatges escolars. Tal com ho expressa Cèsar Coll, "el desafiament més important que es planteja als sistemes educatius és, en aquest cas, com es poden articular els aprenentatges escolars amb els aprenentatges que tenen lloc en altres contextos; i, sobretot, com es pot ajudar l'alumnat, especialment el més vulnerable, a construir-se trajectòries personals d'aprenentatge enriquidores que li permeti desenvolupar les seves potencialitats com a aprenent."^[5] Efectivament, allò que assenyalaven els teòrics de la desescolarització al darrer terç del segle passat s'ha anat accentuant: ja no és possible mantenir que l'escola sigui el paradigma i el lloc de l'educació i, a més, la potència d'altres actors (internet, intel·ligència artificial...) descentra i desplaça el paper de les institucions. I això no és d'ara mateix. Quan es va estendre la presència de la televisió fa més de seixanta anys, Carpenter i McLuhan, ja constataren que el desafiament dels mitjans de comunicació desfeia el monopoli del llibre com a suport a l'ensenyament i enderrocava els murs de les aules, "d'una manera tan sobtada que ens deixa confosos, desconcertats"^[6]. Però avui, el potencial de les noves eines per a la cerca d'informació o la creació de continguts situa els processos i els llocs de l'aprenentatge en una dimensió pràcticament desconeguda.

L'educació es modularà amb formats d'ensenyament-aprenentatge que tendiran a trencar la dualitat dins-fora de l'espai institucional, que es produiran en materialitats diversificades, interactuant amb fluxos d'informació, entorns i dispositius canviants.

Hem intentat refusar l'escola-caserna o l'escola burocràtica, però en els contextos contemporanis haurem d'afrontar també altres formes d'alienació i preguntar-nos com hem d'analitzar les estructures, institucions o

dispositius que tenen una enorme capacitat per a captar l'atenció de l'aprenent, per a dirigir interessos, per a determinar continguts, per a modelar itineraris, per a controlar opinions, etc. Entrem en un territori educatiu ampli i difús, on la institució escolar deixa de ser el centre neuràlgic de les operacions d'aprenentatge, mentre cerquem noves formes d'organització i de participació en les institucions enmig de xarxes i dispositius.

Quan es va plantejar la possibilitat de la desaparició de les institucions per part de les teories de la desescolarització ja podíem llegir, per part de qui les criticava, algunes alertes: "Encara queda per veure com s'organitzarien les principals activitats humanes comunes sense institucions centrals; almenys potencialment, hi ha el perill que l'educació arribés a ser més manipulable si els ministeris de defensa i les empreses multinacionals decidissin emplenar el buit creat per la desescolarització amb noves estructures de legitimitació." [7] Aquestes valoracions de fa més de cinquanta anys prenen una evident vigència davant el poder dels propietaris dels algorismes que canalitzen el trànsit digital del món sencer.

En el paisatge contemporani, el repte dels sistemes educatius a l'hora de jerarquitzar, prioritzar, determinar què és allò que cal ensenyar a les nostres institucions, esdevé formidable i crucial. Com també ho és el d'oferir eines per a entendre el món, claus de lectura de la realitat, mecanismes per a descodificar allò que els algorismes vomiten sense parar, per a construir coneixement enmig d'un mar d'informacions de tota mena. Perquè avui la ignorància també pot construir-se des de l'excés de missatges i informacions, i no només per defecte com en altres èpoques. Potser haurem d'assumir amb Joaquim Franch, que l'escola "no serà un mur, sinó un temps, una modalitat de treball. Les escoles ja no seran un redós, no podran ser-ho. Hauran de ser un lloc de pas per a promoure síntesis provisionals i emprendre accions amb un valor socialment reconegut" [8].

Aquesta educació per a la comprensió s'ha d'anar construint en un context de forta pressió sobre l'escolaritat perquè al mateix temps se li demana que assegurí i demostrí millores en l'aprenentatge de l'alumnat i també que redueixi l'esclatxa de resultats pel que fa a l'adquisició de coneixement entre aquest alumnat. També es pressiona per tal que l'escolaritat respongui a la cada vegada més àmplia demanda de necessitats, expressades en la diversitat social i cultural, en la mobilitat dels estudiants, en el canvi d'expectatives també de les famílies i en la creixent desigualtat econòmica i geogràfica [9].

Velles i noves institucions educatives

Un centre educatiu amb el seu projecte i les seves accions i pràctiques té sentit vinculat al seu entorn. Potser és un centre que es retreu o es col·loca a la defensiva davant els canvis socials; potser és un centre que se sotmet acríticament als dictats de les modes o a tot allò que ve de fora. O bé és un centre educatiu convertit en un entorn reequilibrador que aconsegueix oferir claus de la lectura de la realitat al seu alumnat i al conjunt de la seva comunitat educativa. Per una banda, registra els canvis socials i, per l'altra, equilibra els biaixos unilaterals o excessos de l'entorn i compensa dèficits. Així doncs, cal insistir en la necessitat de reforçar la capacitat de reflexió com a qualitat clau d'un centre educatiu, si vol créixer com organització; abordant els conflictes i les relacions interpersonals, maniobrant entre els poders, els explícits i els implícits. Revisant críticament els propis processos i les pròpies pràctiques, encara que això impliqui la modificació dels marcs mentals que definien allò que és escolar i, en conseqüència la modificació d'aspectes concrets (espais, temps, rols, pràctiques...), per anar cap a una flexibilització que posa en qüestió disposicions administratives, tradicions docents i hàbits personals. Paul Watzlawick, artífex de la pragmàtica de la comunicació, ja alertava de la inoperància d'insistir en el "más de lo mismo" que no sempre és una resposta intel·ligent als reptes de l'entorn, especialment quan hi ha desconcert, crisi o dubtes. Són poc creïbles les institucions que es volen justes i eficients sense que es replantegin les formes organitzatives del treball en equip. Potser no és tan sobrer insistir en l'obvietat que és impossible crear i mantenir, al llarg del temps, les condicions per a l'aprenentatge de l'alumnat, si aquestes condicions no existeixen per als docents.

La pràctica no és només el temps o l'espai en què estem amb l'alumnat o amb les persones que hem d'atendre. La pràctica educativa cal veure-la, seguint a Philippe Perrenoud, com el lloc on es veuen, s'apliquen, es posen a prova i es reforcen les normes i els valors professionals; com a un moment de socialització professional i d'apropiació dels sabers, i dels gestos de la professió; com a lloc on s'integren sabers racionals

i fins i tot científics, i sabers per experiència; la pràctica com a part integrant d'un procés reflexiu; la pràctica com actuació per a la mobilització de recursos[10]. Són consideracions ben sabudes per a qui es dedica a l'assessorament psicopedagògic i a l'orientació, però hi continuem insistint i maldant en aquest camí per a la millora dels nois i noies, dels equips de professionals, per a la millora de la vida i de les nostres comunitats. Compartir-ho amb companys i companyes de viatge, com ho és la revista "Àmbits de Psicopedagogia", ens fa el camí més segur, amè i enriquidor.

Notes:

- [1] OCDE (2001), *Quel avenir pour nos écoles ? L'école de demain*, Éditions OCDE, Paris. <https://doi.org/10.1787/9789264295001-fr>.
- [2] OECD (2020), *Back to the Future of Education: Four OECD Scenarios for Schooling*, Educational Research and Innovation, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/178ef527-en>.
- [3] Martin Strouhal et Magdalena Kohout-Díaz, « Comenius : l'université, un atelier de l'humanité ? », *Éducation et socialisation*, 74 | 2024. DOI: <https://doi.org/10.4000/12yxn>
- [4] Tyack, D. i Tobin, W. (1994). «The Grammar of Schooling: Why Has it Been so Hard to Change?» *American Educational Research Journal*, 31(3), 453-479.
- [5] Coll, C. (2021). "Els reptes de l'educació a Catalunya: uns desafiaments compartits, una realitat pròpia " Dins: Coll, C.; Albaigès, B. (coords.). (2021). *Anuari de l'Educació 2020. Fundació Bofill*. Pàgines 569-607.
- [6] Carpenter, E., McLuhan, M., (1.960): *El aula sin muros*. Ediciones de Cultura Popular, pàg., 235.
- [7] Fletcher, P. R. "Desescolarización". Dins: Husen, T. Postlethwaite, T.N. (Eds.) (1.989), *Enciclopedia Internacional de la Educación*. MEC/Vicens Vives. P. 1371
- [8] Franch, J. (1979). "Línies per a construir l'escola de tots." Dins: AAVV. *Catalunya cap a l'any 2000*. Ed. Blume/ Fundació Bofill. P. 91-108.
- [9] Bentley, Tom (2009). «Innovation and Diffusion as a Theory of Change». A: Andy Hargreaves; Ann Lieberman; Michael Fullan i David Hopkins (eds.) *Second International Handbook of Educational Change, part I*. (p. 29-46). Dordrecht, Heidelberg, London, New York: Springer. Doi 10.1007/978-90-481-2660-6. p. 32
- [10] Perrenoud, Ph. (2.004), *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Editorial Graó.

Correspondència amb l'autor:

Antoni Tort i Bardolet. E-mail: antoni.tort@uvic.cat

La psicopedagogia enfront al racisme: més enllà de la “inclusió” i l’“atenció a la diversitat”

Mostafà Shaimi

Càtedra d'Anàlisi i Acció Antiracista
Universitat de Girona

Carles Serra Salamé

Càtedra d'Anàlisi i Acció Antiracista
Universitat de Girona

Rebut: 30.11.25 **Acceptat:** 09.12.25

DOI: <https://doi.org/10.32093/ambits.vi.63.504986>

Resum

La psicopedagogia enfront al racisme: més enllà de la “inclusió” i l’“atenció a la diversitat”

En aquest article fem una revisió crítica de la manera com des de la psicopedagogia s'estan abordant problemàtiques de caràcter social i, en concret, la qüestió del racisme. Així, revisem les crítiques plantejades per diferents autors, que qüestionen la tendència a la *psicologització*, la *pedagogització* i la *culturalització* dels problemes socials, tendència que genera importants mancances teòriques i metodològiques per a l'abordatge del racisme en l'àmbit educatiu, tant en la seva dimensió estructural, com a l'hora de donar suport a les persones que el pateixen.

Veurem com aquestes apreciacions han estat expressades i fonamentades per investigadors que treballen des de les ciències socials, però també les han manifestades psicòlegs i psicopedagogs que aposten per una disciplina més atenta a les dinàmiques i contextos socials i que, per tant, reclamen que s'obri un debat dins mateix de la disciplina. Així mateix, plantejarem que el problema es fa més gran quan del que es parla no és només de la disciplina, sinó també de l'espai i les funcions que les institucions han reservat per als professionals de la psicopedagogia, així com l'aproximació que s'ha fomentat al que alguns denominen la “diversitat cultural” o les “diferències culturals”, i els biaixos associats a aquesta aproximació i les seves implicacions epistemològiques.

L'objectiu d'aquesta anàlisi és doble: d'una banda, contribuir a un debat ja generat dins mateix de la psicopedagogia; i d'una altra, posar damunt la taula la qüestió del racisme, que considerem que és una assignatura pendent entre els professionals de la psicopedagogia.

Paraules clau: Psicopedagogia. Racisme. Inclusió. Diversitat cultural. Epistemologia.

Abstract

Psychopedagogy Facing Racism: Beyond “Inclusion” and “Attention to Diversity”

In this article, we critically review how psychopedagogy is addressing social issues and, specifically, the issue of racism. We review the criticisms raised by different authors, who question the tendency to *psychologise*, *pedagogise* and *culturalise*

social problems, a tendency that generates significant theoretical and methodological shortcomings in addressing racism in education, both in its structural dimension and in terms of supporting those who suffer from it.

We will see how these views have been expressed and substantiated by researchers working in the social sciences, but also by psychologists and psychopedagogists who advocate for a discipline more attentive to social dynamics and contexts and who, therefore, call for a debate within the discipline itself. We will also argue that the problem is exacerbated when the discussion is not only about the discipline, but also about the space and functions that institutions have reserved for psychopedagogy professionals, as well as the approach that has been promoted to what some call 'cultural diversity' or 'cultural differences', and the biases associated with this approach.

The aim of this analysis is dual: on the one hand, to contribute to an ongoing debate within psychopedagogy; and on the other, to raise the issue of racism, which we consider to be an unresolved issue among psychopedagogy professionals.

Keywords: Psychopedagogy. Racism. Inclusion. Cultural diversity. Epistemology.

La psicopedagogia es defineix com a disciplina de naturalesa interdisciplinària que pretén articular les perspectives psicològiques i educatives per atendre processos i necessitats d'aprenentatge. Ara bé, diferents autors afirmen que tot i la centralitat donada a la psicologia i la pedagogia, la psicopedagogia s'ha alimentat també de les aportacions d'altres disciplines (algunes de caràcter social, com ara la sociologia i l'antropologia), o bé defensen que cal procedir a aquestes incorporacions per tal de superar les limitacions d'una mirada estrictament psicològica i pedagògica, i donar vigor a una disciplina que tot sovint és cridada a donar resposta a problemes i situacions que són en ells mateixos socials o tenen l'origen en condicions i dinàmiques socials que cal saber reconèixer i aprendre a interpretar per tal de donar-los una resposta adequada (això que en diuen "anar a l'arrel del problema" enlloc de quedar-se en l'atenuació dels seus símptomes, la manera com s'expressa o les seves conseqüències).

A propòsit d'aquesta inquietud, en aquest article explicarem per què considerem que la psicopedagogia, avui per avui, presenta importants mancances teòriques i metodològiques per a l'abordatge del racisme en l'àmbit educatiu, tant en la seva dimensió estructural, com a l'hora de donar suport a les persones que el pateixen. Com veurem, aquesta apreciació ha estat expressada i fonamentada per investigadors que treballen des de les ciències socials, però també l'han posada de manifest psicopedagogs que aposten per una disciplina més atenta a les dinàmiques i contextos socials i que, per tant, reclamen que s'obri un debat dins mateix de la disciplina. Així mateix, plantejarem que el problema es fa més gran quan del que es parla no és només de la disciplina, sinó també de l'espai i les funcions que les institucions han reservat per als professionals de la psicopedagogia, així com l'aproximació que s'ha fomentat al que alguns denominen la "diversitat cultural" o les "diferències culturals", i els biaixos associats a aquesta aproximació i les seves implicacions epistemològiques (en la manera com pensem la realitat, definim els problemes i orientem les accions per al seu abordatge). Tot seguit anirem detallant cadascuna d'aquestes qüestions, amb una doble voluntat: d'una banda, contribuir a un debat ja generat dins mateix de la psicopedagogia i que considerem del tot necessari; i d'una altra, posar damunt la taula la qüestió del racisme, que considerem que és una assignatura pendent de les polítiques públiques en general i la política educativa en particular, però també de l'abordatge que en fan els professionals de la psicopedagogia.

Psicopedagogia, el racisme i l'aproximació a la "diversitat"

Hem assenyalat que alguns autors han denunciat limitacions en la manera com des de la psicopedagogia s'aborden problemàtiques que tenen un rerefons social evident, especialment aquelles relacionades amb la diversitat cultural i el racisme. Aquests autors consideren que aquestes limitacions deriven d'una tradició epistemològica marcada per l'individualisme metodològic i el model biomèdic, i es manifesten, com a mínim, en tres mecanismes que obstaculitzen una comprensió crítica de les desigualtats social-racials (i especialment, per al que ens interessa aquí, les que es donen en contextos escolars o educatius en general):

la *psicologització* dels processos d'exclusió educativa, la *pedagogització* acrítica de la "diversitat cultural" i la *culturalització* de les diferències socials.

Psicologització dels problemes socials

Diferents autors dedicats a l'anàlisi de les desigualtats escolars des d'aproximacions basades en les ciències socials han denunciat les limitacions de les aproximacions basades en l'individualisme metodològic. Una d'aquestes autores és l'Aina Taribini. En diferents treballs Taribini analitza com el sistema educatiu genera exclusió a través de processos que sovint s'atribueixen a característiques individuals de l'alumnat o a la seva cultura d'origen, en comptes de qüestionar unes estructures escolars que, concebudes com a dispositius de suport, poden estar participant d'aquests processos d'exclusió (2017, 2018; Taribini, Jacovkis i Montes, 2017). La psicòloga Cristina Zhang-Yu (2021) també ha identificat el problema de la psicologització i ha analitzat el seu impacte davant la manera com es conceben i com s'intervé davant de determinades situacions i problemàtiques en el context de l'escola catalana. Així, Zhang-Yu considera que la psicologia educativa ha contribuït a invisibilitzar el racisme en plantejar models explicatius centrats exclusivament en el comportament individual i les seves actituds, considerant el racisme com una qüestió vinculada a la personalitat individual, més que no pas a processos i relacions socials, que ni s'identifiquen, ni es prenen en consideració, de manera que resten desatesos i invisibilitzats (Zhang-Yu, 2021). Aquesta perspectiva, que situa el racisme com una "opció personal", resulta especialment problemàtica quan s'aplica a contextos educatius amb alumnat pertanyent a col·lectius alteritzats en funció del seu origen nacional familiar, fenotip, religió o cultura, ja que desplaça l'atenció dels mecanismes institucionals de discriminació cap als individus, siguin aquests els alumnes d'origen migrat o alteritzats (percebutos com a "problemàtics") o els professionals (considerats "no racistes" per declaració).

Amb tot, la crítica més substancial a l'enfocament tradicional de la psicopedagogia prové dels treballs de Ricardo Baquero (2000), qui ha assenyalat com la disciplina ha contribuït històricament a la naturalització del "fracàs escolar" mitjançant una lectura patologitzadora dels processos d'aprenentatge. Segons el seu plantejament, les concepcions predominants sobre el desenvolupament psicològic tendeixen a medicalitzar les diferències, convertint en "patologies individuals" allò que respon a dinàmiques estructurals d'exclusió social i racial. Aquest procés de psicologització és especialment perniciosos quan s'aplica a l'alumnat potencialment afectat pel racisme, ja que transforma les conseqüències del racisme estructural en "problemes d'adaptació" o "dificultats d'aprenentatge" situades en el subjecte individual. Quan es fa alguna anàlisi estructural des d'aquesta posició psicologitzadora, aquesta també acostuma a operar des de la psicologització dels processos migratoris, vinculant dificultats educatives a categories com el "dol migratori" o les "dificultats psicològiques derivades del procés d'adaptació de la població migrant". D'aquesta manera, es continua situant el problema en la psicologia de les persones (de l'alumnat) que han viscut algun procés de migratori, o en el seu procés de mobilitat, sense qüestionar les estructures d'exclusió, discriminació i racisme institucional que determinen l'experiència educativa de l'alumnat d'origen estranger o alteritzat. Des d'altres contextos nacionals es plantegen qüestionaments similars. Així, des de l'Argentina José Castorina, filòsof especialitzat en l'anàlisi epistemològica de l'abordatge de problemes en l'àmbit de l'educació, assenjala que l'ús de les psicologies en el camp educatiu ha estat "aplicacionista": des de la psicometria fins a les teories del desenvolupament, s'han aplicat directament a l'educació sense considerar les especificitats del context escolar ni les desigualtats estructurals (Castorina 2010, 2015).

Pedagogització acrítica de la "diversitat cultural"

Amb l'expressió "pedagogització acrítica de la diversitat cultural" fem referència a la tendència, dins el món educatiu, a abordar la presència d'alumnat de diferents orígens des del prisma de la "diversitat cultural", entenent aquesta diversitat només des d'un punt de vista tècnic, superficial i despolititzat, sense analitzar ni qüestionar les causes estructurals de les desigualtats socials i racials que condicionen les situacions i els contextos en què viu aquest alumnat. La pedagogització acrítica es manifesta en la tendència a convertir qüestions polítiques i estructurals en problemes tècnico-pedagògics susceptibles de ser resolts mitjançant

la millora de mètodes, recursos o competències professionals. "No s'han de «pedagogitzar» els problemes socials, ja que la diversitat disfressa, emmascara i aprofundeix les desigualtats", afirmen Barberousse et al. (2004: 52-53). I continuen assenyalant que la diversitat és consubstancial al gènere humà, el que no hem de considerar ni normal ni acceptable és la desigualtat, sigui quina sigui la forma com es fa present en la vida, a la societat i l'escola. Des d'aquests plantejaments, doncs, el que es reclama és que l'atenció s'adreci a les desigualtats i que, per a fer-ho, es treballi des de la comprensió dels mecanismes i processos que la generen. No podem parlar de totes les formes d'inclusió i de desigualtat que pretenen abordar-se en l'àmbit de l'educació, però ens sembla evident que moltes propostes educatives adreçades a la "diversitat cultural" (i no cal dir que som crítics amb aquest concepte, que entenem que enlloc de contribuir a mostrar dimensions de la realitat social que tendeixen a ser negades o a romandre ocultes, més aviat contribueix a ocultar-les i mistificar-les), deixen de banda els discursos, processos i condicions socials que fan que determinades formes de "diversitat" esdevinguin problemàtiques. La manera banal com s'ha tractat el racisme en l'àmbit educatiu i la manca d'incorporació de la perspectiva antiracista ens sembla que revelen clarament com aquesta mirada acrítica ha tendit a mistificar la realitat per a dedicar-se a la "gestió" de les formes més amables d'això que se n'ha dit "diversitat cultural". D'aquí la nostra reivindicació d'una comprensió profunda del fenomen del racisme que ens permeti reconèixer quines són totes les seves dimensions (sistèmic, estructural, actitudinal, institucional; social, polític, cultural, històric, simbòlic, material) de manera que puguem emprendre una discussió seriosa sobre quina és la seva presència en el currículum, en les relacions socials que s'estableixen en l'àmbit educatiu, les pràctiques institucionals, les estratègies organitzatives, les dinàmiques de segregació entre centres, entre altres; puguem valorar com impacten en l'alumnat, les seves famílies i entorns socials, tant si pertanyen a col·lectius que habitualment són a la diana del racisme, com si no; i puguem decidir, finalment, quines són les accions a emprendre.

¿Tenim clar que molts discursos sobre la diversitat (suposadament totes les diversitats) i sobre l'escola o l'educació inclusiva clarament grinyolen quan els acarem al fenomen del racisme?

"L'educació inclusiva –segons Susan Bray Stainback (2001)- és el procés pel qual s'ofereix a tots els infants, sense distinció de la discapacitat, la raça o qualsevol altra diferència, l'oportunitat per continuar sent membre de la classe ordinària i per aprendre dels seus companys, i juntament amb ells, dins l'aula. I les escoles inclusives es basen en aquest principi: tots els nens, fins i tot aquells que tenen discapacitats més severes, han de poder anar a l'escola de la seva comunitat amb el dret garantit de ser ubicats en una classe comuna." (Pujolàs, 2015: 2; el destacat és nostre).

Estem segurs que ni Pujolàs ni Stainback van escriure pensant en la qüestió del racisme però, tanmateix, quan parem atenció al racisme, aquestes expressions i la limitació de la mirada que imposen a aquesta temàtica (sens dubte atribuïbles a la inèrcia i el recurs als llocs comuns dels discursos de la inclusió i la diversitat), són precisament uns dels principals reptes a superar.

Un altre exemple a propòsit de l'ús (l'abús) del recurs de "l'atenció a la diversitat" i com acaba sent un llast, un fre, un obstacle al desplegament de mesures o a l'impuls d'una política educativa de caràcter netament antiracista: diversos estudis sobre segregació escolar a Catalunya^[1], assenyalen que la resposta institucional al racisme educatiu sovint es redueix a mesures de "atenció a la diversitat" que, lluny de qüestionar les causes estructurals de la desigualtat, les reproduïxen sota una aparença d'inclusió (Tarabini, 2018). La psicopedagogia, en aquest context, actua sovint com a disciplina legitimadora d'aquestes pràctiques, proporcionant un discurs tècnic que naturalitza la segregació racial mitjançant categories aparentment neutres com "necessitats educatives especials" o "dificultats d'aprenentatge".

Francisco Cajiao (2019) ha apuntat cap a una dimensió complementària d'aquest problema, assenyalant com el sistema educatiu actual opera amb categories i metodologies desfasades respecte a la realitat social contemporània. Cajiao afirma que la psicopedagogia pateix d'un "anacronisme epistemològic" que la incapacita per comprendre les noves formes de desigualtat i exclusió que caracteritzen les societats multiculturals del segle XXI. Aquest desfasament es fa especialment patent en el tractament de l'alumnat d'origen immigrant o alteritzat, que és interpretat mitjançant esquemes conceptuals desenvolupats per a contextos socials homogenis i monoculturals, i això ens porta al tercer mecanisme que obstaculitza la comprensió crítica de les desigualtats social-racials.

Culturalització de les diferències socials

La culturalització de les diferències socials representa el tercer mecanisme mitjançant el qual la psicopedagogia tradicional obstaculitza l'antiracisme educatiu. Aquest procés consisteix en la reducció de conflictes socials, econòmics i polítics a diferències culturals que poden ser gestionades tècnicament mitjançant estratègies d'adaptació curricular o metodologies inclusives. Com han assenyalat diversos autors, aquesta operació despolititzadora és especialment perversa perquè permet mantenir l'ordre social existent mentre es projecta una imatge progressista i inclusiva de la institució educativa.

Peter McLaren (1998), des de la pedagogia crítica, ha identificat aquesta tendència en el que anomena "multiculturalisme conservador" i "multiculturalisme liberal", dues variants que reconeixen formalment la diversitat però que no qüestionen les estructures de poder que la jerarquitzen. El multiculturalisme conservador converteix la diferència cultural en deficiència que ha de ser compensada mitjançant l'assimilació als codis dominants, mentre que el multiculturalisme liberal la folkloritza, convertint-la en espectacle celebratori que oculta la desigualtat estructural. Aina Tarabini (2018) ha documentat aquestes dinàmiques en el context català, mostrant com les polítiques de reconeixement de la diversitat operen sovint en termes "individuals i folklòrics" que neutralitzen les relacions de poder, evitant connectar les diferències amb les estructures de desigualtat que les generen. Christine Sleeter i Carl A. Grant (1987), en el seu treball seminal sobre els enfocaments multicultural educatius, ja advertien que la culturalització despolititza les reivindicacions dels grups minoritzats, convertint demandes de justícia redistributiva en qüestions de "respecte cultural" gestionables pedagògicament sense alterar l'ordre social vigent.

Finalment, i aprofundint en la qüestió de la diversitat cultural i la manera com se'ns ha proposat de concebre-la, Silvia Duschatzky i Carlos Skliar (2000) han desenvolupat una crítica sistemàtica al model multicultural dominant en educació, que es basa en una concepció despolititzada de la diversitat. Els autors identifiquen tres formes problemàtiques d'educació multicultural: la primera (i més extrema), fonamentada en la lògica del capital humà, concep l'educació com a mecanisme d'assimilació dels "naturalment privats de cultura" als codis dominants; la segona, que denominen "cognició multiculturalista", converteix la societat multiètnica en espectacle folklòric, despolititzant les narratives de l'experiència; i la tercera, que qualifiquen d'"antropologia sense sociologia", promou la convivència dels diferents sense fer cap al·lusió a la desigualtat estructural. Aquests enfocaments, que han tingut una influència notable en la formació psicopedagògica, operen com a dispositius de culturalització que neutralitzen el conflicte social i racial mitjançant la seva conversió en "diferència cultural". En aquesta línia, a l'article en línia de Shaimi (2025) s'abunda en la crítica al model "intercultural" des de posicionaments antiracistes, mostrant com, tot i presentar-se sovint com una alternativa "crítica" al multiculturalisme, la interculturalitat comparteix amb aquest enfocament el risc de reduir les desigualtats estructurals a diferències culturals gestionables pedagògicament. Així, molts discursos i polítiques interculturals es limiten a promoure el diàleg, el reconeixement mutu o la convivència en la diversitat sense qüestionar les relacions de poder que jerarquitzen les cultures i etnicitzen determinats col·lectius, especialment la població d'origen immigrant i/o musulmana, de manera que el conflicte social i racial es tradueix novament en "diferència cultural" a administrar mitjançant dispositius tècnics o accions del foment de les relacions (Tarabini, 2018; Duschatzky i Skliar, 2000; Shaimi, 2025).

Psicopedagogia i racisme

La manca de formació específica en perspectives antiracistes constitueix una limitació addicional significativa per a l'abordatge del racisme des de el pensament i la pràctica professional psicopedagògica. La majoria de programes de formació en psicopedagogia no incorporen continguts específics sobre racisme estructural, teoria crítica racial o una concepció de la pedagogia implicada en el context de desigualtats estructurals que afecten l'àmbit educatiu, fet que deixa els professionals sense eines conceptuals per reconèixer i afrontar les dimensions socioracials de les desigualtats educatives. Aquesta absència formativa té conseqüències

pràctiques importants, ja que porta a interpretacions errònies de fenòmens com la sobrerrepresentació de l'alumnat d'origen immigrant o alteritzat en programes d'educació especial, les diferències en els resultats acadèmics segons l'origen o les dinàmiques de segregació escolar.

Els límits epistemològics de la psicopedagogia tradicional deriven, en última instància, d'una concepció positivista del coneixement que tendeix a separar artificialment les dimensions psicològiques, educatives i socials de l'experiència humana (Ocampo González, 2020). Aquesta fragmentació disciplinària, profundament arrelada en el paradigma científista que ha dominat el camp psicoeducatiu des dels seus orígens, impedeix una comprensió holística i complexa dels processos d'aprenentatge i desenvolupament en contextos marcats per la desigualtat socioracial. Com assenyalen diversos autors crítics, la tendència a compartimentar el coneixement en especialitats estanques respon a una lògica heretada del positivisme que concep la realitat com a suma de parts aïllades analitzables independentment, i no com a totalitat dialèctica on els elements estan interconnectats i es determinen mútuament (Olmos de Montañez, 2008; Bertoldi i Vercellino, 2013).

Aquesta visió atomitzada de l'educació ha portat la psicopedagogia a desenvolupar intervencions que tracten el subjecte com a entitat descontextualitzada, separant els seus processos cognitius de les condicions materials, socials i racials que els condicionen. Tal com denuncia Ocampo González (2020), la psicopedagogia pateix un "dèficit epistèmic i metodològic" que la incapacita per abordar la complexitat dels fenòmens educatius contemporanis, especialment aquells vinculats a la desigualtat racial i a les noves formes d'exclusió que caracteritzen les societats multiculturals. Aquest dèficit es manifesta en la persistència de models teòrics anacrònics que continuen operant amb categories i metodologies desenvolupades per a contextos socials homogenis, ignorant que l'objecte d'estudi de la psicopedagogia ha canviat substancialment mentre els seus mètodes d'aproximació romanen inalterats.

Així, el desenvolupament d'una psicopedagogia aliena als contextos socials i a les aportacions d'alguns autors dedicats a les anàlisis d'aquests contextos, ha tingut un cost important. Més quan alguns autors que en l'actualitat són de referència per al pensament social, precisament destaquen l'impacte i les implicacions psicològiques/emocionals de molts processos socials, així com el fet que aquest impacte psicològic/emocional es tradueix en processos socials de primer ordre. Això és el que proposa, per exemple, Axel Honneth (1994) quan considera que la humiliació, el menyspreu, la invisibilització i el dany moral són els principals motors d'algunes de les lluites que es donen en les societats contemporànies, lluites –diu ell– que són per aconseguir un reconeixement que ha estat negat a moltes d'aquestes persones i col·lectius. Aquesta idea (debatuda, contestada i generadora d'aportacions molt interessants, vegi's Fraser, 1998; Fraser i Honneth, 2003; Butler i Fraser, 2016) pot ser clau a l'hora d'entendre les reaccions, queixes, inquietuds, actituds i processos emocionals de molts joves (i per al que a nosaltres ara ens interessa, de molts joves afectats pel racisme) i donar-hi resposta des de l'àmbit educatiu i, dins d'aquest, també des del suport psicopedagògic.

També haurien de ser rellevants les aportacions dels autors que treballen amb la idea de la "tensió", "sensibilitat" o "estrès" racial (concepte interpretable des de una perspectiva social o psicològica)[2]. Nosaltres entenem que aquest concepte ens convida a analitzar (i reconèixer i entendre) la manera com les persones afectades pel racisme reaccionen, gestionen o s'adapten a aquest racisme; però també que el racisme condiciona la manera com les persones afectades s'ubiquen en la societat, com interpreten el seu entorn i les interaccions socials que viuen de manera quotidiana, i la lectura que fan d'aquestes situacions i com hi reaccionen. Reaccions que, altra vegada, poden ser analitzades des d'una perspectiva social, interpersonal, personal o psicològica. En tot cas, no estem proposant la psicologització dels problemes racials, sinó la necessitat de deixar clara la necessitat d'una comprensió més profunda del racisme, per abordar fenòmens i expressions que no poden tractar-se (ni podem entendre'ls i molt probablement ni tan sols podem identificar-los) si no tenim un bon coneixement de les realitats socials i institucionals que els provoquen i la capacitat per a posar en relació aquestes realitats amb els fenòmens que observem en els joves, o l'alumnat a les aules. I quan diem un "bon coneixement de les realitats" ens referim a un bon coneixement *empíric* d'aquestes realitats, i un bon coneixement *teòric*, que ens ajudi a interpretar-les.

La superació d'aquestes limitacions requereix una transformació profunda i radical de la disciplina que incorpori perspectives crítiques capaces de col·locar els elements socioracials en el centre de la lectura de la realitat educativa. Això implica, en primer lloc, abandonar la pretensió de neutralitat valorativa i reconèixer que

tota pràctica psicopedagògica està impregnada de supòsits polítics, culturals i epistèmics que cal explicitar i sotmetre a crítica (Bertoldi i Vercellino, 2013; Olmos de Montañez, 2008). En segon lloc, exigeix adoptar un enfocament interdisciplinari i transdisciplinari que permeti connectar les dimensions psicològiques, pedagògiques, sociològiques, antropològiques i polítiques dels processos educatius, superant la fragmentació que ha caracteritzat tradicionalment el camp. Tal com defensen els plantejaments de la pedagogia crítica, la formació psicopedagògica ha de promoure la capacitat de reflexió crítica i dialèctica que permeti als professionals desenvolupar una racionalitat que transcendeixi la lògica instrumental i tecnocràtica dominant (Olmos de Montañez, 2008).

Finalment, la incorporació de metodologies antiracistes capaces de connectar les experiències individuals amb les estructures socials que les condicionen constitueix un requisit ineludible per a qualsevol renovació epistemològica de la psicopedagogia. Això vol dir desenvolupar instruments d'anàlisi que facin visibles les relacions de poder, les jerarquies racials i les dinàmiques d'exclusió que operen en els contextos educatius, així com metodologies d'intervenció orientades no només a l'adaptació individual sinó a la transformació de les estructures institucionals que generen desigualtat. La psicopedagogia antiracista ha de ser, necessàriament, una psicopedagogia situada, contextualitzada i compromesa amb la justícia social, que situï la lluita contra el racisme estructural com a horitzó ètic i polític de la seva pràctica professional.

Ara bé, fins ara la tradició psicoeducativa ha estat particularment refractària a la incorporació de perspectives crítiques sobre el racisme, com ara la Critical Race Theory (CRT), que ha demostrat la seva eficàcia en contextos educatius per desvelar les dimensions institucionals de la discriminació racial (Attaya, 2023; Anya, 2021). La CRT, desenvolupada inicialment en el marc dels estudis legals crítics i aplicada posteriorment a l'educació per autores com Gloria Ladson-Billings (1995), Adrienne Dixson i Celia K. Rousseau (2006), David Gillborn (2005, 2006, 2007 i 2014) o Edward Taylor (– et al., 2023), parteix de diversos principis fonamentals que qüestionen directament els pressupòsits epistemològics de la psicopedagogia tradicional.

En primer lloc, la CRT proposa la necessitat d'una consciència racial afirmativa (*race-consciousness*), que no consisteix només a reconèixer la diversitat, sinó a analitzar sistemàticament com es distribueix el poder, els recursos i les oportunitats en funció de la pertinença d'origen o racial (Anya, 2021). Això s'oposa frontalment a la lògica psicopedagògica tradicional, que tendeix a desracialitzar els problemes educatius convertint-los en qüestions tècniques d'aprenentatge o desenvolupament.

En segon lloc, la CRT valora les contra-narratives i les veus de les persones afectades pel racisme com a fonts que transcendeixen la mera subjectivitat individual i que poden esdevenir fonts epistemològiques legítimes per a la comprensió dels processos educatius, trencant així amb la tradició positivista que situa el coneixement expert professional com a única font vàlida de veritat sobre l'experiència educativa (Solórzano i Yosso, 2001).

I en tercer lloc, la CRT estableix que el racisme no és una aberració o una qüestió d'actituds individuals, sinó un fenomen endèmic i estructural que impregna totes les institucions educatives, incloent-hi les pràctiques psicopedagògiques (Orr i Chong, 2024). Per això la CRT rebutja frontalment la noció de "neutralitat racial" o "*color-blindness*" –la idea que no veure els elements racialitzadors és una virtut antirracista– denunciant-la com a ideologia que perpetua l'estatu quo racialitzat (Annamma et al., 2017; Moorosi, 2021).

La psicopedagogia dominant ha operat, de fet, des d'aquesta lògica de la ceguesa racial, considerant que les intervencions educatives han de ser "neutrals" respecte a la raça o origen i centrar-se en les capacitats individuals abstractes, sense considerar com aquestes capacitats són condicionades per les estructures socioracials. Com assenyala Anya (2021), aquesta pretesa neutralitat no fa sinó invisibilitzar les desigualtats socioracials i naturalitzar-les, convertint-les en diferències individuals de competència o motivació. La CRT demostra que la ideologia de la ceguesa als elements racials no només és ineficaç per combatre el racisme, sinó que el perpetua activament en negar-ne l'existència i en impedir el reconeixement de les experiències diferenciades de l'alumnat potencialment afectats pel racisme. En el context psicoeducatiu, això es tradueix en la invisibilització de la manera com els instruments de diagnòstic, els criteris d'avaluació o les categories de classificació pedagògica són producte d'una epistemologia que naturalitza com a "dèficit" allò que és conseqüència d'una discriminació estructural (Holman et al., 2022).

La incorporació de la CRT a la psicopedagogia exigiria un gir epistemològic radical que reconegués,

en primer lloc, que la raça és una construcció social, però que tanmateix té efectes materials reals sobre l'alumnat i les seves trajectòries educatives i experiències escolars (i personals i socials en general). Això implica abandonar les explicacions basades exclusivament en factors individuals o familiars i assumir que l'escola, com a institució, participa activament en la producció i reproducció de les desigualtats socioracials mitjançant normes, currículums, sistemes d'avaluació i expectatives diferenciades segons l'origen de l'alumnat.

La conceptualització del racisme com a fenomen estructural va en aquesta direcció. Precisament el concepte "racisme estructural" serveix per a referir-nos a la manera com el racisme es fa present en els espais socials, culturals, polítics i institucionals més diversos (Bonilla-Silva, 1997). Aquest concepte ens serveix per a reconèixer la ubiqüitat del racisme i dels seus efectes i ens empeny a identificar-los si volem anar més enllà de les nocions banals del racisme (el racisme com a "ideologia", basada en la idea de raça, o el racisme com a "excepció" pròpia de persones amb "actituds" alienes a la lògica del conjunt de la societat o, en casos o situacions més extremes, com a actitud pròpia de persones o col·lectius "radicalitzats").

El concepte "racisme estructural" és una esmena radical a la concepció del racisme com a excepció i anomalia, i ens ajuda a entendre per què els qui el pateixen són capaços d'identificar-lo en múltiples espais socials, mentre que els qui no en són víctimes tendeixen a no ser conscients de la seva presència. La ubiqüitat sol estar associada a la normalització i, aquesta, a la invisibilització. Per això el concepte "racisme estructural" ens convida a entendre que el racisme no depèn de l'existència de persones que per ignorància són víctimes de prejudicis, o per radicalitat adopten ideologies minoritàries, sinó que depèn de les dinàmiques, expectatives, biaixos, rutines, inèrcies, que han penetrat, impregnen i es fan presents i generen desigualtats en la majoria d'espais socials i institucionals (Potapchuk et al., 2005). I entre aquests espais, de manera molt clara, hi trobem l'àmbit de l'educació.

Així, el concepte "racisme estructural" ajuda a entendre la necessitat d'introduir i aplicar la perspectiva antiracista al conjunt de fenòmens i espais socials (i, evidentment, també als que es produeixen en l'àmbit de l'educació). Ens ajuda a fonamentar aquesta mirada seriosa al racisme perquè si partim del reconeixement de la ubiqüitat i diversitat de presències i impactes del racisme (que es fa present tant en el currículum, com en les lectures que fem de la realitat social, en les interaccions amb les famílies, en les dinàmiques de segregació entre centres i en les dificultats que fan front els alumnes i les seves famílies en el seu dia a dia i que condicionen el seu ser i estar als centres educatius) i si volem procedir a la seva superació, ens haurem de plantejar si és suficient "atendre" a l'alumnat que és víctima del racisme, o hem de començar a explorar la manera com el racisme es fa present en l'àmbit de l'educació i com hem d'afrontar-lo i adoptar polítiques i mesures per generar contextos, lògiques i dinàmiques de relació alternatives.

¿És concebible un pensament i una pràctica psicopedagògica que s'obri a aquest mirada que va més enllà de l'individu, però que no l'ignora, ans al contrari ens proporciona elements per a identificar vivències i situacions que d'altra manera tendim a ignorar, i ens ajuda a anar més enllà de les "víctimes" per a identificar altres "agents" amb els quals cal treballar, així com altres realitats –dinàmiques socials i institucionals, marcs polítics i legals– que cal atendre si realment volem crear contextos en què el desenvolupament de l'alumnat no estigui condicionat pel racisme (o en els que, com a mínim, tinguem més capacitat per a controlar-lo i fer-hi front)?

Les respostes possibles a aquesta pregunta, són diverses i veurem més endavant com des de la psicopedagogia mateixa es plantegen alternatives a la manera com s'ha acabat orientant la psicopedagogia i la seva pràctica, i es qüestionen els límits que s'han establert per al seu desenvolupament. Amb tot, pensem que es pot parlar de resistències a la incorporació de la *Critical Race Theory* a la psicopedagogia (al seu bagatge teòric i conceptual i a la seva pràctica). Unes resistències que responen a una lògica estructural de preservació de l'ordre racial establert. Gillborn (2005, 2014) argumenta que les polítiques educatives i les pràctiques professionals que se'n deriven, la majoria de les vegades no s'estableixen obeint un ideari antiracista o cap imperatiu de promoció de la igualtat, sinó que tendeixen a promoure i desenvolupar allò que la majoria dominant considera "normal" de manera que tendeixen a preservar el l'estatu quo (pensem, per exemple, quan s'esgrimeix i es prioritza el dret de les famílies a l'elecció de centre, per limitar les polítiques de lluita contra la segregació escolar). Així, l'anàlisi de les reformes educatives a Anglaterra i als Estats Units que fa Gillborn (2005, 2014) revela que, lluny de ser neutrals o simplement ineficaces, aquestes polítiques sovint contribueixen a consolidar els avantatges estructurals per a la població blanca mentre perpetuen la

desigualtat racial sota aparences de modernització, eficiència o excel·lència.

Aquest fenomen s'explica en part pel principi d'*interest convergence* (convergència d'interessos), desenvolupat per Derrick Bell (1980) i esdevingut un concepte fonamental dins la CRT. Segons aquest principi, el progrés racial només es produeix quan els interessos de les persones afectades pel racisme convergeixen amb els interessos de les elits dominants. Bell (1980) il·lustra aquesta dinàmica a través de l'anàlisi del cas *Brown vs. Board of Education*, mostrant com l'abolició formal de la segregació escolar no va respondre a un canvi moral sinó a la convergència estratègica d'interessos: la millora de la imatge internacional dels Estats Units durant la Guerra Freda, la necessitat de desactivar la tensió social interna i la modernització econòmica del sud. Un cop aquests interessos van deixar de convergir, els avanços reals cap a la igualtat educativa es van estancar. Aquesta lectura desemmascara la falsa neutralitat de les institucions educatives i dels seus professionals, mostrant que la manca de progrés antiracista no és accidental sinó estructural (Bell, 1980; Pierson-Brown et al., 2022).

La manca d'eines conceptuals en la psicopedagogia per abordar el racisme implica, en aquest context, no només una limitació tècnica sinó una complicitat estructural amb l'ordre racial existent. La ignorància professional sobre el racisme no és neutra ni passiva: és una forma activa de perpetuació de la desigualtat, ja que impedeix reconèixer —i, per tant, combatre— les dinàmiques institucionals que converteixen l'escola en un espai de reproducció de la jerarquia racial. Aquesta ignorància no pot atribuir-se a manca de recursos teòrics o empírics, ja que la literatura sobre racisme educacional és abundant i rigorosa des de fa dècades. Es tracta més aviat d'una resistència epistemològica i política a qüestionar els fonaments sobre els quals s'ha construït la disciplina psicopedagògica, fonaments que inclouen la centralitat de la majoria, la universalitat de la seva experiència i la pretensió d'objectivitat científica.

Com ha assenyalat Ladson-Billings (2013, 2021), el refús a incorporar perspectives crítiques sobre el racisme en la formació del professorat i dels professionals psicopedagògics és un acte profundament polític que defensa els interessos de la majoria dominant, encara que es presenti sota l'aparença tècnica de la neutralitat científica o la preocupació universal pel "benestar" de tots els alumnes per igual. Aquesta retòrica de la universalitat, que es presenta com a progressista i inclusiva, actua de fet com a mecanisme d'invisibilització de les dimensions racials de la desigualtat. En negar l'especificitat de l'experiència de l'impacte del racisme i en rebutjar analitzar les formes concretes en què el racisme opera institucionalment, la psicopedagogia esdevé còmplice de la perpetuació de la violència racial que marca les trajectòries educatives de milers d'alumnes. Aquesta complicitat no és menys greu per ser inconscient o no intencionada: com adverteixen diversos autors de la CRT, la forma més perillosa de racisme no és l'extremisme explícit de grups ideològics, sinó la normalització quotidiana de la discriminació que no afecta la majoria i que passa desapercibuda en els discursos i les pràctiques del poder establert (Gillborn, 2005; Ladson-Billings, 2021).

Per una psicopedagogia crítica i antiracista

Tal i com hem anat dient al llarg de l'article, entenem que les crítiques s'estan plantejant a l'abordatge del racisme (i d'altres qüestions que neixen de conflictes i desigualtats clarament socials) que es fa des de la psicopedagogia no s'han d'entendre com una desqualificació de la psicopedagogia en ella mateixa, sinó que s'ha de plantejar com a crítica a una manera com s'està desenvolupant. Entenem que és possible fomentar una psicopedagogia que incorpori (en el seu pensament i en la seva pràctica) elements del pensament social i de l'antiracisme. Que els assumeixi com a propis o que cerqui el seu encaix establint un diàleg amb els professionals d'altres àmbits. És evident que qüestions com les estructures socials, les dinàmiques institucionals, els sistemes i les relacions que s'estableixen al conjunt de la societat no poden ser només un "teló de fons" o una mena de paisatge llunyà que hi ha darrera les problemàtiques i les realitats que els psicopedagogs reconeixen i sobre les que treballen. Acceptar això és tant com negar la rellevància d'unes realitats polítiques, econòmiques socials, sistèmiques, estructurals i institucionals que molts considerem essencials per a entendre problemes que, efectivament, tenen també una dimensió psicopedagògica, però que

si ens limitem a aquesta única dimensió estarem renunciant a una mirada global necessària (si el que volem és transformar els contextos i les relacions que són a la base dels problemes que estem atenent). I negar la rellevància d'aquestes realitats socials o renunciar a entrar en diàleg amb els especialistes o professionals de les disciplines que les han analitzades, és tant com participar de la invisibilització d'aquestes realitats i d'aquests discursos, i contribuir a la reproducció d'aquestes realitats socials i dels contextos i dinàmiques de relació que les generen i perpetuen. Qualsevol mirada i acció que no tingui present això, tendirà a tenir un caràcter reproductor. Com a molt podrà ajudar a que alguns individus tinguin possibilitats, capacitat, per a superar algunes "barreres", però les barreres seguiran, potser fins i tot inqüestionades.

Entenem que això és el que s'ha reclamat de manera reiterada en aquesta mateixa revista, per exemple en articles com el de Gerardo Echeita i Ignacio Calderón ("Obstacles a la inclusió: qüestionant concepcions i pràctiques sobre l'avaluació psicopedagògica", 2014, nº 41)[3], en el d'Eugenio Díaz Massó ("La psicopatologització de la vida quotidiana i de l'escola", 2016, nº 44), en el de Javier Onrubia i Marta Minguela ("Una reflexió en clau inclusiva sobre les funcions dels professionals de la intervenció psicopedagògica", 2020, nº52)[4], o les d'editorials com el del nº 49 ("Individualització patològica en temps neoliberals", Serra Capallera, 2018), el nº56 ("Re-construir' la intervenció psicopedagògica, repte de futur", Serra Capallera, 2022a), nº57 "Cal redefinir l'objecte i els subjectes en l'assessorament psicopedagògic actual?", Serra Capallera, 2022b).

En aquests darrers editorials, per cert, l'autor posa el focus en un element que ens sembla central: no podem parlar d'un enfocament psicopedagògic en abstracte. Per tant, així com reclamem que es posin en context les problemàtiques que d'una manera o altra es manifesten a les escoles i instituts (i que s'analitzi de quina manera aquest context no és només context, sinó que és part activa dels problemes que observem i intervenim, i que per tant l'hem de tenir en compte a l'hora de dissenyar les accions per aconseguir els canvis que volem aconseguir), també hem de posar en context l'exercici professional de la psicopedagogia. Cada disciplina es desplega a partir de concepcions, mirades i metodologies pròpies, que li donen identitat o la diferencien d'altres aproximacions. Ara bé, l'exercici professional també està subjecte a condicionants polítics i institucionals que li donen forma, el limiten, l'orienten i fomenten unes determinades maneres de concebre i desenvolupar cada disciplina. D'aquí que Serra Capallera assenyali que:

"Les noves lògiques socials i culturals [...] evidencien també la necessitat de revisar i actualitzar les funcions, rol i organització dels equips amb la voluntat de conferir sentit i significat a la seva intervenció en els canviants contextos escolars, familiars i socials actuals. Des de perspectives complementàries, sembla doncs urgent plantejar [...] els diferents perfils que componen els equips, els seus usuaris i altres professionals." (2022: 1)

"És a partir de conceptualitzar quin és l'objecte de l'assessorament i quins són els subjectes d'acció i interacció que hauria de dotar-se de sentit i configuració l'estructura organitzativa de funcionament per a la que s'optés. [...] Decidir tornar a conceptualitzar el perquè i el per a què o sigui, les finalitats i les funcions de l'assessorament psicopedagògic públic, no és una qüestió merament formal, procedimental o retòrica. És dotar d'ideologia al treball psicopedagògic." (2022: 1-2)

Des d'aquest punt de vista, s'aposta pel desenvolupament d'estructures i lògiques de funcionament i organització col·laboratives interprofessionals. Un desenvolupament, hi afegim nosaltres, que hauria de passar per revisar els perfils i les funcions dels equips (dels EAP, dels ELIC i dels diferents serveis i programes educatius de cada zona o sector), que encara avui projecten una mirada molt limitada a la intervenció sobre l'àmbit social, que cal fiar a la retòrica del treball en xarxa i la participació en els plans educatius d'entorn i programes que afavoreixen la integració escolar i social de l'alumnat (i caldria valorar en què s'acaba traduint la participació dels psicopedagogs en aquests programes).

Per tant, cal tenir en compte, ser conscients i revisar els contextos de l'exercici professional de la psicopedagogia. Però això val tant per als qui són crítics amb la psicopedagogia, com per als mateixos professionals de la psicopedagogia. Com també és responsabilitat d'aquests mateixos professionals ser conscients i reconèixer que hi ha realitats que històricament han estat negades i davant les quals encara avui la psicopedagogia no ha estat capaç de posicionar-se i d'adoptar-les com a àmbits sobre els quals ella

també hi té coses a dir. La presència del racisme en la nostra societat (i en els contextos educatius) és una d'aquestes realitats i ni la retòrica de la "inclusió" ni la del "atenció a la diversitat" no han ajudat gens a reconèixer-la, ans al contrari. I com hem vist la mirada individualitzada i aliena als contextos socials en les persones interactuen, tampoc.

Cap dels plans de formació dels màsters en psicopedagogia de les universitats catalanes aborda explícitament la qüestió del racisme. Les formacions de grau (en pedagogia o en psicologia), tampoc (hi trobarem referències a la diversitat a l'educació inclusiva o a la interculturalitat, però difícilment sota cap d'aquests epígrafs es desenvolupa un abordatge del racisme que vagi més enllà de llocs comuns). I la reflexió generada entorn a la qüestió del racisme ha estat més que magra en els espais de formació i d'intercanvi d'idees dels psicopedagogs. Des de la seva creació, en aquesta revista no s'ha publicat cap article que abordi la qüestió del racisme, des de cap punt de vista[5].

Entenem que en aquesta mancança hi pesa tant la prevalença dels discursos multiculturalistes i la difusió d'una retòrica generalista sobre la inclusió i l'escola inclusiva (que no ha nascut pensant en qüestions anàlogues o properes a les del racisme, ni s'ha desenvolupat de manera consistent amb una mirada estructural-institucional), com les polítiques de caràcter inter/multicultural marcades pel Departament d'Educació. En tot cas, val la pena deixar-ne constància perquè el camí a recórrer (en formació i atenció a aquesta realitat) ara mateix ja és llarg. Tan llarg com urgent i necessari. Valdrà la pena, però, que no ho fiem tot a l'esperança que s'imposi la necessitat, oi?

Referencias bibliográficas

- Annamma, S. A., Jackson, D. D., i Morrison, D. (2016). Conceptualizing colour-evasiveness: using is/ability critical race theory to expand a colour-blind racial ideology in education and society. *Race Ethnicity and Education*, 20(2), 147-162. <https://doi.org/10.1080/13613324.2016.1248837>
- Anyà, U. (2021). Critical race pedagogy for more effective and inclusive world language teaching. *Applied Linguistics*, 42(6), 1055-1069. Doi: <https://doi.org/10.1093/applin/amab068>
- Attaya, M.K. (2023). Applying critical race theory to social and emotional learning programs in schools. *Current Opinion in Psychology*, 51, 101-112. Doi: 10.1016/j.sel.2023.100005
- Baquero, R. (2000). Lo habitual del fracaso y el fracaso de lo habitual. En F. Avendaño i N. Boggino (Comps.), *La escuela por dentro y el aprendizaje escolar*, pp. 11-41. Homo Sapiens.
- Barberousse, P., Flores Davis, L. E., Jiménez Corrales, R. E., i Zúñiga León, I. (2004). De la conceptualización pedagógica a la construcción de una pedagogía crítica para la atención a la diversidad. *Revista Electrónica Educare*, 6, 43-55. Doi: <https://doi.org/10.15359/ree.2004-6.3>
- Barton, L (1998). *Discapacidad y sociedad*. Madrid: Morata
- Bell, D. A. Jr. (1980). Brown v. Board of Education and the Interest Convergence Dilemma. *Harvard Law Review*, 93(3), 518-534. Doi: <https://doi.org/10.2307/1340546>
- Bertoldi, S. M., i Vercellino, S. (2013). Reflexión epistemológica en Psicopedagogía: relevancia y condiciones de posibilidad. *Revista Pilquen. Sección Psicopedagogía*, 10, 1-14.
- Bonilla-Silva, E. (1997). Rethinking racism: Toward a structural interpretation. *American Sociological Review* 62 (3): 465-480. Doi: <https://doi.org/10.2307/2657316>
- Butler, J. i Fraser, N. (2016). *¿Redistribución o Reconocimiento? Un debate entre marxismo y feminismo*. Madrid: Traficantes de sueños.
- Cajiao, F. (2019). *La identidad de los maestros frente al cambio social*. Magisterio Editorial.
- Castorina, J.A. (2010). El análisis meta teórico en la investigación psicológico-educativa". A Alzamora, S. i Campagnaro, L. (comps.) *La Educación en los Nuevos Escenarios Socioculturales*. Santa Rosa, La Pampa: Universidad Nacional de la Pampa.
- Castorina, J.A. (2015). Los problemas del conocimiento escolar en la investigación educativa. Un análisis crítico. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 25, 373-391.

- Delgado, M. (1998). Diversitat i integració. Barcelona: Empúries.
- Delgado, M. (2007). El dret a la indiferència (editorial). *Àmbits de psicopedagogia Revista Catalana de Psicopedagogia i Educació*, 20, 3.
- Díaz Massó, E. (2016). "La psicopatologització de la vida quotidiana i de l'escola". *Àmbits de Psicopedagogia i Orientació*, 44, 35-38.
- Dixson, A.D. i Rousseau, C.K. (eds.) (2006). *Critical Race Theory in Education: All God's Children Got a Song*. Nova York: Routledge.
- Duschatzky, S. i Skliar, C. (2000). La diversidad bajo sospecha. Reflexiones sobre los discursos de la diversidad y sus implicancias educativas. *Cuadernos de Pedagogía de Rosario*, 7, 34-47.
- Echeita, G. i Calderón, I. (2014). "Obstacles a la inclusió: qüestionant concepcions i pràctiques sobre l'avaluació psicopedagògica". *Àmbits de Psicopedagogia i Orientació*, 41, 3-12.
- Ezzedine, L., Poyrazli, S. (2020). Perceived ethnic discrimination, race-related stress, and coping styles. *International Journal of Educational Research Open*, vol. 1, 100017. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2020.100017>
- Fraser, N. (1998). Social Justice in the Age of Identity Politics: Redistribution, Recognition and Participation. *The Tanner Lectures on Human Values*, 19, 1-67. Grethe B. Peterson
- Fraser, N., & Honneth, A. (2003). *Redistribution or recognition? A political-philosophical exchange*. Verso.
- Gillborn, D. (2005). Education policy as an act of white supremacy: Whiteness, critical race theory and education reform. *Journal of Education Policy*, 20(4), 485-505. Doi: 10.1080/02680930500132346
- Gillborn, D. (2006). Critical Race Theory and Education: Racism and anti-racism in educational theory and praxis. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 27(1), 11-32. Doi: <https://doi.org/10.1080/01596300500510229>
- Gillborn, D. (2007). Segregació escolar i igualtat d'oportunitats. L'exemple del Regne Unit. Text presentat en el *Simposi sobre Immigració i educació a Catalunya* (Barcelona, 17 i 18 d'octubre de 2007). Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Gillborn, D. (2014). Racism and education: Coincidence or conspiracy? *Routledge*.
- Holman, A. R., D'Costa, S., & Janowitch, L. (2021). Toward Equity in School-Based Assessment: Incorporating Collaborative/Therapeutic Techniques to Redistribute Power. *School Psychology Review*, 52(5), 534-547. <https://doi.org/10.1080/2372966X.2021.1997062>
- Honneth, A. (1994). The Struggle for Recognition. *The Moral Grammar of Social Conflicts*. Polity Press.
- Hope, E.C., Smith, C.D., Cryer-Coupet, Q.R. i Briggs, A.S. (2020). Relations between racial stress and critical consciousness for black adolescents. *Journal of Applied Developmental Psychology*, vol. 70, 101184. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2020.101184>
- Ladson-Billings, G. (2013). Critical Race Theory—What it is not! In M. Lynn & A. D. Dixson (Eds.), *Handbook of Critical Race Theory in Education*, pp. 34-47. Routledge.
- Ladson-Billings, G. (2021). *Critical Race Theory in Education: A Scholar's Journey*. Teachers College Press.
- McLaren, P. (1997). *Multiculturalismo revolucionario: Pedagogías de disensión para el nuevo milenio*. México: Siglo XXI.
- Merolla, D.M. i Jackson, O. (2019). Structural racism as the fundamental cause of the academic achievement gap. *Sociology Compass*, 13(6), e12696. Doi: 10.1111/soc4.12696
- Moorosi, P. (2021). Colour-blind educational leadership policy: A critical race theory analysis of school principalship standards in South Africa. *Educational Management Administration & Leadership* 49(1):174114322097367 Doi: 10.1177/1741143220973670
- Ocampo González, A. (2020). Sobre el déficit epistémico y metodológico de la Psicopedagogía: notas para su reconfiguración. *Revista Inclusiones*, 7 (Número especial), 268-311.
- Olmos de Montañez, O. (2008). La pedagogía crítica y la interdisciplinariedad en la formación del docente. Caso venezolano. *Sapiens: Revista Universitaria de Investigación*, 9(1), 155-180.

- Onrubia, J. i Minguela, M. (2020). "Una reflexió en clau inclusiva sobre les funcions dels professionals de la intervenció psicopedagògica". *Àmbits de Psicopedagogia i Orientació*, 52, 12-23.
- Orr, S. M. i Chong, K. L. (2024). Scales of Educational Resistance Practices Against Critical Race Theory "Bans." *Educational Studies*, 60(5), 511–529. Doi: <https://doi.org/10.1080/00131946.2024.2359400>
- Paniagua de la Iglesia, T. (2024). Enfrentando al odio. Estrategias de Afrontamiento y Desvictimización en Personas Víctimas de Racismo y Xenofobia. *Revista Española de Sociología (RES)*, 33(4) a248, 1-22. Doi: 10.22325/fes/res.2024.248
- Patiño Santos, A.; Codó, E. (2021). Diversitat, globalització i desigualtat: una mirada etnogràfica a dues respostes de política lingüística educativa a Catalunya. *Revista de Llengua i Dret*, 75, 107-25. Doi: 10.2436/rld.i75.2021.3586.
- Pierson-Brown, D., Dooley, K., Kerr, S., i Finkenbine, E. (2022). It's not irony, it's interest convergence: A CRT perspective on school policy reform. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 17(1), 164-186. doi: 10.1017/jme.2023.10
- Potapchuk, M., Leiderman, S., Bivens, D. i Major, B. (2005). *Flipping the Script: White Privilege and Community Building*. Silver Spring, Maryland: Center for Assessment and Policy Development.
- Pujolàs, P. (2015). La inclusió escolar: principis i estratègies per a fer-la possible. *Àmbits de Psicopedagogia i Orientació*, 43, 3-14.
- Seiler, S. (2023). Intersections of Institutional Racism, Racial Microaggressions, and Minority Stress in the Lived Experiences of Black People. *Advances in Social Work*, 23 (1), 44-64.
- Serra Capallera, J. (2018). "Individualització patològica en temps neoliberals". *Àmbits de Psicopedagogia i Orientació*, 49, 1-2.
- Serra Capallera, J. (2022a). "'Re-construir' la intervenció psicopedagògica, repte de futur". *Àmbits de Psicopedagogia i Orientació*, 56, 1-2.
- Serra Capallera, J. (2022b). "Cal redefinir l'objecte i els subjectes en l'assessorament psicopedagògic actual?". *Àmbits de Psicopedagogia i Orientació*, 57, 1-3.
- Shaimi, M. (2025). Superar l'interculturalisme. *La Disruptiva*, 01/07/2025. <https://ladisruptiva.cat/index-2/>
- Síndic de Greuges. (2023). *La segregació escolar a Catalunya*. Departament de la Presidència.
- Sleeter, C. E., i Grant, C. A. (1987). An analysis of multicultural education in the United States. *Harvard Educational Review*, 57(4), 421-444.
- Stainback, S.B.(2001). Components crítics en el desenvolupament de l'educació inclusiva. *Suports. Revista Catalana d'Educació Especial i Atenció a la Diversitat*, 5 (1), 26-31.
- Tarabini, A. (2017). *L'escola no és per a tu: el rol dels centres educatius en l'abandonament escolar*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill, col. Informes Breus, n°65.
- Tarabini, A. (Dir.); Jacovkis, J. i Montes, A. (2017). *Los factores de la exclusión educativa en España: mecanismos, perfiles y espacios de intervención*. Madrid: UNICEF.
- Tarabini, A. (2018). Les paradoxes de l'atenció a la diversitat: una aproximació des de la justícia escolar. *Revista Catalana de Pedagogia*, 14: 153-175. Doi:10.2436/20.3007.01.111
- Taylor, E., Gillborn, D. i Ladson-Billings, G. (eds.) (2023). *Foundations of Critical Race Theory in Education*. Nova York: Routledge.
- Terigi, F. (2009). El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 23-39.
- Zhang-Yu, C. (2021). Racismo institucional en educación: reflexiones sobre la interculturalidad. *Quaderns de Psicologia*, 23(3), e1793. Doi: 10.5565/rev/qpsicologia.1793

Notas:

[1] A Catalunya Tarabini (2018) i Patiño i Codó (2021) han treballat aquesta qüestió. El treball de Tarabini identifica les dinàmiques d'exclusió i reproducció de desigualtats que es desprenen de les concepcions dominants de diversitat (la diversitat com a problema i la diversitat com a mite) i de les estratègies per gestionar-la (agrupaments per nivell i diversificació curricular), i conclou que en nom de la diversitat, del seu valor i la seva riquesa, es neutralitza la desigualtat i els seus impactes en l'acció quotidiana de docents, famílies i alumnat. Per la seva part, Patiño i Codó analitzen com les polítiques de diversitat poden reproduir desigualtats estructurals quan no qüestionen els marcs institucionals. En altres països s'han identificat i analitzats críticament processos similars. Per al cas dels Estats Units d'Amèrica, vegi's Merolla i Jackson (2019), que argumenten que el racisme estructural és la causa fonamental de les bretxes educatives i que les intervencions que no aborden les causes estructurals no fan sinó reproduir les desigualtats.

[2] Autors com Hope et al. (2020), Ezzedine i Poyrazli (2020), Seiler (2023), Paniagua (2024) per posar alguns exemples recents que treballen entorn a diferents formes de tensió o estrès racial.

[3] L'article d'Echeita i Calderon (2014) conté fragments que compartim plenament i que considerem del tot alineats amb el que hem anat plantejant en aquest article: "El principal sentit d'aquest article és obrir un debat [...] sobre les avaluacions psicopedagògiques i per extensió, sobre la tasca de l'orientació en les institucions escolars. [...] Durant els últims anys, aquestes tasques estan tendint a vincular-se més a la justificació d'opcions excloents (com forçar el canvi en modalitats d'escolarització), pròximes al criticat model mèdic de la discapacitat (Barton, 1998), que a la planificació de propostes inclusives per a tot l'alumnat, [...] No podem descarregar la lluita per l'equitat a les escoles sobre les espatlles de l'alumnat més vulnerable i les seves famílies!"[...]Una altra de les pràctiques nocives àmpliament utilitzades en la tasca orientadora és l'estudi de l'alumne o l'alumna tot sol davant d'una prova "objectiva", el que implica haver carregat sobre les seves espatlles tota la responsabilitat de la seva realitat educativa, remetent, un cop més al model mèdic de la discapacitat. S'obvia, per tant, la càrrega social i històrica que comporta qualsevol persona amb discapacitat."[...] Molts informes psicopedagògics constitueixen un llistat de pretesos defectes de l'alumne o l'alumna amb la intenció evident de derivar-lo a un centre, unitat o suport segregat".

[4] Aquests autors també plantegen la necessitat d'ampliar l'acció de la intervenció psicopedagògica més enllà dels límits en els que està quedant reclosa i proposen que s'ampliï a l'acció institucional i insisteixen en la necessitat d'entendre els "alumnes en el seu context" per "d'identificar els aspectes d'aquells contextos que puguin estar limitant (o potenciant) el seu desenvolupament." Ara bé, veiem que tot i voler superar l'individualisme metodològic, l'atenció als contextos es limita als "contextos educatius", i veiem també com s'obvia un repte més gran, que és el de connectar conceptualment l'acció psicoeducativa amb l'anàlisi de la realitat social.

[5] Només sabríem trobar-hi dues excepcions més que relatives: l'article de Bamari Drammeh (2023, al nº 59: 62-64) "Educar per a la Diversitat: Una Mirada Interseccional i Antiracista cap a l'Escola Inclusiva", que malauradament només apunta el tema en un guió de pàgina i mitja; i el curiós editorial del nº 20 de la revista (2007: 3) que recull diversos extractes del llibre *Diversitat i integració* de Manuel Delgado (1998), que és adequadíssim per a qüestionar tots els discursos sobre l'atenció a la diversitat, el multiculturalisme, el culturalisme i les diferències culturals, tal com nosaltres hem fet al llarg de l'article. Als fragments seleccionats, però, no es parla de racisme.

Correspondència amb els autors:

Mostafà Shaimi. E-mail: mostafa.shaimi@udg.edu

Carles Serra Salamé. E-mail: carles.serra@udg.edu

Adolescència i joventut digital: viure i aprendre en les xarxes socials i en la intel·ligència artificial

Juan Ignacio Pozo

Facultat de Psicologia. Universidad Autónoma de Madrid

Rebut: 17.12.25 Acceptat: 09.01.26

DOI: <https://doi.org/10.32093/ambits.vi.63.504987>

Resum

Adolescència i joventut digital: viure i aprendre en les xarxes socials i en la intel·ligència artificial

Les tecnologies digitals estan canviant la forma en què les persones, i especialment adolescents i joves, accedeixen al coneixement i es relacionen entre si. No obstant això, aquests canvis culturals estan encara lluny d'integrar-se plenament a les aules i en el currículum. El present article analitza com afecten aquestes tecnologies al seu desenvolupament afectiu i social, així com a la forma en què accedeixen a la informació i al coneixement tant a les aules com fora d'elles. S'identifiquen tres moments recents: la immersió digital forçada per la pandèmia i el confinament, el creixent rebuig i prohibició de les pantalles a les aules i les conseqüències educatives de la irrupció de la Intel·ligència Artificial Generativa. Aquesta anàlisi mostra les dificultats que el sistema educatiu té encara per a integrar la cultura digital, en preferir excloure de forma generalitzada l'ús de pantalles, la qual cosa dificultarà sens dubte que els estudiants aconseguixin les competències digitals per a un ús autònom i crític d'aquests dispositius, consolidant la seva dependència dels algorismes i les dinàmiques d'ús generades des de les empreses tecnològiques. Es proposa en el seu lloc promoure aquestes competències integrant les tecnologies en el currículum sota la guia dels docents, amb la finalitat d'ajudar a generar un ús conscient, crític i autoregulat.

Paraules clau: Tecnologies digitals, competències digitals, adolescència, joventut, xarxes socials, intel·ligència artificial.

Abstract

Digital adolescence and youth: living and learning in Social Media and Artificial Intelligence

Digital technologies are changing how we access knowledge and relate to others, especially in the case of adolescents and young people. However, these cultural changes are still far from being fully integrated into classrooms and the curriculum. The paper identifies three recent moments in the relationship that students maintain with these technologies: the digital immersion forced by the COVID-19 pandemic and the consequent confinement, the growing rejection and prohibition of screens in classrooms, and the educational consequences of the irruption of Generative Artificial Intelligence. In each of these situations, the paper reviews the effects of these technologies on the emotional and social development of young and adolescent people, as well as how they access information and knowledge both in the classroom and in everyday life. This analysis shows the difficulties that the educational system still has to integrate digital culture, preferring generally to exclude the use of screens in the classrooms, which will undoubtedly make it difficult for students to achieve the digital competencies required for an autonomous and critical use of these devices, consolidating their dependence on algorithms and the dynamics of use generated by technology companies. Instead, the paper proposes to promote these competencies

by integrating technologies into the curriculum under the guidance of teachers, to help adolescents and youths achieve conscious, critical, and self-regulated immersion in digital culture.

Keywords: Digital technologies, digital competencies, adolescence, youth, social networks, artificial intelligence.

Introducció: com afecta la revolució digital a l'activitat mental i a l'aprenentatge d'adolescents i joves?

Des de fa almenys trenta o quaranta anys s'han debatut els efectes que les tecnologies digitals no sols en la cultura i l'educació, sinó també en les nostres ments, i molt especialment en les ments en desenvolupament dels nostres estudiants. Més enllà de ser un suport per transmetre la informació i el coneixement, aquestes tecnologies digitals acaben per formatar la nostra ment i generar noves maneres de conèixer, aprendre, sentir i relacionar-se amb un mateix i amb els altres.

Fa 25 anys, el lingüista Raffaele Simone (2000), en el seu llibre *La tercera fase: maneres de saber que estem perdent*, identificava tres grans revolucions en la història de les tecnologies culturals, que havien portat amb si noves maneres de saber i de viure, al mateix temps que es perdien altres formes de coneixement tradicionals. La primera d'aquestes revolucions va ser la invenció de l'escriptura fa una mica més de 5000 anys, que va suposar el declivi de les cultures orals, obrint pas a aquesta nova manera de conrear la memòria personal i col·lectiva que anomenem Història. La segona va ocórrer fa poc més de 500 anys, amb la invenció de la impremta, que va obrir pas a una nova mirada racional i científica sobre la naturalesa i sobre nosaltres mateixos, que està en la base dels nostres sistemes escolars i els seus propòsits alfabetitzadors. La tercera d'aquestes revolucions tecnològiques i culturals es va iniciar, segons Simone (2000), fa poc més de 50 anys, amb les tecnologies digitals, que han transformat també radicalment les nostres maneres de conèixer, viure i relacionar-nos, al mateix temps que es dilueixen altres formats culturals i altres formes de vida ancestrals.

Però a diferència de les transformacions culturals anteriors, els efectes de les quals han estat bastant estudiats i són ben coneguts (Manguel, 1996, Olson, 1994), aquesta última ona tecnològica l'estem cavalcant encara, per la qual cosa no sabem encara en quina platja acabarà per trencar. De fet, les transformacions digitals han estat tan profundes i vertiginoses en els 25 anys transcorreguts des que Simone (2000) escrivís aquest text, que a aquest cicle de revolucions o fases cada vegada més accelerat —de 5000 a 500 a 50 anys— podem afegir-li ara unes noves fases amb els canvis esdevinguts en els últims 5 anys, en els quals podem identificar tres fites o moments que han transformat de manera radical com les famílies, les escoles, i fins i tot els espais laborals, han incorporat aquestes tecnologies digitals, amb profundes conseqüències en la nostra activitat cognitiva, afectiva i social i també en les demandes i estratègies d'intervenció professional des de la psicologia per a millorar la qualitat de vida i els aprenentatges dels nostres estudiants.

Aquests tres moments, a partir dels quals estructuraré el text, són:

1. La pandèmia i el confinament (2020/2021) van forçar una immersió digital generalitzada que va transformar les nostres relacions amb aquestes tecnologies, a les aules, però també fora d'elles.
2. La ressaca d'aquesta digitalització forçada va generar una preocupació creixent sobre els efectes de l'ús d'aquestes tecnologies, sobretot mòbils i xarxes socials, en els adolescents i els joves (2023/2025). La denúncia acadèmica, però sobretot social, de les seves suposades conseqüències emocionals, cognitives i socials ha conduït a una prohibició generalitzada dels mòbils, i en general de les pantalles, en els centres educatius, una exclusió digital, els efectes de la qual sobre la necessària alfabetització digital de les futures generacions genera dubtes.
3. A partir de novembre de 2022, amb el llançament comercial de ChatGPT, va irrompre l'anomenada Intel·ligència Artificial Generativa (IAG), l'últim elefant a l'habitació digital, que està promovent noves maneres d'accedir a la informació i al coneixement, però també transformant la nostra identitat cognitiva i afectiva, amb un fort debat sobre les seves implicacions ètiques, epistemològiques i socials, al qual no poden ser aliens els espais educatius.

Partint d'aquestes tres noves fases de la revolució digital, intentaré analitzar el seu impacte en les maneres de pensar, aprendre, sentir i viure dels nostres estudiants, així com les estratègies d'intervenció més eficaces per a millorar-les. Em basaré en les dades de les recerques científiques i els contrastaré amb les decisions que s'estan prenent en l'àmbit educatiu, no sempre basades en aquestes recerques. En tot cas, atès el ritme accelerat del canvi tecnològic, en uns altres 5 anys, si no en els pròxims 5 mesos, segurament algunes d'aquestes idees hauran de ser repensades o ampliades.

Fase 1: La immersió digital durant la pandèmia: l'educació confinada (2020/2021)

El març de 2020, a conseqüència de la pandèmia de la COVID-19 i del consegüent confinament al qual ens vam veure sotmesos, les tecnologies digitals, en totes les seves variants (xarxes socials, plataformes per a l'ensenyament, videotelefonades, etc.) es van convertir de manera sobtada en el centre de la nostra vida personal, social i professional. Encara que ja constituïen un dels suports fonamentals de les nostres relacions i de l'accés a la informació i al coneixement, l'incident crític de la pandèmia va accelerar o va multiplicar la immersió digital no sols dels joves, sinó de tots nosaltres. En la recerca sobre les pràctiques docents, un incident crític és una situació inesperada que impedeix el desenvolupament de l'activitat planificada i que, en superar un cert llindar emocional, posa en crisi la pròpia identitat i obliga el docent a revisar les pròpies concepcions, estratègies i sentiments, cosa que permet revelar les seves creences més profundes (Monereo, 2023; Tripp, 1993).

El confinament va ser un incident crític global que va canviar la nostra relació amb les tecnologies digitals (Pozo et al., 2021). Però els seus efectes van ser encara més intensos en els estudiants que, de sobte, van haver de viure diversos mesos crítics de la seva joventut i adolescència a través de les pantalles, gestionant les seves relacions socials i les seves emocions mitjançant dispositius, programes i aplicacions digitals. Més del 60% dels joves van incrementar les seves relacions socials mitjançant videotelefonades i eines de missatgeria instantània, però també van augmentar el temps dedicat a les xarxes socials (Kuric et al., 2020). Mentrestant, degueren prosseguir els seus estudis de manera virtual, la qual cosa també va transformar els processos d'aprenentatge i ensenyament (Pozo et al., 2021; Trujillo et al., 2020).

Però com va afectar aquesta immersió digital sobrevinguda a la identitat social i emocional dels estudiants i als seus aprenentatges? En aquesta primera fase, centrada en la pandèmia, intentaré resumir els resultats de diferents recerques realitzades durant el confinament (2020-2021), i en un pròxim apartat veurem si, com es deia llavors, sortim o no millors de la pandèmia.

Efectes de la digitalització forçosa sobre l'ensenyament i l'aprenentatge

Ja abans de la pandèmia, la introducció de les tecnologies digitals a les aules era controvertida. D'una banda, segons nombrosos autors, afavorien un ensenyament adaptat a cada estudiant, basada en la col·laboració, la interactivitat i l'ús de codis multimèdia, promovent així un control més gran de l'aprenentatge per part de l'aprenent (Coll i Monereo, 2008; Collins i Halverson, 2009). D'aquesta manera, la seva integració en el currículum contribuiria a l'adquisició d'aquelles competències (autonomia, col·laboració, esperit crític, solució de problemes) que es vinculen a la denominada "competència global" que ha de definir a l'educació actual (Ananiadou, i Clar, 2009; Ertmer et al., 2015).

Però, després de dècades d'ús a les aules, la promesa de transformar l'ensenyament i l'aprenentatge mai va arribar a complir-se. Els resultats dels estudis massius realitzats en l'àmbit internacional van ser de fet bastant descoratjadors. Així, per exemple, els estudis PISA conclouien que no hi havia "millores apreciables en el rendiment dels estudiants en lectura, matemàtiques o ciències als països que havien invertit fortament en tecnologies digitals per a l'educació" (OECD, 2015, p. 3). De fet, secundant-se en aquestes dades, Biagi i Loi (2013) van comprovar que, en conjunt, el rendiment en lectura, matemàtiques i ciències dels estudiants

decreixia com més s'usaven les tecnologies digitals a l'aula amb finalitats escolars. Dit amb claredat, segons aquests estudis, com més s'usen les pantalles a l'aula, menys s'aprèn.

Aquestes conclusions contrasten, no obstant això, amb les obtingudes en els estudis experimentals sobre els efectes d'aquestes tecnologies en l'aprenentatge (Poza, 2020). Diversos metanàlisis han trobat "una grandària d'efecte significatiu, positiu, de petit a moderat, a favor de la utilització de la tecnologia en condicions experimentals enfront de la instrucció més tradicional (és a dir, sense tecnologia) en el grup de control" (Tamin et al., 2011, p. 14), una conclusió confirmada per molts altres estudis (per ex., Alrasheedi et al., 2015; Sung et al., 2016; Xie et al., 2018).

A què es deu aquest desacord entre les recerques realitzades en laboratoris experimentals i els estudis internacionals a gran escala? Encara que hi ha molts factors que podrien explicar aquesta distància, una diferència essencial és que els estudis experimentals han estat acuradament dissenyats i controlats perquè, sota la guia i supervisió del docent o l'instructor, els estudiants gestionin per si mateixos, de manera autònoma, aquestes tecnologies amb la finalitat d'aprendre de manera crítica. Enfront d'aquest ús "centrat en l'estudiant", que promou la agencialitat dels alumnes i amb ella un aprenentatge més gran, en aquests altres estudis internacionals amb mostres més àmplies, i segurament més representatives de com solen usar-se a les aules, els docents solen tenir escassa formació en l'ús didàctic de les tecnologies digitals i tendeixen a fer un ús orientat a presentar continguts, des de la pròpia acció docent (Sigalés et al., 2008).

Així, els estudis experimentals es basen en activitats que fomenten l'aprenentatge autònom (Collins i Halverson, 2009), però els usos més generalitzats de les tecnologies a les aules, com reflecteixen els estudis internacionals amb mostres més diverses, estan centrats en la transmissió de coneixements pels docents (Poza, 2020). Segons Tondeur et al. (2017) la integració de les tecnologies digitals en l'educació requereix assumir una concepció constructivista de l'aprenentatge i adoptar un enfocament centrat en els estudiants, que han de ser els qui gestionen el flux d'informació digital, en comptes que, com en l'enfocament més tradicional, sigui el professor qui els usa per a presentar informació en suport, o fins i tot substitució, de la seva pròpia veu.

Què va passar durant l'educació confinada? Com es van usar les tecnologies digitals en aquelles estranyes classes impartides en aules virtuals? En un estudi que realitzem durant el confinament amb més de 1400 professors espanyols d'Educació Primària i Secundària (Poza et al., 2021), comprovem que la major part de les activitats es van dedicar a la transmissió de coneixements verbals i procedimentals, mitjançant presentacions en PowerPoint, qüestionaris en línia o la pujada de materials a plataformes educatives, activitats totes elles centrades en el docent o en contingut. En canvi, l'ús de tecnologies per a fomentar la col·laboració, l'aprenentatge autònom o l'ensenyament basat en la resolució de problemes oberts per part dels estudiants era molt menys freqüent.

Eren els docents els qui decidien què es veia en pantalla i eren ells els qui gestionaven aquest flux d'informació, orientat sobretot a transmetre, de forma essencialment reproductiva, coneixements verbals, treballant molt menys altres continguts de tipus procedimental o actitudinal (Poza et al., 2021; també Tartavulea et al., 2020). Les úniques activitats dirigides a l'aprenentatge d'actituds se centraven en el control dels hàbits de treball a l'aula virtual. En aquells moments tan convulsos a penes es feien activitats dirigides a gestionar les emocions generades pel confinament, malgrat la preocupació que mostraven els professors en altres estudis per les repercussions emocionals de la pandèmia (Luengo i Mans, 2020). Per tant, les dades d'aquell estudi apuntaven al fet que durant la pandèmia els professors utilitzaven les TIC per a ensenyar sobretot continguts verbals, amb activitats gestionades per ells mateixos, fomentant un aprenentatge reproductiu, que no promovia les competències digitals.

En suma, els estudis realitzats van mostrar que, malgrat l'esforç realitzat pels docents, i també pels estudiants i les famílies, els usos de les tecnologies digitals durant la pandèmia no estaven orientats tant a la seva integració en el currículum, segons els criteris de Ertmer et al. (2015) com a buscar un substitut de les activitats presencials, expositives, orientades a la transmissió de coneixements, centrades en els docents, la qual cosa no és gens sorprenent si tenim en compte les deficiències en la formació docent digital, ja observades abans d'aquest incident crític (Poza, 2020; Sigalés et al., 2008), que els propis professors van posar de manifest durant la mateixa pandèmia: el 54% afirmava que la seva formació era nul·la o escassa

(Luengo i Mans, 2020; també Trujillo et al., 2020). Així les coses, no és estrany que la pandèmia tingués efectes negatius sobre l'aprenentatge dels estudiants tant a curt com a mitjà termini (di Pietro, 2023). L'ús que es va fer de les tecnologies digitals en aquells mesos, ja de per si tan difícils, no va aconseguir promoure els aprenentatges desitjats, però possiblement, per la qual cosa hem vist, amb la seva orientació gairebé exclusiva a continuar transmetent els continguts curriculars, tampoc va tenir efectes positius sobre la forma que els estudiants vivien aquella situació, privats de les seves relacions socials immediates en un moment en què tan importants són per a definir la pròpia identitat i en una situació d'incertesa que disparava l'ansietat, l'estrès i els desajustaments emocionals.

Efectes psicosocials d'aquesta bombolla digital en els adolescents i joves

Un dels efectes més consistents d'aquesta dependència forçada de les tecnologies va ser, segons tots els estudis, l'increment de les desigualtats socials (per ex., Luengo i Mans, 2020). En passar a dependre dels recursos educatius de l'entorn sociofamiliar, les desigualtats en l'accés a les tecnologies digitals, però, sobretot les diferències en la gestió cultural d'aquestes tecnologies en les famílies es van acreixer les desigualtats socials.

Però potser l'impacte psicosocial més alt del confinament va ser l'increment dels problemes emocionals entre joves i adolescents. Més de la meitat dels estudiants van sofrir estrès, especialment lligat al desenvolupament dels seus estudis (Kuric et al., 2020). Segons un estudi realitzat a escala mundial (OIT, 2020), un de cada dos joves entre els 18 i els 29 anys va sofrir ansietat o depressió, resultat referenciat per diversos estudis (de Miranda et al., 2020; Orgilés et al., 2020). Aquest malestar emocional va ser especialment acusat entre les dones joves (OIT, 2020; Tamarit et al., 2020).

Malgrat un increment notable en l'ús de Xarxes Socials, com Snapchat, Instagram, TikTok (Ellis, 2020), i plataformes com WhatsApp, més de la meitat dels joves i adolescents es van sentir solos (Ellis et al., 2020). Igual que va succeir amb l'ús educatiu d'aquestes tecnologies, la comunicació social basada en elles es va incrementar durant el confinament, però els seus efectes sobre la qualitat d'aquestes relacions van ser més aviat negatius, alguna cosa que en el seu moment es va atribuir a les especials condicions d'aquest incident crític, però que, com veurem més endavant, molt aviat va passar a atribuir-se a la pròpia naturalesa de les relacions socials i emocionals mediades per les tecnologies digitals (Haidt, 2024). Semblés que, ja durant la pandèmia, les tecnologies digitals van deteriorar tot el que van tocar.

Un altre àmbit del desenvolupament psicosocial que es va veure negativament afectat per aquesta bombolla digital va ser l'accés a la informació. En aquell moment de gran ansietat i incertesa, els adolescents i joves s'informaven sobre la pandèmia i el que succeïa en el món sobretot a través de les xarxes socials. Però molt del que es difonia en elles, de manera més o menys intencionada, era desinformació, faules que es propagaven amb més facilitat que el mateix virus. És sabut que una informació falsa es propaga amb més facilitat que una veritable (Vosoughi et al., 2017) quan coincideix amb les creences o expectatives del receptor (biaix de confirmació) i genera una narrativa que permeti afrontar les pors o ansietats de qui la rep (Martel et al., 2020). Les xarxes socials, per la seva pròpia dinàmica, són espais propicis per a difondre desinformació i la pandèmia el caldo de cultiu ideal perquè aquestes germinessin, com així va ser.

L'Organització Mundial de la Salut va encunyar en aquells mesos el terme *infodèmia* per a referir-se a aquest risc psicosocial que va emergir alhora que la pròpia pandèmia^[1], incrementant els seus efectes negatius sobre la salut mental de la població. Atès que els adolescents i joves no estaven alfabetitzats mediàticament per a defensar-se d'aquests virus psicosocials tan potents, es van convertir immediatament en involuntaris agents de contagi, amb els seus *retweets* i els seus *likes*, ajudant a incrementar la incertesa sobre l'origen del virus, la seva naturalesa i sobre les formes més eficaces de combatre-ho. Les xarxes socials van exercir un paper essencial en la propagació d'aquests virus informatius (Herrera-Peco et al., 2021) i, per consegüent, van promoure tant un negacionisme antivacunes, com contra el canvi climàtic i en molts altres àmbits, sense excloure la mateixa educació (Pozo, 2021).

També en aquest àmbit la immersió digital global va tenir un efecte negatiu sobre la salut mental i el propi aprenentatge. Si durant la pandèmia era un lloc comú pronosticar que "sortiríem millors" d'aquesta

situació, és clar que no hem sortit millors. Només cal mirar al món que ens envolta avui en 2025, amb les seves guerres i el creixement de l'autoritarisme i la crisi de les democràcies liberals a escala global. I sembla que la cultura digital, en la qual vivim tancats durant aquells mesos tan ombrívols, s'ha convertit en la nèmesis del rei Mides, ja que, més que en or, converteix en llot tot el que toca. No és estrany, per tant, que, després de la pandèmia, entréssim en una nova fase en la qual aquestes tecnologies s'han identificat com l'eix del mal en tots els àmbits, i especialment en l'educatiu, on la seva presència és cada vegada més criticada. I perseguida.

Fase 2: Les tecnologies ens estan fent pitjors?: la seva exclusió de les aules (2023/2025)

Des de l'any 2023 ha sorgit un fort moviment social, promogut inicialment des de les famílies preocupades pel temps que els seus fills adolescents passaven davant les pantalles i els continguts als quals accedien, que han acabat secundant gairebé totes les administracions educatives, en restringir o prohibir l'ús dels dispositius digitals individuals en els centres educatius o fins i tot en el currículum. Aquestes restriccions, decretades per totes les comunitats autònomes, excepte el País Basc, adopten formes més o menys intenses, des d'impedir que els estudiants de Primària i Secundària usin els seus mòbils durant l'horari escolar a excloure tota mena de pantalles de les aules o fins i tot a prohibir als docents de Primària programar deures o altres tasques acadèmiques avaluable en les quals calgui utilitzar dispositius digitals fora de l'horari lectiu[2]. Encara que la lletra de les diferents normatives varia, la música és sempre la mateixa: atès que s'assumeix que les tecnologies digitals són nocives per al desenvolupament afectiu, social i cognitiu de nens, adolescents i joves, la millor manera de contrarestar aquests efectes és simplement prohibir-les. S'argumenten els efectes perjudicials per a la salut mental dels menors (ús excessiu o addictiu, *ciberbullying*, increment de l'ansietat i l'estrès, aïllament social, accés a continguts inadequats) però també els seus efectes negatius sobre l'aprenentatge, en fomentar la distracció, la pèrdua de temps i l'abandó de les tasques acadèmiques, un processament superficial de la informació, etc., que conduïrien a un descens del rendiment acadèmic i dels aprenentatges[3].

De fet, aquesta tendència s'observava ja abans de la pandèmia, però després d'aquests anys crítics s'ha estès com una taca d'oli. Potser qui millor ha defensat aquesta posició és el psicòleg nord-americà Jonathan Haidt (2024), qui, en el seu llibre *La generación ansiosa*, reuneix nombroses dades i arguments per a prohibir o restringir l'ús de tecnologies digitals per a nens, adolescents i joves. Segons Haidt, l'aparició en 2008 de l'iPhone, el primer telèfon intel·ligent, ha generat una veritable epidèmia de salut mental en els joves de la generació Z, els nascuts a partir de 1995. A partir de dades com els de la figura 1, Haidt identifica un augment exponencial a partir de 2010, amb l'arribada dels telèfons intel·ligents, de les crisis d'ansietat, depressions i altres trastorns entre els joves.

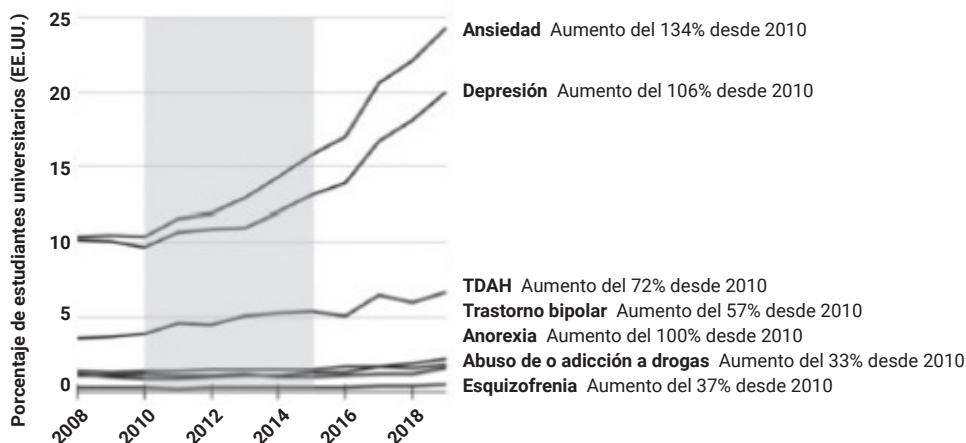


Figura 1. Malalties mentals en estudiants universitaris als EE.UU. (pres de Haidt, 2024)

Segons Haidt, la crisi de salut mental, especialment acusada entre les noies, es deuria a “la gran reconfiguració de la infància” generada pels telèfons intel·ligents i les xarxes socials a partir de 2010, reemplaçant el joc lliure i les interaccions cara a cara per un món virtual addictiu i una vida social en línia tòxica: “entre les xarxes socials i l’ansietat, la depressió i altres malalties hi ha una relació de causalitat, i no de mera correlació” (Haidt, 2024, p. 178 de la trad. cast.). En el seu llibre identifica tres mals principals causats pels mòbils:

1. Deterioració de les relacions socials: malgrat estar contínuament connectats a través de les Xarxes Socials, els joves se senten sols. La seva vida social es concentra en plataformes que solen fomentar la comparació social i el perfeccionisme, danyant l’autoestima, especialment de les noies, que estan exposades a models identitaris idealitzats gairebé impossibles d’aconseguir, la qual cosa condueix a la frustració i pèrdua d’autoestima.
2. Addicció a les Xarxes Socials i els videojocs, el disseny dels quals, amb els seus *likes*, les notificacions constants, els reforços intermitents o el *scroll* infinit, genera patrons addictius. Els seus algorismes estan dissenyats per a promoure un consum indefinit, fent que els usuaris, especialment menors i joves sense un ple desenvolupament de les funcions executives, perdin el control i quedin en mans de les grans plataformes del *tecnofeudalisme*, l’objectiu del qual és maximitzar el temps d’ús i abduir als consumidors, monetitzant aquesta addicció. La naturalesa intermitent dels seus programes de reforçament (no se sap quan es rebirà un “like”, un missatge o una nova notícia) manté als usuaris enganxats, revisant compulsivament els seus dispositius. Segons Haidt, les xarxes socials es converteixen així en una veritable droga per als joves, en activar els mateixos circuits cerebrals relacionats amb el plaer i la recompensa que s’activen en altres addiccions, la qual cosa genera un ús compulsiu i repetitiu. A més, un adolescent que no estigui en aquestes xarxes socials queda fora de la vida social i de la comunicació amb els seus companys, el famós FOMO o por de perdre’s alguna cosa, que exerceix una pressió addicional per a participar i no ser exclòs de la comunitat.
3. Fragmentació de l’atenció: a més d’aquests danys emocionals i socials, segons Haidt, hi ha també una deterioració del funcionament cognitiu dels joves. Amb les seves notificacions, vibracions i alertes, els mòbils interrompen la concentració, perjudicant l’atenció sostinguda, ja que el cervell està sempre en estat d’alerta contínua i pendent del dispositiu, dificultant així un processament profund i generant ments superficials (Carr, 2011). La suposada ment multitasca dels joves els impedeix concentrar-se en tasques que requereixin un processament profund. Ja no llegeixen llibres, sinó flaixos d’informació, amb el que el seu cervell s’acostuma a ràfegues constants de dopamina i nova informació, amb el que les activitats de la vida real que requereixen un enfocament sostingut els resulten avorrides. Tot això perjudicaria el desenvolupament de les funcions executives de l’escorça prefrontal, limitant la capacitat de planificar i autoregular la pròpia activitat cognitiva.

Aquesta narrativa de Haidt resulta sens dubte convincent, i ha tingut un ampli ressò i influència en totes les prohibicions abans esmentades, que no sols s’han produït al nostre país, sinó també en molts altres[4]. Però hi ha dades empíriques que avalin aquesta narrativa? Troben les recerques aquests efectes nocius de les tecnologies digitals en els joves? Perquè malgrat la seva àmplia i fàcil acceptació entre pares, docents i administradors educatius, la base empírica és, segons nombrosos autors, bastant frèvol.

En primer lloc, en contra del que Haidt (2024) afirma i del que assumeixen la major part dels agents educatius, no hi ha proves convincents que l’ús dels dispositius digitals sigui la causa d’aquesta deterioració de la salut mental entre els joves, que sí que està acreditat. Per començar, les dades presentades per Haidt són merament correlacionals, no causals (Odgers, 2024). En el millor dels casos, mostren una correlació entre la freqüència d’ús d’aquestes tecnologies i problemes de salut autoinformats. Però, com tot estudiant de primer de Psicologia sap, una correlació no implica causalitat. Tal vegada totes dues variables covarien per la mediació d’una altra variable, com per exemple la crisi financera de 2008-2010, que va generar un moviment tectònic en l’economia mundial, els efectes socials de la qual, polítics i econòmics, encara estem sofrint. Em sembla que l’horitzó vital dels joves és avui tan fosc i incert que tenen motius sobrats per a estar ansiosos.

Pot fins i tot que hi hagi relacions causals entre totes dues variables, però en la direcció oposada a la proposta per Haidt: tal vegada són les persones més ansioses les que més usen les xarxes i no al revés. Hi ha estudis longitudinals que avalen aquesta interpretació: eren les persones que afirmaven tenir major ansietat els qui, en un mostreig posterior, usaven més les xarxes socials que abans (Orben et al., 2022). O tal vegada totes les interpretacions anteriors són veritables. Sigui com sigui, aquesta relació causal, assumida per Haidt i per tots els qui avalen aquesta prohibició, no està prou acreditada. Però fins i tot si assumim aquestes dades correlacionals, tots les metaanàlisis (per ex., Cunningham, et al., 2020; Ferguson et al., 2022; Ogders i Jensen, 2020) indiquen que aquestes correlacions són petites, entorn de $r=0.10$, per la qual cosa el seu poder explicatiu és molt escàs. “En general, com ha ocorregut amb mitjans anteriors com els videojocs, les preocupacions sobre el temps enfront de la pantalla i la salut mental no es basen en dades fiables” (Ferguson et al., 2022, pàg. 205).

Haurem, per tant, d'evitar l'alarmisme de Haidt i dels qui comparteixen les seves idees, però no per això l'ús de les tecnologies és innocu. S'han trobat associacions més intenses entre el temps davant les pantalles i uns certs riscos psicosocials en grups específics, com a joves amb alta ansietat o adolescents vulnerables. Per exemple, Cunningham et al. (2020), que informaven d'aquestes pobres correlacions entre la població en general, van trobar correlacions pròximes a $r=0.30$ entre adolescents que fan un ús abusiu dels dispositius digitals. Com hem vist, aquestes tecnologies estan dissenyades per fomentar un consum massiu, sobretot en els menors d'edat, mitjançant sistemes d'alerta i reforços intermitents que activen de manera constant l'alliberament de dopamina. Segons Haidt (2024, pàg. 130), “els creadors d'aquestes tecnologies utilitzen tots els trucs de la caixa de recursos dels psicòlegs per a enganxar als usuaris amb la mateixa intensitat amb la qual les escurabutxaques ho fan amb els jugadors compulsius”, una cosa que ha reconegut Sean Parker, el primer president de Facebook, qui va dir que estan dissenyades per a explotar les vulnerabilitats de la ment humana[5]. Aquest caràcter automàtic, compulsiu de l'activitat digital fa que els usuaris perdin el control de les seves accions i quedin en mans de les plataformes. Encara que els riscos no siguin tan greus com Haidt (2024) i els qui comparteixen la seva narrativa assumeixen, no és desitjable, des del punt de vista ciutadà i educatiu, que es fomenti aquest consum compulsiu.

No obstant això, la resposta social i educativa en aquests últims mesos no s'ha dirigit a combatre aquests mals usos i els riscos potencials en persones vulnerables. Prohibir l'ús dels mòbils, o dels dispositius personals, a l'escola i en l'horari escolar, no canviarà com interactuen els joves amb els dispositius digitals. Quan els estudiants surtin del centre escolar i obrin els seus mòbils, continuaran atrapats en aquest ús compulsiu, suposadament nociu. Igualment, encara que restringir l'edat d'accés als mòbils pot ser necessari i beneficiós, quan aquests adolescents finalment hi accedeixin, continuaran sent vulnerables, no hauran après a autoregular-se. Llançar el missatge que prohibir les pantalles impedeix els seus usos nocius no sols és enganyós, sinó contraproduent.

Si volem realment que els nostres estudiants, i futurs ciutadans, siguin capaços de fer un ús més conscient i crític de les tecnologies, la solució no està a excloure-les de l'aula o del currículum, sinó, al contrari, a integrar-les, fomentant altres usos epistèmics que els permetin regular el flux de la informació digital per a convertir-la en coneixement (Pozo, 2014). Resulta contradictori demonitzar a les tecnologies i al mateix temps pretendre formar als futurs ciutadans en les competències digitals que resulten imprescindibles per a la formació ciutadana, segons el Marc de Competència Digital per a la Ciutadania (DigComp), que ha d'adquirir tot ciutadà de la Unió Europea (vegeu figura 2).



Figura 2. El model conceptual de referència de DigComp[6]

Si el principal missatge que enviem a la societat, a les famílies i als agents educatius és prohibir o limitar el seu ús el més possible, difícilment ensenyarem als nostres estudiants a seleccionar i analitzar críticament la informació, per a defensar-se, per exemple, d'aquesta desinformació que amb tanta facilitat es va difondre durant la pandèmia, però que continua inundant tots els espais socials. Tampoc aprendran a col·laborar i participar en els espais digitals, a tenir criteris ètics o a construir un ús autònom d'aquestes tecnologies. Si volem ciutadans amb competències digitals, hem d'educar-los en elles. Pretendre, com proposa l'Associació Espanyola de Pediatria, ensenyar aquestes competències sense pantalles[7] és, des del punt de vista de l'aprenentatge, un despropòsit. Seria com ensenyar a llegir sense llibres. De fet, com hem vist, anteriorment, les recerques rigoroses, en contra del que s'ha afirmat, mostren que un bon ús de les tecnologies digitals a les aules millora els aprenentatges (Pozo, 2020). Recents metaanàlisis així ho confirmen tan en general (per ex. Calero Ledesma et al., 2025; Li et al., 2025) com en àrees específiques del currículum, com les matemàtiques o les ciències (Li i Wu, 2026; Ran et al., 2022). Són especialment útils amb els alumnes desfavorits (de Pietro i Muñoz, 2025) i per a afavorir aprenentatges profunds (Wu, 2024). La mateixa OCDE, en el seu últim informe PISA, avala que un bon ús de les tecnologies digitals contribueix a millors aprenentatges (MEFPD, 2023).

Però què és un bon ús educatiu de les Tecnologies Digitals? Mentre que en alguns àmbits es posa l'accent en la quantitat o la freqüència amb què s'usen[8], la recerca posa l'èmfasi sobretot en com s'usen. Com vam veure en analitzar els efectes durant la pandèmia, un ús centrat en els estudiants, però mediat pels docents, genera millors aprenentatges que un ús gestionat només pels docents, que continua predominant després de la pandèmia (Pozo et al., 2024). És a dir, quan les tecnologies entren a l'aula només de la mà dels docents, com defensen els partidaris d'impedir que els estudiants utilitzin dispositius personals, no milloren l'aprenentatge, sinó que l'empitjoren. Però quan, sota la guia dels docents, els estudiants aprenen a explorar

el món mitjançant aquestes tecnologies i fan un ús més complex i competent, el seu aprenentatge en les diferents àrees del currículum també millora. Aquesta necessitat d'integrar les tecnologies digitals en el currículum per a formar als estudiants en el seu ús, en comptes de deixar-los a les mans interessades de les plataformes i els seus comptes de resultats, és encara més urgent des de la irrupció de l'últim elefant a les nostres aules, l'anomenada Intel·ligència Artificial.

Fase 3: **Aprendre i desenvolupar-se en el món de la Intel·ligència Artificial (2023-2026)**

Quan el novembre de 2022 OpenAI va alliberar l'ús de ChatGPT, no sols va oferir un recurs més per a l'accés a la informació i al coneixement, sinó que va inaugurar, segons Geoffrey Hinton (2025), un dels pares de la nova ciència cognitiva, una nova revolució industrial. La IA, ens adverteix, és una nova tecnologia del coneixement, una nova revolució cultural, en el sentit de Simone (2020), que transformarà en molt pocs anys de nou les nostres maneres de pensar, aprendre, treballar, i fins i tot relacionar-nos amb els altres i amb nosaltres mateixos. I, per tant, també hauria de transformar el sistema educatiu, la qual cosa passa a les nostres aules, però com?

En realitat, ja es treballava en models de IA des de fa 50 anys, però l'anomenada Intel·ligència Artificial Generativa, té una potència i qualitat que desborda tots els intents anteriors. El que ens va sorprendre a tots quan començarem a usar-la és que semblava comprendre el llenguatge natural i produir textos coherents i ben embastats, una cosa impensable fins llavors en qualsevol tecnologia digital. De fet, ChatGPT, i altres programes similars com Gemini o Claude, són en realitat Grans Models de Llenguatge (coneguts com a LLM, per les seves sigles en anglès), que, gràcies a la seva descomunal capacitat de còmput, funcionen com a sistemes de predicció estadística. Tot el que fan és predir, a partir d'aquesta enorme base de dades en la qual estan entrenats, la següent paraula d'una seqüència. Aprenen patrons de text i generen un llenguatge basat en aquests patrons, donant lloc a textos *sorprenentment humans*, però generats per processos molt diferents dels que usem les persones.

D'alguna forma, són una versió tecnològica, digital, d'aquella Biblioteca de Babel que fa 80 anys, imaginés Borges (1944), una biblioteca infinita, que conté tots els llibres possibles i les seves variants (errates, textos incomplets, etc.) que es poden generar a partir de totes les possibles combinacions dels limitats signes de la llengua escrita. Però en la IAg no cal buscar els llibres en el laberint d'aquesta enorme biblioteca, sinó que, amb una sola pregunta o *prompt*, alguna versió d'aquests llibres, textos, sense que sàpigues molt bé quin, arriba a tu. No és el lloc per a aprofundir en les dimensions epistemològiques, ètiques o professionals de la IAg (vegeu per ex., Innerarity, 2025; Mollick, 2024), però sí que convé entendre què és i què no és, des del punt de vista del funcionament *psicològic* implícit en els seus processos.

Per a començar, per més que sembli una altra cosa quan llegim els textos que produeix (o amb els seus recents desenvolupaments de generació d'imatges o creació artística), la IAg no comprèn res ni atribueix cap significat a la informació que ens lliura. Manca de capacitat crítica i de judici per a valorar els continguts que maneja. "La IA en realitat no sap res, es limita a predir la següent frase en una seqüència, no pot dir què és cert i què no... fer-te feliç supera a ser precís" (Mollick, 2024, pàg. 70 de la trad. cast.).

De fet, la Intel·ligència Artificial, si considerem els processos que utilitza, és molt poc intel·ligent, però genera continguts que sí que ho aparenten. Igual que una màquina que juga als escacs, sense saber ni tan sols que està jugant als escacs, però et guanya, la IAg genera productes d'una certa qualitat, però, atès que no està dissenyada per buscar el coneixement ni la veritat, sinó per agradar-te, mai et porta la contrària, mai dubte de les teves preguntes ni et fa dubtar, si tu no la programes per a això. Igual que succeïa amb les Xarxes Socials, està dissenyada per generar un consum satisfactori i compulsiu, no crític. Recompensar-te i reforçar les teves idees és la millor forma, també aquí, d'incrementar el consum, que és l'objectiu últim de OpenAI amb el seu ChatGPT. Tal com apunta Mollick (2024, pàg. 74 de la trad. cast.) hem de pensar en la IAg com "un becari infinitament ràpid, ansiós per complaure, però amb tendència a tergiversar la veritat". Atès que no té

un compromís amb la veritat, sinó amb l'eficiència, no s'enrojola davant els errors i les tergiversacions —les anomenades *al·lucinacions*— que, a més, en lloc de decreïxer, en les noves versions van en augment[9]. Si unim a això que aquests models s'entrenen, o alimenten, amb les bases de dades de la producció cultural prèvia, tendeixen a reproduir els biaixos i estereotips vigents en aquesta cultura. Igual que succeïa amb les Xarxes Socials, són una màquina molt potent de difondre desinformació i prejudicis. A més d'un *becari pilota*, però molt eficient, la IAg pateix també un cert *cunyadisme*. Mai ens dirà que no sap, perquè el que no sap li ho inventa amb la major desimboltura amb la condició de quedar bé i satisfer, en aquest cas, el nostre ego o les nostres necessitats.

Encara que és difícil calibrar totes les implicacions de la irrupció de la IAg, entre altres coses, perquè, com assenyala Mollick (2024) hem d'assumir que la versió amb la qual estem convivint ara no té res a veure amb la que veurem en 5 mesos o 5 anys, hem de preguntar-nos com està afectant i sobretot com afectarà la vida acadèmica, personal i professional dels nostres estudiants, quin impacte tindrà en les seves maneres de pensar i aprendre, però també en la seva identitat, en la gestió de les seves emocions i de les seves relacions socials. I també com podem intervenir educativament perquè aquest impacte sigui favorable, i aquesta tecnologia digital no es concebi, una vegada més, com un enemic a perseguir o excloure, perquè ens agradi o no, ja no tornarem a viure en una societat sense Intel·ligència Artificial.

El fenomen és tan recent que a penes hi ha recerca en la qual sustentar el nostre coneixement i les nostres decisions. Però alguna cosa anem sabent ja. Per a començar, sabem que, en àmbits acadèmics, els estudiants usen molt més la IAg que els seus professors. Només el 10% dels docents diu usar-la amb freqüència i un altre 50% alguna vegada (Cabellos et al., 2024), mentre que més de la meitat dels seus estudiants afirmen recórrer-hi habitualment, i un altre 40% alguna vegada (Cabellos et al., enviat). Els docents l'usen sobretot per preparar els continguts que ensenyen i molt menys per ensenyar als seus estudiants a usar-la millor (Cabellos et al., 2024). Al seu torn, els estudiants semblen usar-la sobretot per buscar informació, com una alternativa més eficient a Google, que els proporciona textos més elaborats i, fins a un cert punt, personalitzats (Digital Education Council, 2024; Zhang i Yang, 2025). Aquests usos venen a coincidir amb el trobat també en àmbits laborals, on serveix sobretot per a recaptar informació i generar textos escrits, que, amb la sol·licitud d'assistència són els *prompts* més habituals (Tomlinson et al., 2025).

Ens trobem, per tant, de nou, amb un ús molt freqüent de les tecnologies per part dels estudiants, sense tot just supervisió docent. Mentre l'escola, en un sentit ampli que inclou la universitat, on s'han realitzat gairebé totes les recerques, mira de nou cap a un altre costat, els estudiants l'usen per completar les tasques acadèmiques, demanant a la IAg resultats o productes acabats, que ells no han elaborat. El seu ús és més pragmàtic (una dreuera per a obtenir respostes acabades de mode immediat, per exemple, per a aquests incòmodes deures o tasques) que epistèmic (aprofundir en el seu coneixement, millorant les seves preguntes i avaluant críticament les respostes rebudes en funció de les seves metes) (Pozo, 2020; Cabellos et al., 2024). Tots els que som professors hem pogut comprovar que en els tres últims anys els textos dels estudiants han millorat màgicament la seva sintaxi, a penes contenen ja errors sintàctics o gramaticals, però el seu contingut, en canvi, ha millorat molt menys.

De fet, tant professors (Cabellos et al., 2024) com estudiants (Cabellos et al., enviat) reconeixen que un dels majors perills de la IAg en l'educació és que promogui aprenentatges més superficials, en limitar-se els estudiants a reproduir les respostes generades per la IA sense cap elaboració personal. Però enfront d'aquest ús superficial, la IAg també pot promoure aprenentatges més profunds, si el seu ús està mediat per una gestió metacognitiva (Pozo, 2008) en la qual els estudiants deguin (a) planificar millor els *prompts*, ajustant-los a les seves metes, les demandes i el context de la tasca, (b) supervisar críticament les respostes que reben, en funció de les metes prèviament establertes, i iniciant de forma recursiva nous cicles d'interacció amb la IAg per afinar les respostes obtingudes; i (c) avaluar finalment si l'obtingut ajuda a avançar en el coneixement desitjat (Cabellos et al., 2024).

Els estudiants amb millors competències metacognitives detecten millor els errors i al·lucinacions de la IAg (Urban et al, 2024). De la mateixa manera, tant docents (Cabellos et al., 2024) com estudiants (Cabellos et al., enviat) amb concepcions d'aprenentatge més constructivistes tendeixen a pensar en usos més complexos i epistèmics de la IAg, enfront dels qui tenen visions més orientades a l'aprenentatge reproductiu, que

tendeixen a fixar-se metes pragmàtiques. Però aquestes creences i usos no estan mediades només per les concepcions d'aprenentatge, sinó també per la freqüència amb la qual s'usa la IA. Els professors (Cabellos et al., 2024) i els estudiants (Cabellos et al., en viat) que l'usen amb més freqüència s'orienten també cap a usos més epistèmics, és a dir, no com una drecera cap a una resposta ràpida i eficient, sinó com una manera de reflexionar sobre el propi coneixement i l'aprenentatge.

Per tant, una vegada més, si volem promoure millors usos de les tecnologies digitals, en aquest cas en la nova era de la IA, que només estem entrellucant, hem d'ajudar al fet que els estudiants construeixin un ús més crític, autònom i autoregulat, orientat a les metes i als processos d'aprenentatge i no sols a la recepció acrítica d'uns resultats d'una qualitat dubtosa. Però per a això, com succeïa amb la resta de les tecnologies digitals, en comptes de prohibir-la o excloure-la de les tasques acadèmiques, sigui de manera explícita o implícita, fent com que ens assabentem que l'estan usant, hem d'integrar la IA en les activitats d'ensenyament i aprenentatge, la qual cosa sens dubte suposa un canvi tant en rol docent com en el discent. No es pot continuar ensenyant i aprenent igual en el món de la IA. S'estan sentint ja veus que reclamen una "regulació" del seu ús a les aules[10], que esperem que no condueixi a un altre nou intent erm de posar tanques al camp o posar-nos una bena en els ulls, com, segons els arguments abans presentats, està succeint amb altres tecnologies digitals.

I és que, a més, el futur de la IA sembla orientar-se cap a una gestió mediata per agents personals artificials, una espècie d'assessors virtuals, sigui en el pla personal, afectiu o acadèmic, construïts a mesura de cadascun de nosaltres, que ens ajudin a afrontar les nostres tasques, activitats i preocupacions ja sigui en el treball, en les relacions interpersonals o en l'aprenentatge i l'ensenyament. Així, des de fa molts anys es treballa en el disseny de "tutors intel·ligents" (Graesser et al., 2018), però els nous desenvolupaments en forma de "agents conversacionals" permeten una interacció més personalitzada, basada en el llenguatge natural (Yusuf et al, 2025). El risc és que aquests agents en lloc d'ajudar a construir l'autonomia dels estudiants la coartin, en lloc de fomentar la seva presa de decisions i gestió metacognitiva, la reemplacin (Darvisi et al., 2024). Encara que no és pensable que la IA reemplaci als docents, sí que pot realitzar algunes de les seves funcions d'un mode eficient. En tot cas, com més s'orienti l'acció docent a la tradicional transmissió de continguts, més fàcil serà que la IA, com en altres àmbits professionals més o menys reproductius, reemplaci als docents. Sabem que la IA substituirà a curt o mitjà termini a molts professionals, però la professió docent sobreviurà millor com més s'allunyi d'aquest rol de transmetre sabers als estudiants.

Però aquests agents conversacionals no sols poden complir funcions de suport a l'ensenyament, sinó també poden mediar en les relacions emocionals, socials i la gestió de la pròpia salut mental (Barot-Díaz Aguado, 2023; Gaffney et al., 2019). Així ho imagina almenys Sam Altman, el creador de ChatGPT: "pot també donar-te consells sobre la teva pròpia vida. La idea és que sigui una espècie de conseller de vida amb coneixements generals"[11]. Com advertien unes certes pel·lícules futuristes, els adolescents poden establir amistat amb un alter ego artificial, generant relacions emocionals complexes. L'anomenada Intel·ligència Artificial Emocional (Abdollahi et al, 2022) és un camp incipient, al mateix temps que inquietant. Si l'anomenada IA no és, ni probablement serà mai, realment intel·ligent, menys encara serà emocional ni conscient. Però pot simular ser-ho. I igual que sabem que les xarxes socials poden tenir efectes nocius sobre l'autoestima d'adolescents vulnerables, aquests usos dels agents conversacionals, sense una adequada supervisió, poden tenir efectes molt indesitjables. Encara que unes certes funcions mentals puguin ser delegades o subrogades en una IA, hem d'ensenyar als nostres estudiants a conviure amb aquests dispositius, mantenint sempre l'agència personal, sent ells els qui gestionen aquestes interaccions en lloc de sotmetre's i deixar-se governar per elles. Per a això, una vegada més, hem de pensar en com mediar, des dels espais educatius, a construir aquesta agencialitat, en comptes de deixar en mans de les empreses tecnològiques la seva gestió, ja que, donada la cobdícia d'aquestes empreses, els resultats poden ser devastadors[12].

A tall de conclusió

A través de tres moments que recullen com ha evolucionat en els últims 5 anys la relació entre l'educació i les tecnologies digitals, es poden percebre les dificultats per a integrar-les. Aquest sistema educatiu, i els currículums en els quals se sosté, va néixer per a una altra cultura educativa, centrada en la transmissió d'un coneixement il·lustrat, jerarquitzat, propi dels experts, i conviu malament amb espais, com els digitals, en els quals la informació flueix de manera més complexa, multidireccional, i en el que no n'hi ha prou amb rebre unidireccionalment aquest coneixement, sinó que és necessari analitzar-lo críticament i transformar-lo per a fer un bon ús d'ell. Però aquests espais digitals estan plagats de biaixos, interessos i contradiccions, per la qual cosa es necessita també una intervenció educativa jerarquitzada, una guia que empoderi als estudiants i futurs ciutadans en un ús crític de les tecnologies digitals. La solució no és prohibir ni apagar les pantalles a les aules, sinó formar als docents i a les famílies perquè eduquin als joves en un ús epistèmic i crític. Si tanquem les aules a aquestes tecnologies, deixem l'evolució mental dels estudiants en mans dels algorismes i de les corporacions que els governen amb propòsits molt diferents dels que ha de tenir el sistema educatiu.

Referències bibliogràfiques

- Abdollahi, H., Mahoor, M. H., Zandie, R., Siewierski, J., y Qualls, S. H. (2022). Artificial emotional intelligence in socially assistive robots for older adults: a pilot study. *IEEE Transactions on Affective Computing*, 14(3), 2020-2032.
- Alrasheedi, M., Capretz, L. F., y Raza, A. (2015). A systematic review of the critical factors for success of mobile learning in higher education (University Students' Perspective). *Journal of Educational Computing Research*, 52(2), 257-276. <https://doi.org/10.1177/0735633115571928>
- Ananiadou, K., y Claro, M. (2009). 21st century skills and competences for new millennium learners in OECD countries. *OECD Education Working Papers*, 41. <http://doi.org/10.1787/218525261154>
- Barot Diaz-Aguado, M. (2023). Uso de agentes conversacionales en la gestión de las distintas fases de los trastornos depresivos en la población adolescente. Universitat Oberta de Catalunya (UOC). <https://hdl.handle.net/10609/147518>
- Biagi, F., y Loi, M. (2013). Measuring ICT use and learning outcomes: evidence from recent econometric studies. *European Journal of Education*, 48(1), 28-42. <https://doi.org/10.1111/ejed.12016>
- Borges, J.L. (1944) La Biblioteca de Babel. En: *Ficciones*. Destino
- Cabellos, B.; de Aldama, C. y Pozo, J.I. (2024). University teachers' beliefs about the use of generative artificial intelligence for teaching and learning. *Frontiers in Psychology*, 15:1468900. doi: 10.3389/fpsyg.2024.1468900
- Cabellos, B.; de Aldama, C. y Pozo, J.I. (enviado) What do university students think about teachers' and students' use of generative artificial intelligence in classrooms?
- Calero Ledesma, J. G., Gavilanes Yanez, R. V., Endara Tisalema, A. M., y Yopez Obando, M. D. J. (2025). Impacto del uso de tecnologías móviles en el rendimiento académico de estudiantes de Bachillerato. *ASCE*, 4(2), 795-811. <https://doi.org/10.70577/ASCE/795.811/2025>
- Carr, N. (2011). *The shallows: What the Internet is doing to our brains*. WW Norton & Company. Trad. Cast de P. Cifuentes: *¿Qué está haciendo Internet con nuestras mentes superficiales?* Taurus, 2011.
- Coll, C. y Monereo, C. (Eds.) (2008) *Psicología de la educación virtual: Aprender y enseñar con las Tecnologías de la Información y la Comunicación*. Morata.
- Collins, A. y Halverson, R. (2009). *Rethinking education in the age of technology. The digital revolution and schooling in America*. Teachers College Press.

- Cunningham, S., Hudson, C. C., y Harkness, K. (2021). Social media and depression symptoms: A meta-analysis. *Research on Child and Adolescent Psychopathology*, 49, 241–253. <https://doi.org/10.1007/s10802-020-00715-7>
- Darvishi, A., Khosravi, H., Sadiq, S., Gašević, D., y Siemens, G. (2024). Impact of AI assistance on student agency. *Computers & Education*, 210, 104967.
- De Miranda, D. M., da Silva Athanasio, B., Oliveira, A. C. S., y Simoes-e-Silva, A. C. (2020). How is COVID-19 pandemic impacting mental health of children and adolescents?. *International journal of disaster risk reduction*, 51, 101845.
- Digital Education Council (2024) *Global AI Student Survey 2024*. <https://www.digitaleducationcouncil.com/form/global-ai-student-survey-2024>
- Di Pietro, G. (2023). The impact of Covid-19 on student achievement: Evidence from a recent meta-analysis. *Educational research review*, 39, 100530.
- Di Pietro, G., y Muñoz, J. C. (2025). A meta-analysis on the effect of technology on the achievement of less advantaged students. *Computers & Education*, 226, 105197.
- Ellis, W. E., Dumas, T. M., y Forbes, L. M. (2020). Physically isolated but socially connected: psychological adjustment and stress among adolescents during the initial COVID-19 crisis. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 52(3), 177- 187.
- Ertmer, P. A., Ottenbreit-Leftwich, A. T., y Tondeur, J. (2015). Teachers' beliefs and uses of technology to support 21st-century teaching and learning. En H. Fives, y M. G. Gill (Eds.), *International handbook of research on teachers' beliefs* (pp. 403-418). Routledge.
- Ferguson, C. J., Kaye, L. K., Branley-Bell, D., Markey, P., Ivory, J. D., Klisanin, D., Elson, M., Smyth, M., Hogg, J. L., McDonnell, D., Nichols, D., Siddiqui, S., Gregerson, M., y Wilson, J. (2022). Like this meta-analysis: Screen media and mental health. *Professional Psychology: Research and Practice*, 53(2), 205–214. <https://doi.org/10.1037/pro0000426>
- Gaffney, H., Mansell, W., y Tai, S. (2019). Conversational agents in the treatment of mental health problems: mixed-method systematic review. *JMIR mental health*, 6(10), e14166.
- Graesser, A. C., Hu, X., y Sottolare, R. A. (2018). Intelligent tutoring systems. En F. Fischer, C. E. Hmelo-Silver, S. R. Goldman, y P. Reimann (Eds) *International Handbook of the Learning Sciences*, 246–255. Routledge. doi: 10.4324/9781315617572-24.
- Haidt, J. (2024). *The anxious generation*. Penguin. Trad. cast: *La generación ansiosa*. Deusto, 2024.
- Hancock, J.; Liu, S.; Luo, M. y Mieczkowski, H. (2022) Psychological Well-Being and Social Media Use: A Meta-Analysis of Associations between Social Media Use and Depression, Anxiety, Loneliness, Eudaimonic, Hedonic and Social Well-Being. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.4053961>
- Herrera-Peco, I., Jiménez-Gómez, B., Romero Magdalena, C. S., Deudero, J. J., García-Puente, M., Benítez De Gracia, E., y Ruiz Núñez, C. (2021). Antivaccine movement and COVID-19 negationism: a content analysis of Spanish-written messages on Twitter. *Vaccines*, 9(6), 656.
- Hinton, G. (2025) AI Is the Next Industrial Revolution. Time, December 29, 2025 <https://time.com/7339628/geoffrey-hinton-ai/>
- Innerarity, D. (2025). *Una teoría crítica de la inteligencia artificial*. Galaxia Gutenberg.
- Kuric, S., Sanmartín, A., Ballesteros, J.C., Calderón, D., (2020) *Jóvenes en pleno desarrollo y en plena pandemia. Cómo hacen frente a la emergencia sanitaria*. Madrid. Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud, Fad. DOI: 10.5281/zenodo.4290170
- Li, F., Cheng, L., Wang, X., Shen, L., Ma, Y., y Islam, A. Y. M. (2025). The causal relationship between digital literacy and students' academic achievement: a meta-analysis. *Humanities and Social Sciences Communications*, 12(1), 1-12.
- Li, Y. D., y Wu, J. H. (2025). Enhancing students' achievement and scientific literacy through technology-enhanced learning in science education: a meta-analysis. *Research in Science & Technological Education*, 1-24.

- Luengo, F., y Manso, J. (Coords.) (2020). *Informe de investigación COVID19. Voces de docentes y familias*. Proyecto Atlántida.
- Manguel, A. (1996) *A History of reading*. Toronto: Knopf. Trad. cast. De J.L. López Muñoz: *Una historia de la lectura*. Alianza, 1998.
- Martel, C., Pennycook, G., y Rand, D. G. (2020). Reliance on emotion promotes belief in fake news. *Cognitive research: principles and implications*, 5(1), 47.
- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (2023). *PISA 2022 Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes. Informe español*.
- Mollick, E. (2024) *Co-intelligence: Living and working with AI*. Penguin. Trad. Cast. de A.M. Cusset: *Cointeligencia*. Conecta
- Monereo, C. (2023). Aprender de las crisis. Los incidentes críticos como metodología para educar, también, emocionalmente. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 3(1), 15-37.
- OECD (2015). *Students, computers and learning: Making the connection*. OECD Publishing.
<https://doi.org/10.1787/9789264239555-en>
- Ogders, C. L. (2024). The great rewiring: is social media really behind an epidemic of teenage mental illness. *Nature*, 628(8006), 29-30.
- Ogders, C. L., y Jensen, M. R. (2020). Annual research review: Adolescent mental health in the digital age: Facts, fears, and future directions. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 61(3), 336-348.
- Orben, A., Przybylski, A. K., Blakemore, S. J., y Kievit, R. A. (2022). Windows of developmental sensitivity to social media. *Nature communications*, 13(1), 1649.
- Organización Internación del Trabajo (2020) *Los jóvenes y la COVID-19: efectos en los empleos, la educación, los derechos y el bienestar mental*. https://www.ilo.org/sites/default/files/wcmsp5/groups/public/%40ed_emp/documents/publication/wcms_753054.pdf
- Olson, D. (1994). *The world on paper*. Cambridge University Press. Trad. cast.de P. Wilson: *El mundo sobre el papel*. Gedisa, 1999.
- Orgilés, M., Morales, A., Delvecchio, E., Mazzeschi, C., y Espada, J. P. (2020). Immediate psychological effects of the COVID-19 quarantine in youth from Italy and Spain. *Frontiers in psychology*, 11, 579038.
- Pozo, J.I. (2008) *Aprendices y maestros: la psicología cognitiva del aprendizaje*. Alianza
- Pozo, J.I. (2014) *Psicología del Aprendizaje Humano: adquisición de conocimiento y cambio personal*. Morata
- Pozo, J.I. (2020) *¡La educación está desnuda! Lo que deberíamos aprender de la escuela confinada*. SM
- Pozo, J.I. (2021) *El negacionismo educativo*. El País, <https://elpais.com/opinion/2021-12-24/el-negacionismo-educativo.html>
- Pozo, J.I.; Cabellos, B. y Pérez Echeverría, M.P. (2024) Has the educational use of digital technologies changed after the pandemic? A longitudinal study. *PLoS ONE* 19 (12): e0311695.
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0311695>
- Pozo, J. I., Pérez Echeverría, M. P., Cabellos, B., y Sánchez, D. L. (2021). Teaching and learning in times of COVID-19: uses of digital technologies during school lockdowns. *Frontiers in Psychology*, 12, 656776.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.656776>
- Ran, H., Kim, N. J., y Secada, W. G. (2022). A meta-analysis on the effects of technology's functions and roles on students' mathematics achievement in K-12 classrooms. *Journal of computer assisted learning*, 38(1), 258-284.
- Sigalés, C., Monimó, J. M., Meneses, J., y Badía, A. (2008). *La integración de internet en la educación escolar española: Situación actual y perspectivas de futuro*. IN3-UOC, con la colaboración de Fundación Telefónica.
https://www.uoc.edu/in3/integracion_internet_educacion_escolar/esp/index.html
- Simone, R. (2000) *La terza fase*. Laterza & Figli. Trad cast de S. Gómez: *La tercera fase. Formas de saber que estamos perdiendo*. Santillana, 2001.

- Sung, Y.-T., Chang, K.-E, y Liu, T.-C. (2015). The effects of integrating mobile devices with teaching and learning on students' learning performance: A meta-analysis and research synthesis. *Computers & Education*, 94, 252-275. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.11.008>
- Tamarit, A., De la Barrera, U., Mónaco, E., Schoeps, K. y Montoya-Castilla, I. (2020). Psychological impact of COVID-19 pandemic in Spanish adolescents: risk and protective factors of emotional symptoms. *Revista de Psicologia Clínica con Niños y Adolescentes* 7(3), 71-78. <https://doi.org/10.21134/rpcna.2020.mon.2037>
- Tamin, R. M., Bernard, R. M., Borokhovski, E., Abrami, P. C., y Schmid, R. F. (2011). What Forty Years of Research Says About the Impact of Technology on Learning: A Second-Order Meta-Analysis and Validation Study. *Review of Educational Research*, 81(1), 4-28. <https://doi.org/10.3102/0034654310393361>
- Tartavulea, C. V., Albu, C. N., Albu, N., Dieaconescu, R. I., y Petre, S. (2020). Online teaching practices and the effectiveness of the educational process in the wake of the COVID-19 pandemic. *Amfiteatru Economic*, 22(55), 920-936. <https://doi.org/10.24818/EA/2020/55/920>
- Tingir, S., Cavlazoglu, B., Caliskan, O., Koklu, O., y Intepe-Tingir, S. (2017). Effects of mobile devices on K-12 students' achievement: A meta-analysis. *Journal of Computer Assisted Learning*, 33(4), 355-369.
- Tomlinson, K., Jaffe, S., Wang, W., Counts, S., y Suri, S. (2025). Working with AI: Measuring the occupational implications of generative AI. *arXiv preprint arXiv:2507.07935*.
- Tondeur, J., van Braak, J., Ertmer, P. A., y Ottenbreit-Leftwich, A. T. (2017). Understanding the relationship between teachers' pedagogical beliefs and technology use in education: a systematic review of qualitative evidence. *Education Technology Research Development*, 65, 555-575. <https://doi.org/10.1007/s11423-016-9481-2>
- Tripp, D. (1993). *Critical Incidents in Teaching: Developing Professional Judgement*. Routledge.
- Trujillo-Sáez, F., Fernández-Navas, M., Montes-Rodríguez, M., Segura-Robles, A., Alaminos-Romero, F. J., y Postigo-Fuentes, A. Y. (2020). *Panorama de la educación en España tras la pandemia de COVID-19: La opinión de la comunidad educativa*. FAD. <https://doi.org/10.5281/zenodo-3878844>
- Urban, M., Brom, C., Lukavský, J., Děchtěrenko, F., Hein, V., Svacha, F., ... y Urban, K. (2025). "ChatGPT can make mistakes. Check important info." Epistemic beliefs and metacognitive accuracy in students' integration of ChatGPT content into academic writing. *British Journal of Educational Technology*, 56(5), 1671-2222.
- Vosoughi, S., Roy, D., y Aral, S. (2018). The spread of true and false news online. *Science*, 359(6380), 1146-1151.
- Wu, X. Y. (2024). Exploring the effects of digital technology on deep learning: a meta-analysis. *Education and Information Technologies*, 29(1), 425-458.
- Yusuf, H., Money, A., y Daylamani-Zad, D. (2025). Pedagogical AI conversational agents in higher education: a conceptual framework and survey of the state of the art. *Educational technology research and development*, 73(2), 815-874.
- Xie, H., Peng, J., Qin, M., Huang, X., Tian, F., y Zhou, Z. (2018). Can touchscreen devices be used to facilitate young children's learning? A meta-analysis of touchscreen learning effect. *Frontiers in Psychology*, 9, 2580. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02580>
- Zhang, M., y Yang, X. (2025). Google or ChatGPT: Who is the better helper for university students. *Education and Information Technologies*, 30(4), 5177-5198.

Notes:

[1] https://www.who.int/health-topics/infodemic#tab=tab_1

[2] <https://elpais.com/educacion/2025-09-12/el-curso-escolar-comienza-con-los-moviles-casi-desterrados-de-las-aulas-asi-queda-en-cada-autonomia.html>

[3] <https://convivenciadigital.cl/argumentos-cientificos-para-prohibir-el-uso-de-telefonos-durante-la-jornada-escolar/>

- [4] Per exemple, Austràlia ha estat el primer país a prohibir completament l' accés de menors a xarxes socials https://www.eldiario.es/internacional/theguardian/millones-adolescentes-australianos-pierden-acceso-redes-sociales-primera-prohibicion-nivel-mundial_1_12830956.html
- [5] <https://www.axios.com/2017/12/15/sean-parker-unloads-on-facebook-god-only-knows-what-its-doing-to-our-childrens-brains-1513306792>
- [6] https://somos-digital.org/wp-content/uploads/2022/04/digcomp2.2_castellano.pdf
- [7] <https://www.consalud.es/pacientes/pediatras-defienden-aprendizaje-competencia-digital-sin-usar-pantallas.html>
- [8] https://elpais.com/educacion/2025-05-19/los-alumnos-que-usan-poco-la-tecnologia-en-el-aula-llevan-medio-curso-de-ventaja-a-quienes-lo-hacen-todos-los-dias.html?sma=educacion_2025.12.01&utm_medium=email&utm_source=newsletter&utm_campaign=educacion_2025.12.01?event_log=oklogin
- [9] <https://www.nytimes.com/es/2025/05/08/espanol/negocios/ia-errores-alucinaciones-chatbot.html>
- [10] <https://elpais.com/educacion/2025-11-30/los-alumnos-se-lanzan-a-usar-la-ia-para-estudiar-crece-sin-control-como-paso-con-las-redes-sociales.html>
- [11] <https://www.esquire.com/es/tecnologia/a69687041/sam-altman-chatgpt-inteligencia-artificial-avance-tecnologia-descubrimientos/>
- [12] Com mostra aquesta dramàtica història https://elpais.com/tecnologia/2025-11-27/los-responsables-de-chatgpt-culpan-a-un-adolescente-de-su-suicidio-por-hacer-un-mal-uso-de-la-ia.html?event_log=oklogin

Correspondència amb l'autor:

Juan Ignacio Pozo Municio. E-mail: nacho.pozo@uam.es

La intel·ligència artificial: reptes cognitius

Marta Corretger de la Calzada

Co-fundadora iaedu.es, Consultora Ed-Tech

Eugenia Gargallo

Co-fundadora iaedu.es, Learning Lead en Innov8rs.co,
Consultora de Learning & Development

Rebut: 04.11.25 Acceptat: 06.12.25

DOI: <https://doi.org/10.32093/ambits.vi.63.504988>

Resum

La intel·ligència artificial: reptes cognitius

La intel·ligència artificial (IA) està transformant profundament la manera com pensem, aprenem i actuem. Aquest article explora els riscos cognitius associats a l'ús excessiu de la IA, especialment en contextos educatius i de desenvolupament personal. El concepte central és la *delegació cognitiva*, que consisteix a externalitzar processos mentals a eines com la IA. Tot i que pot millorar l'eficiència, un ús desmesurat pot portar a l'*atròfia de competències d'ordre superior* com el pensament crític, la creativitat o la presa de decisions.

La recerca mostra que molts estudiants utilitzen la IA per completar tasques sense comprendre els continguts, la qual cosa compromet el seu desenvolupament cognitiu. Aquest fenomen també afecta adults formats, ja que les habilitats cognitives no utilitzades tendeixen a deteriorar-se. Per evitar aquesta dependència, es proposa adoptar una actitud de *resistència conscient* davant la "zona de temptació" que genera la facilitat d'ús de la IA.

L'article presenta una eina pràctica: els *5 interruptors de Mode Humà* (Agència, Focus, Discerniment, Sostenibilitat cognitiva i Identitat), un ritual de 60 segons per fer un ús crític i equilibrat de la IA. Aquest model fomenta la presa de decisions reflexiva, l'autonomia intel·lectual i la integració responsable de la tecnologia.

Finalment, l'autoria defensa un *ús estratègic de la IA*: amb propòsit, criteri i intencionalitat. La clau no és rebutjar la IA, sinó saber quan i com utilitzar-la per potenciar, i no substituir, el pensament humà.

Paraules clau: Intel·ligència artificial, Delegació cognitiva, Pensament crític, Metacognició, Ús estratègic de la IA.

Abstract

Artificial intelligence: cognitive challenges

Artificial Intelligence (AI) is reshaping how we think, learn, and act. This article explores the **cognitive risks** linked to over-reliance on AI systems, especially in educational and personal development settings. The central concept is **cognitive delegation** – outsourcing mental processes like analysis, writing, or decision-making. While AI can boost efficiency, it may also weaken **higher-order cognitive skills** such as critical thinking, creativity, and autonomous judgment.

Many students now use AI to complete assignments without truly engaging with the content, hindering their intellectual development. But it doesn't stop at school – adults, too, risk **cognitive atrophy** when technological shortcuts routinely replace mental effort.

To counter this, the article proposes a mindset of **conscious resistance** to AI's "temptation zone" – the ease and speed that can lure us into passivity. It introduces a practical tool: the **5 Human Mode Switches** (Agency, Focus, Discernment, Cognitive Sustainability, and Identity), a 60-second ritual to pause and use AI with intentionality.

Rather than rejecting technology, the article encourages a **strategic use of AI** – guided by purpose, context, and reflection. The question is not whether to use AI, but **how, when, and why**. The goal is to preserve human thinking as the driving force behind learning, growth, and meaningful action.

Keywords: Artificial intelligence, cognitive delegation, critical thinking, metacognition Strategic use of AI

Introducció

La intel·ligència artificial (IA) s'ha consolidat com una tecnologia transversal i omnipresent que està transformant tots els àmbits de la nostra vida: des de la gestió de la informació, la salut, la mobilitat, fins a la presa de decisions professionals i personals. Aquesta transformació no es limita només a l'eficiència: està alterant la natura mateixa de com pensem i processem informació. La IA redefineix la manera com abordem les tasques cognitives (com analitzar, sintetitzar, recordar o raonar) aportant rapidesa i reduint l'esforç humà, però alhora generant nous desafiaments per al desenvolupament de les nostres capacitats intel·lectuals.

Aquesta ubiqüitat fa que la IA sigui una eina molt potent, però també comporta nous reptes cognitius que es comencen a identificar i a estudiar. Un d'ells, el que veurem a continuació, és la delegació cognitiva excessiva i les seves repercussions negatives en les nostres competències d'ordre superior.

Delegació cognitiva: definició i orígens

La delegació cognitiva (en anglès, *cognitive offloading*) es defineix com l'ús d'ajudes físiques o eines externes per reduir les demandes cognitives d'una tasca i inclou accions quotidianes com escriure notes per recordar esdeveniments i tasques, o utilitzar calculadores per a operacions matemàtiques complexes. Aquesta pràctica, per tant, no és nova.

L'any 2011, Betsy Sparrow, Jenny Liu i Daniel M. Wegner publiquen a la revista *Science*, l'article *Google Effects on Memory: Cognitive Consequences of Having Information at Our Fingertips* ("Efectes de Google en la memòria: conseqüències cognitives de tenir la informació a l'abast dels dits"), una investigació que demostra que, quan les persones saben que tindran accés futur a la informació, recorden pitjor el contingut específic, però retenen millor el lloc o la manera d'accedir-hi. Això evidencia que internet esdevé una mena de memòria externa o transactiva, en què la informació s'emmagatzema col·lectivament fora del nostre cervell, i nosaltres recordem sobretot "on" trobar-la, més que "què" conté exactament.

L'any 2020, la revista *Scientific Reports* difon la recerca *Habitual use of GPS negatively impacts spatial memory during self-guided navigation* ("L'ús habitual del GPS impacta negativament en la memòria espacial durant la navegació autoguiada"), realitzada per Louisa Dahmani i Véronique D. Bohbot. Els resultats posen de manifest que les persones amb una major experiència d'ús amb GPS tenen un rendiment significativament pitjor en memòria espacial quan han de navegar sense assistència. Addicionalment, el seguiment longitudinal al cap de tres anys demostra que l'ús continuat del GPS s'associa a un declivi notable en la memòria relacionada amb la navegació i l'orientació. El més rellevant és que aquest efecte no estava explicat per un mal sentit de l'orientació previ, sinó que s'atribuïa clarament a l'ús del GPS.

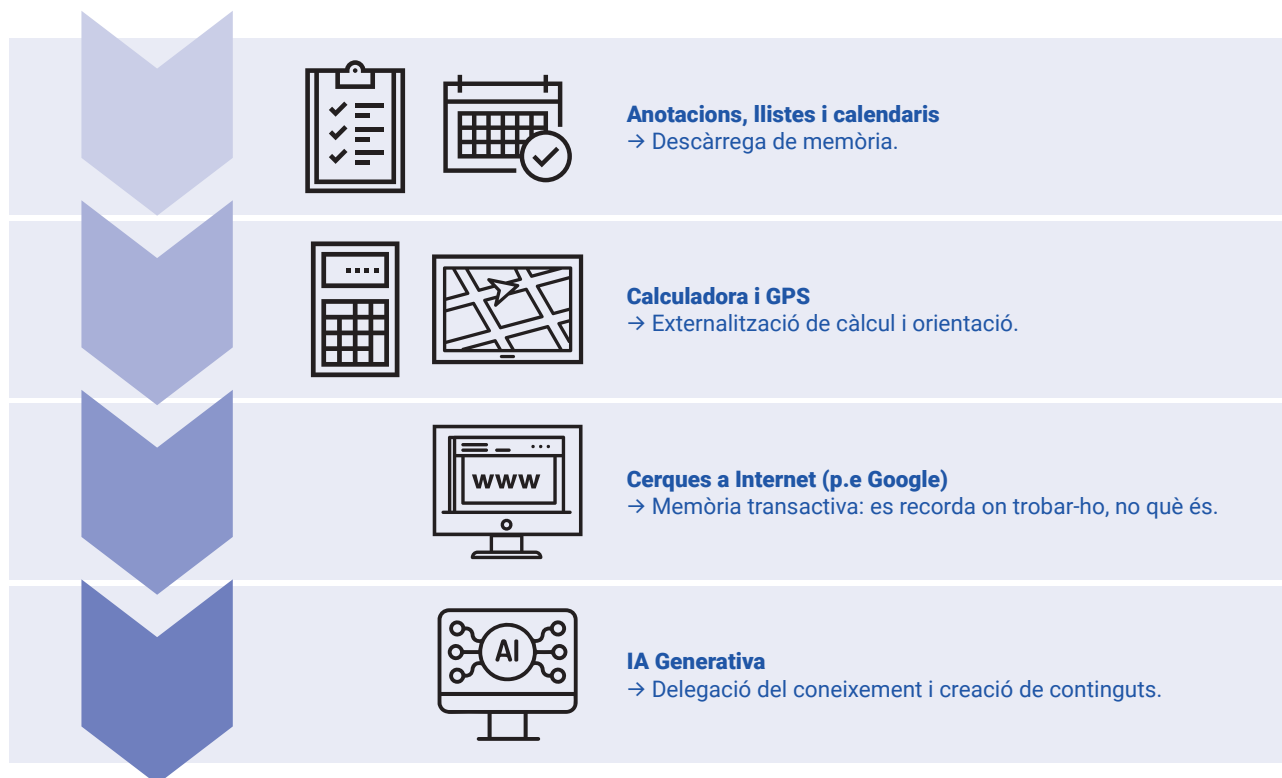


Figura 1. Evolució de la delegació cognitiva.

La IA porta la delegació cognitiva més enllà i agreuja el problema, ja que no només emmagatzema i recupera informació, calcula o indica la ruta més ràpida per arribar d'un lloc a un altre sinó que, a diferència d'altres tecnologies, la IA pot interpretar, proposar, generar contingut, raonar i argumentar, substituint processos de pensament complexos que fins ara eren exclusivament humans. Aquesta participació activa en les funcions cognitives fa que la IA esdevingui una mena de soci cognitiu, i pot influir directament en la manera com pensem i aprenem i decidim. Cal subratllar que la IA no només facilita la resolució de tasques rutinàries, sinó que també pot intervenir en processos creatius, analítics i, fins i tot, en la presa de decisions.

La delegació cognitiva excessiva: atrofia cognitiva

El problema no radica en la delegació cognitiva, sinó en el seu ús desmesurat. Els efectes negatius apareixen quan una persona confia sistemàticament en la IA per dur a terme tasques cognitives que normalment requeririen un esforç mental propi. És en aquest context que la IA pot provocar una pèrdua de competències d'ordre superior. Aquestes són un conjunt d'habilitats que van més enllà de la simple memorització o la comprensió bàsica de la informació, i que impliquen processos mentals complexos que permeten gestionar, transformar, crear i avaluar informació per resoldre problemes nous, prendre decisions fonamentades i realitzar judicis crítics. Les principals competències d'ordre superior són el pensament crític, la creativitat, la resolució de problemes, la presa de decisions, el raonament analític, el pensament estratègic, la metacognició i la capacitat per aplicar coneixements en contextos nous i interdisciplinaris. Totes elles són habilitats fonamentals tant en l'educació com en el món professional, ja que permeten l'aprenentatge autònom, la innovació i la resolució eficaç de tasques complexes en entorns canviants. Si no les desenvolupem i no les practiquem regularment, s'atrofien.

Taula 1. Ús de la IA i riscos.

Nivell	Descripció	Risc
Ús estratègic	La IA amplifica el pensament (comprovar idees, cercar fonts, contrastar resultats...)	Cap risc, millora cognitiva.
Delegació habitual	La IA resol tasques recurrents (redaccions, resums, explicacions, exercicis matemàtics, codi de programació...)	Reducció de pràctica cognitiva.
Dependència automàtica	La IA substitueix l'esforç mental en gairebé tot.	Atròfia d'habilitats d'ordre superior.

L'ús excessiu de la intel·ligència artificial (IA) per a la realització de tasques que requereixen competències d'ordre superior té un impacte particularment preocupant en els joves en edat de formació secundària. Durant aquesta etapa, aquestes persones estan en plena fase de desenvolupament de capacitats com el pensament crític, la creativitat, la resolució de problemes, la planificació, la presa de decisions i l'anàlisi independent. Quan la IA es converteix en un substitut freqüent d'aquest esforç cognitiu, impedeix que els joves exercitin aquestes habilitats essencials, fent que no les desenvolupin adequadament. I això ja està passant a les nostres aules. Molts alumnes deleguen sistemàticament aquestes funcions a la IA, fet que els fa perdre l'oportunitat de desenvolupar-les, consolidar-les i millorar-les.

Taula 2. Efecte de la delegació excessiva.

Competència	Efecte de la delegació excessiva
Pensament crític	Acceptació acrítica de resultats d'IA.
Creativitat	Homogeneïtzació de solucions i estils.
Resolució de problemes	Reducció de la perseverança cognitiva.
Presa de decisions	Pèrdua de criteri propi i avaluació.
Metacognició	Manca de consciència dels propis processos mentals.

Estudis recents mostren patrons preocupants en l'ús que fan els estudiants de la IA. Un d'ells és la investigació de Soler Riera (2024), que documenta que molts estudiants de secundària a Catalunya utilitzen eines d'intel·ligència artificial IA per dur a terme tasques acadèmiques: resumir textos (72%), corregir redaccions (65%) o obtenir explicacions (59%). El problema s'agreuja quan observem que el 42% no sap explicar amb les seves paraules la informació obtinguda, i el 76% del professorat ha detectat aquest patró. Això suposa un risc per al desenvolupament del pensament crític, ja que la IA es converteix en un substitut de la reflexió personal en lloc de complementar-la. Aquesta confiança excessiva en el que genera la IA no és casual. Com mostra l'estudi de Jakesch, Hancock i Naaman (2022), les persones tendeixen a confiar massa en el llenguatge generat per la IA perquè aquest imita la fluïdesa i la seguretat del llenguatge humà, qualitats que automàticament associem a la credibilitat, encara que el contingut no sigui correcte.

Un altre estudi, aquest de Michael Gerlich i publicat l'any 2025, destaca una correlació negativa significativa entre l'ús freqüent d'eines d'IA i les habilitats de pensament crític. L'estudi mostra que les persones que depenen massa de la IA tendeixen a verificar menys la informació i a analitzar-la de manera més superficial. Això passa, en part, pel fenomen de la delegació cognitiva, que porta les persones a evitar esforços mentals profunds confiant en les respostes ràpides i automàtiques que proporciona la IA. Els joves d'entre 17 i 25 anys van mostrar una major dependència d'aquestes eines i un rendiment pitjor en proves de pensament crític respecte a grups d'edat més avançada.

Tot i això, els adults ja formats no en són immunes. Quan deixen de practicar activament les seves habilitats cognitives d'ordre superior, també experimenten deteriorament cognitiu. Aquestes competències no només es desenvolupen amb la pràctica, sinó que també es mantenen gràcies a un exercici regular, deliberat i sostingut. Les habilitats cognitives que no s'exerciten de manera activa i constant tendeixen a disminuir progressivament amb el pas del temps. Estudis meta-analítics sobre el fenomen conegut com a deteriorament d'habilitats (en anglès, *Skill Decay*) mostren que aquestes capacitats es redueixen quan no es practiquen amb regularitat, afectant fins i tot professionals experimentats que, en algun moment, van assolir un alt grau de competència. Això posa de manifest que la manca de pràctica no només impedeix un desenvolupament òptim, sinó que també facilita la pèrdua de funcionaments cognitius avançats amb el temps, independentment de l'edat o l'experiència acumulada (Arthur et al., 1998). En particular, aquesta recerca documenta que, després de períodes prolongats sense ús actiu, les habilitats pateixen un deteriorament significatiu. Aquest fenomen és especialment notable en les tasques cognitives complexes, que tendeixen a deteriorar-se més ràpidament que les habilitats físiques o automàtiques. Les activitats intel·lectuals sintètiques o elaborades s'afebleixen amb més rapidesa que les més naturals o bàsiques (Arthur et al., 1998).

Taula 3. Grau de vulnerabilitat segons tipus de tasca.

Tipus de tasca	Vulnerabilitat al deteriorament	Observacions
Cognitives, sintètiques, tasques basades en la precisió. (Raonament complex, processos tècnics, decisions en entorns tancats...)	Alta	Aquestes habilitats mostren els majors efectes de deteriorament, especialment en períodes llargs.
Físiques, naturals, tasques basades en la rapidesa. (Tasques motores bàsiques, habilitats amb retroalimentació ambiental natural...)	Baixa a moderada	Mantenen millor el rendiment amb menys pràctica.

Per tant, és evident que l'abús de la delegació cognitiva en la IA i l'atròfia conseqüent de les habilitats d'ordre superior afecten tant joves en procés d'aprenentatge com adults professionals qualificats. Aquest fet planteja una qüestió clau: com evitar la dependència cognitiva excessiva i preservar les nostres capacitats intel·lectuals en aquest nou escenari digital?

Zona de temptació de la IA: Resistència conscient

La resposta a aquest problema no implica abandonar completament l'ús de la IA atès que això suposaria perdre molts dels beneficis que aquesta tecnologia pot aportar en molts àmbits.

Un primer exemple d'avantatge el trobem en l'àmbit laboral mèdic: la IA permet la detecció precoç i precisa de càncers mitjançant l'anàlisi d'imatges mèdiques i proves diagnòstiques no invasives, cosa que millora la qualitat de vida dels pacients i afavoreix tractaments més adaptats i efectius. Així ho evidencien investigacions recents com la de Ramos Portero i Cevallos Teneda (2025), que destaquen com la combinació de tècniques d'intel·ligència artificial i tomografia computada de baixa dosi millora la sensibilitat i l'especificitat diagnòstica en estadis inicials del càncer de pulmó i redueix el temps de diagnòstic.

També tenim exemples rellevants de les oportunitats que ofereix aquesta tecnologia en l'àmbit educatiu. Diverses investigacions han evidenciat que la intel·ligència artificial pot facilitar la personalització dels itineraris d'aprenentatge perquè proporciona retroalimentació immediata i n'ajusta el contingut segons les necessitats

individuals dels estudiants. Aquest enfocament s'ha associat amb millores en el rendiment acadèmic i en la implicació amb el procés d'aprenentatge (Zhai et al., 2021; Tapalova, 2022). En concret, s'ha observat que la personalització de la informació mitjançant eines d'intel·ligència artificial que utilitzen dades individuals dels estudiants pot incrementar la motivació i l'interès de l'alumnat, fet que afavoreix entorns d'aprenentatge més interactius i significatius (Mallillin, 2024).

Per tant, no es tracta d'evitar la IA. Els exemples anteriors, i molts altres que podem trobar documentats en diversos articles publicats, demostren que un bon ús d'aquesta tecnologia aporta notables beneficis. La tecnologia no és el problema en si mateixa, sinó la manera com la fem servir. Es fa necessari no fer servir la "IA per la IA" (en anglès, "AI for AI's sake"), sense estratègia ni guany. Una estratègia per aconseguir-ho és la resistència conscient per gestionar la zona de temptació de la IA.

La "zona de temptació" al voltant de la IA no és inherentment negativa, sinó que constitueix un espai de decisió crític que requereix atenció conscient. Fa referència a aquells moments específics en què sentim un impuls immediat i gairebé automàtic per delegar una tasca cognitiva a la intel·ligència artificial sense considerar adequadament si és necessari o beneficiós fer-ho. La intensitat d'aquesta temptació pot variar segons factors com la fatiga cognitiva, la pressió del temps o l'ús freqüent d'eines d'intel·ligència artificial, que poden augmentar la probabilitat de delegació automàtica de tasques cognitives i reduir l'activació de competències cognitives d'ordre superior, com ara el pensament crític (Baumeister et al., 1998; van Dillen, Papiés, & Hofmann, 2013; Gerlich, 2025).

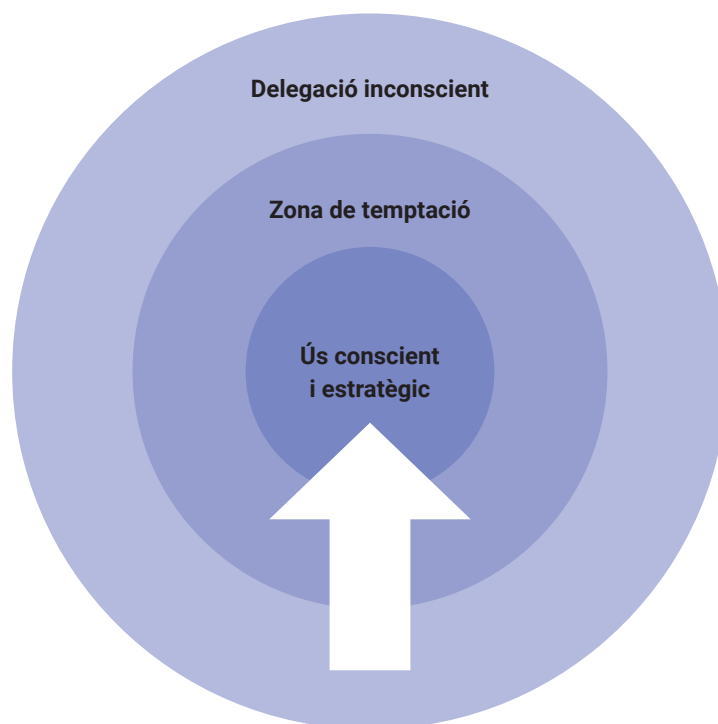


Figura 2. De la delegació inconscient a l'ús conscient.

Abans de decidir utilitzar la IA, és fonamental que ens aturem i ens plantegem una sèrie de preguntes essencials que ens ajudin a calibrar la nostra decisió de manera reflexiva i crítica: Realment cal fer servir la IA en aquesta ocasió? Quins aspectes o oportunitats de desenvolupament personal perdo si delego aquesta tasca immediatament a la màquina? Quins beneficis podria obtenir si opto per resoldre la tasca per mi mateix?

Puc intentar abordar el problema, en primer lloc, sense fer servir la IA i recórrer a aquesta com a eina de suport només si esdevé estrictament necessari?

La consciència i la pràctica d'aquesta autoreflexió dins de la zona de temptació de la IA són claus per aprofitar al màxim el potencial de la tecnologia com a eina que potencia i complementa el pensament humà, i no per substituir-lo. Desenvolupar aquesta consciència metacognitiva implica un control actiu sobre els nostres propis processos de pensament (Flavell, 1979), ajudant-nos a identificar les motivacions reals que ens impulsen a fer servir la IA en cada moment, sigui per falta d'interès, per estar aclaparats o per manca de claredat sobre la tasca o els objectius a assolir.

Mitjançant aquest qüestionament crític, augmentem la qualitat de les nostres decisions tant en l'àmbit acadèmic com professional. Alhora, evitem caure en la trampa de la delegació cognitiva excessiva, una pràctica que, com hem vist, pot conduir a l'atròfia gradual de les nostres competències d'ordre superior. En definitiva, adoptar una actitud conscient i estratègica davant la temptació de delegar en la IA és una manera de protegir i potenciar la nostra autonomia intel·lectual en un món cada cop més dominat per la interacció amb màquines intel·ligents.

“Els 5 interruptors de Mode Humà”: un panell de control per a la zona de temptació

Per posar en pràctica la resistència conscient i, així, evitar la delegació cognitiva excessiva sense renunciar als beneficis de la IA, proposem un instrument que hem anomenat: “Els 5 interruptors de Mode Humà”.

Es tracta d'un petit ritual de 60 segons abans de demanar res a l'eina. En lloc de “prohibir”, aquest ritual activa les nostres capacitats clau perquè la IA no les “apagui” sense voler.

Aquesta pràctica no és només per a l'alumnat, sinó també per a nosaltres com a adults. Aprendre a fer aquesta pausa conscient requereix entrenament i constància; no és un reflex automàtic, sinó una competència que es desenvolupa amb la pràctica. Incorporar aquests cinc interruptors al dia a dia de l'aula ajuda a crear una cultura d'ús responsable i equilibrat de la IA, on la tecnologia complementa el pensament humà en lloc de substituir-lo.

Taula 5. Els 5 interruptors de Mode Humà:

Quan et trobis davant la temptació d'usar la IA amb una tasca, comprova si tens tots els interruptors encesos.

Interruptor	Per a què serveix aquest interruptor	Preguntes clau que et pots fer	Si no tens una resposta clara...
1. AGÈNCIA → DECIDEIX <i>Estar al volant</i>	Evita l'automatisme i manté la decisió a les teves mans. Si la resposta és “sempre faig servir la IA per això”, potser ja no és una decisió, sinó un hàbit que t'està prenent el control.	La faig servir perquè és necessari o només perquè és fàcil? És una decisió d'ara o m'he acostumat a anar primer a la IA?	Atura't un moment i escriu per què necessites la IA per fer aquesta tasca. Si no pots explicar-ho en una frase clara (“perquè són massa dades per analitzar”), probablement estàs actuant per inèrcia.
2. FOCUS → ENFOCA <i>Tenir l'objectiu a la vista</i>	Evita començar a fer <i>prompts</i> sense un objectiu clar i manté el focus.	Quin resultat estic buscant i per què? Ho tinc clar?	Torna a formular la teva necessitat en una frase concreta: “Vull aconseguir X per Y.” Si no pots omplir els buits, no obris encara la IA.

Interruptor	Per a què serveix aquest interruptor	Preguntes clau que et pots fer	Si no tens una resposta clara...
3. DISCERNIMENT → VALIDA <i>Veure clar i jutjar bé</i>	Defineix criteris de qualitat abans d'acceptar el resultat.	Quan sabré que he acabat? Com sabré que el resultat és bo?	Escriu tres criteris senzills de "missió complerta" (per exemple: "arguments basats en dades", "exemples reals"). Això t'ajudarà a saber quan aturar-te i què revisar.
4. SOSTENIBILITAT COGNITIVA → ENTRENA <i>Ser conscient de les habilitats en joc</i>	Ajuda a detectar si estàs sacrificant massa sovint una habilitat per guanyar rapidesa. Si durant la setmana la IA ja t'ha escrit, resumit o analitzat diverses vegades, potser estàs "apagant" aquest múscul cognitiu. Una vegada pot ser eficient; cada dia pot ser un senyal d'atròfia.	Quines habilitats estic deixant de practicar si deixo que la IA faci això per mi? (pensament crític, resolució de problemes, presa de decisions, sintetitzar informació, planificació...) Ho faig sovint? El meu jo del futur m'ho agrairà o m'ho retraurà?	Fes una mini llista de tres habilitats que vols mantenir actives. Després de cada ús de la IA, comprova si n'has treballat alguna o si n'has "apagat" alguna més d'una vegada seguida.
5. IDENTITAT, INTEGRITAT → COMPROVA LA TEVA AUTORIA <i>En acabar, validar que la tasca acomplida et representa</i>	Assegura que el resultat reflecteixi el teu pensament, el teu criteri i els teus valors.	Què he aportat jo? És la meua veu? Signaria això amb el meu nom?	Llegeix el resultat en veu alta. Si sona com algú que no ets tu, o no sabries defensar-ho davant algú altre, no està llest. Revisa el resultat fins que et representi.

Activar el Mode Humà no significa renunciar a la IA, sinó assegurar-se que la nostra ment continua sent el motor principal del procés. El resultat no és binari, sinó calibrat, i ens ajuda a decidir on i com la IA pot aportar valor sense erosionar les nostres capacitats.

A continuació, veiem aquest instrument en funcionament amb un exemple pràctic.

Exemple pràctic: activar el "Mode Humà" abans d'usar la IA

L'Aina, estudiant de batxillerat, ha de preparar una redacció sobre l'impacte ambiental de la moda. Té pressa i pensa demanar-li directament a la IA que li escrigui l'assaig sencer. Abans de fer-ho, decideix passar pels interruptors del Mode Humà:

AGÈNCIA → DECIDEIX. (*Estar al volant*):

- El faig servir perquè és necessari o només perquè és fàcil?
- S'adona que no és la primera vegada que ho fa: cada vegada que ha de fer un treball a l'institut, abans de pensar, el seu primer instint és demanar ajuda a la IA, per fer-ho ràpid. Reflexiona: "Potser ja no estic triant, ho faig per inèrcia."
- Resultat: decideix fer una pausa per veure si realment necessita la IA, i per mantenir el control i no repetir l'automatisme.

FOCUS → ENFOCA (*Tenir l'objectiu a la vista*):

- Quin resultat estic buscant i per què?
- Defineix quins tres arguments vol desenvolupar, pensa en exemples reals i un final que reflecteixi la seva opinió.
- Resultat: escriu un esquema amb les seves pròpies idees.

DISCERNIMENT → VALIDA (*Veure clar i jutjar bé*):

- Quan sabré que he acabat, i com sabré que el resultat és bo?
- Escriu tres criteris de qualitat: dades verificables, coherència d'arguments i to personal.
- Resultat: estableix límits per validar la qualitat abans d'acceptar el resultat.

SOSTENIBILITAT COGNITIVA → ENTRENA (*Ser conscient de les habilitats en joc*):

- Quines habilitats estic deixant de practicar si deixo que la IA faci això per mi? Ho faig sovint?
- Pensa que, si la IA li fa els textos cada setmana, està deixant d'exercir la seva capacitat d'argumentar i escriure amb estil propi. I s'adona que, últimament, gairebé sempre ho fa.
- Resultat: decideix que, aquesta vegada, ella farà tota la redacció, i només farà servir la IA per buscar dades o fonts, i al final per revisar ortografia.

IDENTITAT, INTEGRITAT → COMPROVA LA TEVA AUTORIA (*En acabar, validar que la tasca acomplida et representa*):

- Què he aportat jo? És la meua veu? Signaria això amb el meu nom?
- Quan acaba, rellegeix el text i hi reconeix la seva veu. Sap que podria defensar-lo davant qualsevol.
- Resultat: manté l'autoria, reforça la seva confiança i tanca la tasca amb sensació de progrés real.

Quan revisa l'experiència, l'Aina s'adona que la IA pot ser molt útil quan la fa servir amb intenció i límits. No només ha escrit una redacció millor, sinó que ha après a detectar quan la comoditat es converteix en dependència i quines habilitats estava a punt de deixar d'entrenar.

La sensació final no és d'haver "fet servir la IA", sinó d'haver après millor a pensar i a decidir.

Conclusió

Si no som conscients d'aquesta zona de temptació, podem caure fàcilment en un patró de dependència que dificulta el desenvolupament de l'autonomia i la capacitat de resolució de problemes. Un patró que, com hem vist, acaba comportant una atrofia de les competències d'ordre superior. Per exemple, un estudiant que repetidament demana a la IA que li escrigui assajos complets sense elaborar primer les seves pròpies idees pot perdre progressivament la capacitat de generar pensament crític i argumentació pròpia. Igualment, un professional que delega sistemàticament tota l'anàlisi de dades a eines d'IA sense revisar-la críticament corre el risc d'erosionar les seves competències analítiques i la seva capacitat de discerniment.

En canvi, aprendre a identificar i gestionar aquesta zona de manera activa no només protegeix les habilitats cognitives, sinó que també millora la qualitat del treball i fomenta una relació més sana i equilibrada amb la tecnologia. Hem de tenir sempre present que cal exercitar regularment les competències d'ordre superior, fins i tot quan la IA podria fer la tasca per nosaltres. Hem d'evitar incondicionalment l'ús de la "IA per la IA", sense cercar sempre la màxima eficiència sense propòsit ni reflexió.

Llavors, quan decidim fer servir la IA, és fonamental fer-ho correctament. La regla general és fer-ne un ús estratègic, és a dir, crític i amb uns objectius concrets. L'ús estratègic de la IA va més enllà del merament crític: implica emprar aquesta tecnologia amb un propòsit ben definit, entenent-ne els límits, detectant possibles errors o biaixos, i integrant-la com a suport sense delegar-hi el pensament. Saber quan, com i per què usar-la forma part essencial d'aquesta competència.

Això implica utilitzar la IA com a suport, com un company o col·laborador, com un membre més de l'equip, i no com a substitut del pensament o reemplaçament cognitiu. Aquesta perspectiva requereix mantenir-nos actius, conscients i crítics en tot moment durant la interacció amb la tecnologia.

En aquesta línia, es troben diverses pràctiques. Per exemple, l'enfocament socràtic consisteix a utilitzar

la IA per generar preguntes que estimulin el raonament i la reflexió en lloc de proporcionar respostes directes. Aquesta tècnica afavoreix el desenvolupament del pensament crític i manté l'usuari en un rol actiu i reflexiu.

Malgrat tots aquests avantatges, cal acceptar tres fets. El primer és que no existeixen fórmules ni eines màgiques: incorporar la IA a l'educació requereix reflexió, adaptació i criteri en cada context. En segon lloc, la col·laboració entre humans i IA mai no serà perfecta. Sempre hi haurà friccions, límits i incerteses; l'objectiu no és la perfecció, sinó l'equilibri conscient. Finalment, la tecnologia evoluciona constantment. Allò que avui és vàlid, demà pot no ser-ho. Per això és més important desenvolupar competència i pensament crític que no pas adoptar solucions fixes.

És per això que les solucions estàtiques existents es fan servir només com a punt de partida en l'aprenentatge orientat a desenvolupar la competència en IA. L'objectiu final és adquirir aquesta competència mitjançant la reflexió, l'experimentació i la cocreació, per poder adaptar o dissenyar solucions pròpies adequades a cada repte, context i nivell educatiu: activitats i avaluacions amb IA o "a prova d'IA".

Quan l'ús de la IA té sentit, aquesta s'integra de manera intencionada i amb criteri en la pràctica docent. Vol dir utilitzar-la per millorar l'aprenentatge o el procés d'ensenyament, no simplement perquè existeix. S'incorpora amb objectiu(s) pedagògic(s) concret(s), de forma autònoma (decidida pel docent), flexible (adaptada al context del centre i de l'alumnat), crítica (coneixent els seus límits i riscos) i creativa (obrint noves possibilitats d'aprenentatge).

Per contra, quan l'ús de la IA no té sentit, les activitats i les avaluacions es dissenyen de manera que la IA no hi pugui aportar valor real. Això garanteix que el que s'està avaluant sigui el pensament, la reflexió, la connexió i l'aplicació del coneixement per part de l'alumne, i no simplement la seva capacitat de fer servir una eina.

Referències bibliogràfiques

- Arthur, W., Jr., Bennett, W., Jr., Stanush, P. L., & McNelly, T. L. (1998). Factors that influence skill decay and retention: A quantitative review and analysis. *Human Performance*, 11(1), 57–101. https://doi.org/10.1207/s15327043hup1101_3
- Baumeister, R. F., Bratslavsky, E., Muraven, M., & Tice, D. M. (1998). Ego depletion: Is the active self a limited resource? *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(5), 1252–1265. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.74.5.1252>
- Dahmani, L., & Bohbot, V. D. (2020). Habitual use of GPS negatively impacts spatial memory during self-guided navigation. *Scientific Reports*, 10(1), 6310. <https://doi.org/10.1038/s41598-020-62877-0>
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906–911. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>
- Gerlich, M. (2025). The human factor of AI: Implications for critical thinking and societal anxieties. *SSRN Electronic Journal*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.5085897>
- Gerlich, M. (2025). AI tools in society: Impacts on cognitive offloading and the future of critical thinking. *Societies*, 15(1), Article 6. <https://doi.org/10.3390/soc15010006>
- Gibbins, G. (2025). Critical intelligence: Strengthening human thinking in the age of AI. Human Machines Press.
- Mallillin, L. L. D. (2024). Artificial intelligence (AI) towards students' academic performance. *Innovare Journal of Education*, 12(3), 18–24.
 HYPERLINK "https://journals.innovareacademics.in/index.php/ijoe/article/view/51665/30261?utm_source=chatgpt.com"
 HYPERLINK "https://journals.innovareacademics.in/index.php/ijoe/article/view/51665/30261?utm_source=chatgpt.com"<https://journals.innovareacademics.in/index.php/ijoe/article/view/51665/30261>
- Ramos Portero, J. M., & Cevallos Teneda, A. C. (2025). Inteligencia artificial en la detección del cáncer de pulmón. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 6(1), 31–42. <https://doi.org/10.56712/latam.v6i1.3309>

- Soler Riera, D. (2024). *Les IA als instituts: Oportunitats i desafiaments en l'educació secundària* [TFM, Universitat Politècnica de Catalunya]. UPCommons. <https://upcommons.upc.edu/handle/2117/411179>
- Sparrow, B., Liu, J., & Wegner, D. M. (2011). Google effects on memory: Cognitive consequences of having information at our fingertips. *Science*, 333(6043), 776–778. <https://doi.org/10.1126/science.1207745>
- Tapalova, O., & Zhiyenbayeva, N. (2022). Artificial intelligence in education: AIEd for personalised learning pathways. *Electronic Journal of e-Learning*, 20(5), 639–653. HYPERLINK “https://doi.org/10.34190/ejel.20.5.2597?utm_source=chatgpt.com” HYPERLINK “https://doi.org/10.34190/ejel.20.5.2597?utm_source=chatgpt.com”<https://doi.org/10.34190/ejel.20.5.2597>
- Van Dillen, L. F., Papiés, E. K., & Hofmann, W. (2013). Turning a blind eye to temptation: How cognitive load can facilitate self-regulation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 104(3), 427–443. <https://doi.org/10.1037/a0031262>
- Zhai, X., Chu, X., Chai, C. S., Jong, M. S. Y., Istenic, A., Spector, M., Liu, J., & Li, Y. (2021). A review of artificial intelligence (AI) in education from 2010 to 2020. *Complexity*, 2021, Article 8812542. <https://doi.org/10.1155/2021/8812542>
- Jakesch, M., Hancock, J. T., & Naaman, M. (2022). Human heuristics for AI-generated language are flawed. *Proceedings of the 2023 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems*. ACM. <https://doi.org/10.1073/pnas.2208839120>

Correspondència amb les autores:

Marta Corretger de la Clazada. E-mail: marta@iaedu.es

Eugenia Gargallo Guil. E-mail: eugenia@iaedu.es

La supervisió educativa: del malestar a la paraula

Mario Izcovich

Psicòleg, psicoanalista i formador
Membre de l' Associació Mundial de Psicoanàlisi
Cofundador de l'Institut de la Infància de Barcelona

Rebut: 15.08.25 Acceptat: 06.09.25

DOI: <https://doi.org/10.32093/ambits.vi.63.504989>

Resum

La supervisió educativa: del malestar a la paraula

L'escola viu des de sempre una tensió estructural entre l'universal (lleis i normes) i el singular (cada alumne, docent i família). En aquest marc, la supervisió externa es proposa com un dispositiu que obre espais de reflexió per abordar el malestar institucional.

L'article diferencia la supervisió entesa com a pràctica d'escolta i acompanyament, enfront del control normatiu. Es planteja la necessitat de concebre l'escola com una comunitat viva, els efectes de la qual assoleixen tots els seus membres, de forma conscient i inconscient.

El símptoma institucional es manifesta en repeticions, conflictes, excés de burocràcia o paràlisi, i requereix ser interpretat i treballat, abans que reprimat o ocultat.

La supervisió no aporta receptes, sinó preguntes i orientacions que permeten construir saber des de dins de la institució.

Des d'un lloc de "no saber", el supervisor acompanya processos sense imposar solucions, afavorint l'elaboració individual (directors o orientadors) i/o col·lectiva (equips directius).

En definitiva, la supervisió educativa es planteja com una eina ètica i transformadora que dignifica la tasca docent i enforteix l'escola com a comunitat d'aprenentatge.

Paraules clau: Supervisió educativa, malestar institucional, pedagogia institucional, singularitat, comunitat escolar, símptoma, escolta activa.

Abstract

Educational Supervision: From malaise to word

Schools have always been characterized by a structural tension between the universal (laws and regulations) and the singular (each student, teacher, and family). Within this framework, external supervision is proposed as a tool that opens reflective spaces to address institutional malaise.

The article distinguishes supervision as a practice of listening and support, in contrast to normative control. It advocates conceiving the school as a living community, whose effects extend to all its members, both consciously and unconsciously.

Institutional symptoms are expressed through repetition, conflict, excessive bureaucracy, or paralysis, and must be interpreted rather than repressed.

Supervision does not provide ready-made solutions but instead generates questions and guidance that foster the construction of knowledge from within the institution.

From a position of “not-knowing,” the supervisor accompanies processes without imposing solutions, supporting elaboration at the individual level (principals or counsellors) and/or collective level (like management teams). Ultimately, educational supervision is presented as an ethical and transformative tool that dignifies teaching and strengthens the school as a learning community.

Keywords: Educational supervision, institutional malaise, institutional pedagogy, singularity, community, symptom, active listening.

Introducció

En l'àmbit de les organitzacions, hi ha múltiples termes per designar l'ajuda externa: *assessorament, consultoria, anàlisi institucional, mentoria o fins i tot en un sentit més clínic supervisió i superaudició* (Lacan, 2016)

Si bé cada concepte al·ludeix a pràctiques diferents -donar informació, escoltar, intervenir en l'organització- no existeix un consens terminològic. Tot depèn de l'orientació teòrica del consultor.

No és el mateix donar pautes concretes, que escoltar de forma activa i ajudar a qui consulta a que teixi el seu propi camí. Tota aquesta varietat de possibles intervencions, sense cap mena de dubte, té conseqüències en qui consulta o en l'equip que rep l'ajut.

La intervenció, independentment de com s'anomeni, pot impactar tant en el saber de l'organització com en les relacions i les dinàmiques internes.

En el cas de l'escola, serà eficaç aquella que s'atreveixi a navegar per un dilema fonamental: la tensió entre el *per-a-tots* -el sistema, els ideals de cada època, les normes, la burocràcia- i el singular -cada infant, cada educador, cada família-. Dilema que acompanya l'escola moderna des de la seva creació, però que en aquesta època amb les polítiques d'inclusió s'ha fet més palès. Reconèixer que es tracta d'una tensió estructural i, alhora, generadora de malestar és un pas imprescindible.

L'escola és una comunitat en la qual conviuen educadors i directius, nens i nenes, famílies i, de vegades, altres agents. Una organització prou complexa com per necessitar, en moltes ocasions, suport extern.

En aquest treball proposaré parlar de la supervisió educativa, una pràctica que sigui útil per als educadors pensant aquesta tasca a partir de l'encreuament entre la psicoanàlisi i el seu llarg recorregut i conceptualització de la supervisió clínica- i el seu ús en l'àmbit de la pedagogia a partir de la influència de Francesc Tosquelles.

Per a la legislació supervisar és controlar

El terme *supervisió educativa*, aplicat en el context escolar, es reconeix com una funció central en la tasca dels inspectors. La seva mera existència denota que és una necessitat, però, tal com està plantejada, genera confusió.

A l'article 148 de la Llei d'educació (Llei Orgànica 3/2020, Lomloe) s'estableix de forma clara la funció dels inspectors:

La inspección educativa se realizará sobre todos los elementos y aspectos del sistema educativo, a fin de asegurar el cumplimiento de las leyes, la garantía de los derechos y la observancia de los deberes de cuantos participan en los procesos de enseñanza y aprendizaje, la mejora del sistema educativo y la calidad y equidad de la enseñanza.

És a dir, la seva funció passa per fer complir les normatives i garantir els deures i drets.

Així mateix, l'article 151 precisa que correspon a l'inspector supervisar, avaluar i controlar el funcionament dels centres educatius, vetllar pel compliment normatiu, i proporcionar assessorament i orientació en diversos àmbits.

Marrodán Gironés (2022) l'interpreta i el matisa:

En nuestro país las leyes y el ámbito académico distinguen a la supervisión educativa como la función principal de la inspección; a pesar de que este término es reciente, en diferentes momentos históricos siempre ha prevalecido, con mayor o menor intensidad y eficacia, la existencia de un grupo de funcionarios que comprobaban si se estaban cumpliendo las normas y el buen funcionamiento de las escuelas; y, al mismo tiempo, ayudaban al profesorado a perfeccionar su quehacer educativo y su desarrollo profesional. En una palabra, esa mezcla de control-asesoramiento es lo que hoy día denominamos supervisión educativa, oficio y servicio que define muy bien lo que hace un inspector en referencia a los centros de los que se encarga: controlar, asesorar, mediar y evaluar desde una posición de responsabilidad superior; por lo tanto, no es solo un vigilante, ni un asesor, ni un coach, ni un evaluador; la combinación de esos desempeños profesionales que debe ejercer hacen de la Inspección un oficio cualitativo y genuino.

És possible que una sola persona exerceixi totes aquestes funcions? Evidentment, resulta molt problemàtic i això depèn en gran mesura de qui assumeixi aquestes responsabilitats. Tot i que l' inspector educatiu pot comptar amb la formació requerida i les qualitats personals necessàries per supervisar, el seu rol essencial consisteix a assegurar que totes les exigències normatives i administratives en un centre escolar es compleixin. Per tant, la naturalesa burocràtica d' aquesta funció resulta cabdal i limita, en molts casos, la capacitat d' exercir altres rols.

Tot i que la capacitat de supervisar des d' una posició jeràrquica superior formalment existeix, aquesta dinàmica tendeix a generar tensió amb els qui són supervisats. Quan el control predomina -és el cas, s'estableixen relacions de vigilància que dificulten l'obertura davant els problemes interns del centre. En aquestes circumstàncies, la supervisió difícilment pot funcionar com hauria, és a dir com una veritable eina perquè l'escola funcioni millor.

La supervisió i el lloc del tercer

Proposo que perquè una supervisió funcioni de manera correcta el rol no sigui exercit per qui alhora controla l'organització, que en el fons representa el lloc de l'autoritat, sinó per algú tercer, extern, que no està implicat en el dia a dia ni en qüestions burocràtiques de l'organització.

En el món educatiu, la tradició de recórrer a aquesta ajuda externa és encara escassa. Només en els últims anys ha començat a estendre's en determinats àmbits: escoles d'educació especial (algunes ja porten anys), on la perspectiva "psi" té més pes; dispositius de suport escolar; i alguns centres privats o concertats. En certs casos, dispositius com els CRETDIC o, en ocasions, els EAP funcionen com a espais de supervisió per als centres.

Hi ha tres factors, que anirem desenvolupant al llarg d'aquest article, que frenen un major desenvolupament d'aquesta pràctica tan necessària: la inèrcia del propi sistema, la relació amb el saber i la falta d'autonomia dels centres (i la seva burocràcia).

Als centres, amb un funcionament que sol ser molt jeràrquic, hi ha poques oportunitats de reflexió sobre la tasca i la institució. D'altra banda, els qui participen dels claustres, no intervenen gaire en les decisions i en l'orientació del centre. Se'ls sol col·locar en un rol més aviat d'operadors, encarregats d'implementar les polítiques i les directrius, però sense participació activa en la construcció de les propostes o en la reflexió sobre elles. Això limita la seva capacitat d'influir i d'aportar des de la seva experiència i coneixement en la transformació del procés educatiu.

Qualsevol canvi estructural en una escola és veritablement difícil. Solen sorgir tensions oposades, que les podem definir com a resistències. Escoltem: "les coses sempre han estat així, no es pot canviar". O sorgeix la impotència, i per tant es descarrega la impossibilitat dels canvis en els altres: l'administració, les famílies, els alumnes.

Malgrat tot, els centres compten amb cert marge d'autonomia. El primer pas per a una intervenció genuïna –i per sortir de situacions d'estancament– és reconèixer que “alguna cosa no funciona” i que cal un suport extern, no només per a casos individuals, sinó per a qüestions recurrents en la gestió i el treball institucional.

Una mica d'història

Quan era molt jove, vaig treballar a Buenos Aires durant diversos anys en l'àmbit de l'educació no formal i més tard, un cop acabada la carrera, com a psicòleg en una escola. En tots dos contextos, participàvem en espais que denominàvem “supervisió”, els quals resultaven fonamentals per abordar situacions conflictives i reflexionar sobre els desafiaments de la pràctica professional. No només permetien analitzar casos complexos, sinó també aprofundir en l'entesa del nostre rol i en l'orientació del nostre treball. Aquesta pràctica fomentava una direcció comuna entre els professionals, facilitant una integració enriquidora entre la psicologia, orientada per la psicoanàlisi, i l'educació.

Aquestes experiències estaven molt influenciades per la pràctica de Francesc Tosquelles i la seva pedagogia institucional.

L'experiència d'aquest psiquiatre català exiliat a França va quedar en un gran oblit a causa de la dictadura. Va despertar cert interès en els anys '70 i la seva obra en l'actualitat lentament s'està recuperant.

Va ser un referent en el camp de la salut mental i també de l'educació. Les seves propostes continuen sent molt actuals i ofereixen una mirada innovadora sobre com entendre i acompanyar els processos humans.

La seva pràctica va donar compte de les teories de Freud i Lacan -es va psicoanalitzar a Barcelona amb un deixeble de Sandor Ferenczi-, en aquests temps s'anomenava a Barcelona “la petita Viena”, per la gran presència de psicoanalistes (Llovet, 2022) En l'àmbit de l'educació es va interessar per les idees de Freinet i la seva pedagogia.

Francesc Tosquelles va ser qui va desenvolupar la idea de la *pedagogia institucional*; una proposta que aplicava els fonaments de la psicoteràpia institucional a l'àmbit educatiu, transformant l'estructura, les relacions i la cultura de la institució per promoure espais d'aprenentatge participatius i humans.

De manera que pensava l'escola com una organització que tenia efectes en l'alumnat. I promovia una escola menys jeràrquica, en la qual tots els membres de la comunitat tenien alguna cosa a dir.

A través de pràctiques com assemblees, es buscava que l'alumnat tingués un rol actiu en la gestió de l'aula i del centre. S'apuntava al singular, però també reconeixent quelcom obvi i és que la institució impacta en els qui la conformen.

Pensar la supervisió tenint en compte aspectes de l'organització, permet pensar a l'escola des d'una altra perspectiva i ens reenvia a la tensió del *per-a-tots* versus el singular.

Evidentment, l'aprenentatge és singular, infant per infant. Però les idees de Tosquelles ens serveixen per entendre que a la institució-escola passen moltes altres coses que afecten els infants, com la disciplina, la transmissió de valors, el pas del àmbit familiar al social, etc. En definitiva, a l'escola, es desplega la subjectivitat de tots els qui hi participen. També la dels educadors. I cal pensar com opera això.

Aquesta orientació ens serveix entre altres coses per pensar que quan, per exemple, estem davant d'una situació conflictiva amb algun infant, és útil mirar quins indicis tenim de l'escola com a organització. Moltes vegades el que passa és efecte o està entrelaçat amb qüestions més profundes que passen en un centre.

Des d'aquesta perspectiva, l'escola no és l'escola real, sinó la idea que en té el supervisat. Això és clau. No es tracta d'objectivar la institució, cosa que és veritablement impossible.

La idea o la representació de la mateixa, suposa allò del que el supervisat posa en joc també. Com se situa en relació als diferents actors de la mateixa?. Quins són els nusos que cal deslligar? No es pot pensar una supervisió sense la implicació subjectiva de qui busca l'ajut.

Tractar el símptoma

Què significa tractar el símptoma? Pensem en la metàfora d'algú que s'acostuma a caminar amb una pedra a la sabata. La persona es queixa del dolor que li produeix, però no fa res per treure-se-la, s'hi acostuma. Així funcionem els éssers humans. La pedra seria el símptoma institucional.

Hi ha professionals i equips que s'instal·len en un cert bucle i s'autojustifiquen per no sortir-ne. Això, però, provoca patiment en alguns o molts dels seus membres.

En el fons podem dir que un símptoma s'instal·la en la institució i no necessàriament es converteix en un problema a resoldre.

Es caracteritza per una repetició crònica. No està en relació amb una sola persona, sinó que opera de forma inconscient travessant l' escola, la seva forma de funcionar, la seva manera d'enfrontar-se als conflictes, la manera de tractar qüestions relatives a l'alumnat, a les famílies i fins i tot al propi claustre. Paradoxalment és una resposta que estabilitza davant les tensions de la tasca, encara que això mateix generi patiment.

No obstant això, de vegades es trenca aquesta homeòstasi apuntalada pel símptoma. Sol ocórrer quan passa alguna cosa amb algun infant o amb alguna família. I allà es desencadena el problema que es pot manifestar de moltes maneres.

Al llarg d'anys de col·laborar amb diverses institucions educatives, he constatat que el que és fonamental en qualsevol intervenció és donar lloc al tractament del malestar.

El malestar és sempre present en qualsevol organització on es juguen les relacions humanes, en les quals els malentesos en formen part, pel sol fet que la conformen éssers parlants.

El treball de supervisió apuntaria, llavors, a les causes, a reconèixer allò que resulta disfuncional i que es repeteix.

A les escoles, el nivell de baixes per motius de salut és enorme i en moltíssims casos està en relació amb el que passa a la institució. També quan hi ha conflictes reiterats entre docents, paràlisi en la presa de decisions, saturació de tasques sense reflexió, repetició dels mateixos problemes sense solució real, etc. En moltes institucions escolars, el símptoma també es presenta com a excés d'activitat: reunions interminables, acumulació de protocols, projectes que s'inicien i no es completen, canvis constants de rumb. O es manifesta en l'alumnat: baix rendiment general, situacions violentes que es repeteixen, expulsions freqüents.

Tot això genera un intens malestar. Davant d'això, què fer?

El sistema estructuralment està travessat per la burocràcia, normatives, una disciplina determinada, inclòs un tipus d'arquitectura. I tot convergeix que a l'escola es fa molt, però es pensa poc sobre com es treballa.

La urgència substitueix la reflexió. Aquest tipus de funcionament no permet processar el que passa i moltes vegades impedeix veure el que es repeteix. Aquestes manifestacions no són casuals ni puntuals: són respostes que la institució produeix davant d'allò que no pot elaborar.

El símptoma, pensat així, és una creació col·lectiva. No pertany a una sola persona, sinó que està sostingut —tot i que inconscientment— pel conjunt. Per això, quan un equip directiu diu "no sabem per què això ens passa sempre" o "sempre ens trobem amb el mateix", el que emergeix és una manera simptomàtica de funcionament. És una forma de lidiar amb l'impossible, de sostenir un equilibri precari davant allò que desborda.

Una intervenció institucional, per tant, ha de tenir com a objectiu que es pugui llegir el símptoma no com un error o un dèficit, sinó com una cosa que li passa a la institució.

S'ha d'escoltar què està dient aquesta repetició, quina funció compleix, a què intenta respondre, per què les coses no es poden fer d'una altra manera. El símptoma pot ser, paradoxalment, una porta d'entrada al canvi, si s'aconsegueix situar-lo com allò que interpel·la tothom.

En definitiva, no es tracta de resoldre el símptoma ràpidament, sinó de fer-li lloc, d'obrir un espai perquè alguna cosa del no dit pugui començar a dir-se. Això requereix que els qui participen d'una situació simptomàtica es preguntin de quina manera ho fan, que podrien fer d'una altra manera, quins beneficis obtenen si continuen funcionant igual. Només així és possible imaginar noves formes d'habitar l'escola, més sostenibles, més conscients i en molts casos que comportin menys patiment.

La meua hipòtesi és que no es cuida prou els educadors (Izcovich, 2025): l'escola, com ja assenyalem, privilegia el fer donant un lloc insuficient al tractament del malestar. No es generen espais per reflexionar. I molts educadors se situen en la queixa: no hi ha temps, falta de recursos econòmics i de personal, critica la legislació, critica els alumnes i les seves famílies. Evidentment molt d'això és cert, però no ho és tot. Hi ha centres que funcionen molt bé sota els mateixos paràmetres.

Tampoc quan es creen espais per a la reflexió es tracta de fer catarsi – molt propi de la psicologia de les emocions-, és a dir una descàrrega del malestar propi o col·lectiu. Això pot ajudar puntualment, però a curt termini, ja que no es canvia res. Cal, en canvi, algun tipus d'elaboració. Es tracta de llegir què passa, com si fos un text i fer alguna cosa amb això.

Descompletar el Discurs Universitari

El terme *assessorament*, molt utilitzat en educació, suposa que hi ha algú que sap més -per experiència, per exemple, o per funció, en el cas dels inspectors- i que donarà consells a qui ho demani, recolzats per un saber. Això és funcional en la petició d'eines, de solucions específiques.

Tanmateix, el saber que cadascú porta, de l'assessor i de l'assessorat acaba taponant una veritable feina. És un saber suposadament compartit que no es posa en qüestió.

Proposo, doncs, limitar l'ús del concepte assessorament a quan es tracta d'una cosa curricular, com per exemple la posada en pràctica d'algun programa, o alguna millora que apunti als continguts que s'imparteixen al centre.

Aquest model encaixa molt bé amb la lògica de l'educació. És part del que el psicoanalista francès Jacques Lacan va denominar el *Discurs Universitari*, en el qual predomina un saber totalitzador, inqüestionable, que no es debat. És el que està a la base del sistema escolar i universitari, la seva dinàmica interna.

Des d'una altra perspectiva, el pedagog Paulo Freire va coincidir amb aquesta crítica mitjançant el que va anomenar: *l'educació bancària*. La crítica de Freire apuntava que l'educador diposita sabers en educands passius, en qui no es fomenta una visió crítica.

Freire, en el seu ideal d'educador, tenia l'expectativa que les coses podien ser d'una altra manera. En canvi, Lacan ens mostra que es tracta d'una cosa estructural, de la qual l'escola no pot escapar per sistema. Que hi hagi excepcions puntuals d'algun docent o algun centre no canvia la cosa.

Es transmeten una sèrie de sabers als infants, i les figures d'autoritat dins l'escola –directors i educadors– en són els encarregats perquè són els qui saben; és la seva funció.

Perquè una escola sigui una organització que aprèn -com hauria de ser-ho- es tractaria, en definitiva, de foradar aquest saber totalitzador, de descompletar-lo, donant lloc a preguntes per sobre de les certeses, acceptant que hi ha altres veritats, o més ben dit, que la veritat mai és completa i que ningú la posseeix del tot.

Aquest és un veritable problema per a l'educació. L'escola s'atreveix a mirar-se a sí mateixa?, està disposada a canviar, a aprendre?, què cal?

Això és summament difícil fer-ho des de la pròpia institució, i més en aquesta època en què l'escola està envaïda -fins diria colonitzada- per discursos totalitzadors, que no accepten el qüestionament, ni el debat, i als quals els diferents actors del món educatiu majoritàriament se sotmeten: el científicisme i els neuromites, l'ús del Manual DSM-5 i la psicologia de les emocions.

El sorgiment d'internet als anys 80 i la seva expansió uns anys després, va produir una veritable revolució, ja que va posar en qüestió aquesta lògica. El saber es va deslocalitzar. Ja no necessàriament s'adquireixen tots els coneixements a l'escola: també s'aprèn en una pantalla, i sense la presència d'un educador.

Això sumat al que s'ha donat a anomenar el declivi de les figures de l'autoritat en la societat, ha generat importants dilemes i molta desorientació. Davant d'això l'escola actual no sap ben bé com respondre.

Es tracta d'una veritable ferida narcisista al sistema. De la qual encara no s'ha refet i d'aquí que sorgeixin moviments nostàlgics per una escola d'una altra època que responia a una altra societat.

Si la lògica de l'escola és la del *Discurs Universitari*, una conseqüència evident és que resulta molt difícil per als qui hi treballen admetre que hi pugui haver dificultats que no siguin tècniques o fonamentalment

alienes a la pròpia gestió, a la manca de recursos o al propi paper dels educadors. Per exemple: disfuncions en l'equip directiu o en el claustre, diferència de criteris, poca reflexió, poc debat, professorat desganat, etc.

És el que vaig assenyalar quan vaig escriure sobre les "escoles conductuals" (Izcovich, 2024), en les quals s'actuen els conflictes. Els efectes d'això solen recaure en els infants i en les famílies; ho constato des de fa anys.

En el fons, costa mirar-se al mirall i reconèixer allò que d'un no va bé, que s'hauria de replantejar. Passa en la vida quotidiana.

A la institució, no és fàcil reconèixer que hi hagi alguna cosa que de manera repetida provoqui malestar al claustre.

És més fàcil desplaçar-lo als altres com la causa del malestar. Costa reconèixer que un pot no saber, o que davant d'alguna decisió o situació, es pot estar dividit entre el que pensa i el que fa.

De manera que la primera condició per consultar algú extern és reconèixer que alguna cosa no va bé -això requereix de molt coratge- i tenir la humilitat d'acceptar que cal ajuda, que algú extern ens pugui ajudar.

Sobre la demanda

La demanda, i qui l'enuncia, són claus per definir el treball a posteriori: es tracta d'analitzar casos (situacions problemàtiques d'infants) o pensar la institució com el subjecte a tractar?, es tracta de pensar com es juguen les funcions a la institució?, què li passa a cada professional?, és una feina amb tot el claustre?, només amb l'equip directiu? o amb el director/directora de forma individual? per posar alguns exemples de preguntes possibles. D'entrada, no ho sabem. S'ha d'estar obert a escoltar.

La petició d'ajuda -que encara no és la demanda- és, inicialment, una petició de receptes davant d'una situació difícil. Hi ha una fantasia, certament màgica, de que el supervisor coneix alguna eina secreta que resoldrà un problema. A l'escola se sol enunciar com "dime qué hacer con tal o cual niño".

Això no s'ha de prendre en un sentit literal, sinó indagar que hi ha més enllà, d'aquesta petició. Com veurem més endavant, això requereix d'una escolta atenta.

Parlem de demanda, quan s'enuncia el que hi ha darrere de la petició el que s'amaga, quines altres qüestions hi ha en joc. Si això no és tingut en compte se sol caure en la impotència.

Quan s'escolta a qui demana ajuda, cal indagar què passa amb el "subjecte de l'enunciació" (Lacan, 2013), és a dir, des de quin lloc parla, què li esdevé, com participa de la situació, alhora que quines dinàmiques es donen a l'equip, què promou o dificulta una sortida a un conflicte, quines tensions hi ha al claustre, què s'ha intentat i què no.

Són totes preguntes necessàries que cal fer-se, i per això cal d'un altre, en un temps i espai que facilitin aquesta conversa.

Perquè procés d'intervenció externa funcioni, cal que el primer temps -el de definir la demanda- es pugui aclarir: "demano ajuda per alguna raó, però descobreixo en aquest primer temps, en la trobada amb el supervisor, que el que està en joc és una altra cosa, de la qual jo participo".

Sobre el saber suposat a l'altre

El supervisor és col·locat pel director o l'equip al lloc del saber, del que sap. Curiosament, aquesta és la palanca perquè el procés d'ajuda funcioni. Però la trampa és que hi ha el risc que el supervisor es cregui el lloc on és col·locat. En aquesta època de gurus d'Instagram, veiem molts professionals encantats amb això, ho assumeixen amb alegria. En aquest cas, se segueix instal·lat en el *Discurs Universitari*: el que sap més ensenya al que sap menys. I els efectes de la intervenció són veritablement limitats. En aquest cas, no hi haurà un veritable aprenentatge en el sentit d'una transformació. S'aprenen algunes receptes que podran ser útils en un cas concret, però no per anar més enllà.

Si es busquen efectes de *veritat* s'ha de pensar l'espai de supervisió com un moment de treball conjunt, en el qual el supervisor no ho sap tot.

El supervisor, no implicat directament en la institució, té l'avantatge d'escoltar el que passa des d'un altre lloc, ja que no participa del dia a dia, ni de les disputes, ni dels afectes que s'hi juguen. La seva escolta introdueix preguntes necessàries i apunta a una reflexió diferent. Situem aquesta funció com la d'un tercer. Aquesta alteritat és fecunda, ja que no participa dels fenòmens d'identificació, ni dels prejudicis o secrets de la pròpia institució.

Si l'escola és el lloc del saber; per tant, per treballar els impassos que hi ocorren, cal situar-se en un altre lloc: el lloc del *no saber*. Aquesta és una qüestió ètica molt clara: s'ha de preservar a tota costa aquest no saber per empènyer així a qui consulta que construeixi el seu veritable saber. D'aquesta manera, s'obre la porta a les veritables preguntes que poden emergir i se surt, per tant, dels clicés.

Les receptes —atractives per a molts educadors— tendeixen al *per a tothom*, com s'observa amb els protocols, que amb freqüència es converteixen en una manera d'eludir responsabilitats davant el que s'esdevé. Tanmateix, quan es treballa cas per cas —un infant amb una problemàtica específica o un educador amb una dificultat particular—, les respostes s'han de construir *ad hoc*. Els protocols, tot i que inevitables en certa mesura, solen produir impotència.

En una època marcada per sabers totalitzants, la supervisió s'orienta a descobrir el singular en la tasca de cada director o educador, a reconèixer allò que es posa en joc en el pla del propi desig, veritable protecció enfront del *burnout*.

Parlem sempre de la tasca, no d'un espai psicoterapèutic; tot i que és innegable que, en l'exercici de la seva funció, l'educador està travessat per la seva història, per la seva manera de viure i per les seves maneres de vincular-se.

L'escolta activa

L'espai de suport extern exigeix una escolta atenta del relat, que mai és literal. El que s'esdevé en una organització respon a múltiples causes, moltes d'elles inconscients. En cada situació intervenen patrons de funcionament personals, fantasies, vivències i històries que incideixen en els fets.

De manera que una intervenció requereix d'una escolta atenta i activa, especialment dels petits detalls el que demana temps, paciència i prudència.

Suposa anar més enllà de l'evident, indagant en allò que no es diu explícitament, però que es manifesta en les tensions internes, en els silencis, en les reaccions i en les actituds.

Cal crear les condicions perquè qui consulta pugui donar testimoni d'allò que li fa obstacle en la seva feina. És tan important això com la intervenció del supervisor.

El rol que el supervisor exerceix és un paper delicat: no es tracta d'imposar solucions, sinó d'algú capaç d'acompanyar una travessia subjectiva on aflorin dificultats invisibilitzades i puguin ser enteses. La tasca és facilitar un espai on les persones puguin explorar les seves pròpies dificultats, tensions i conflictes interns, sense jutjar ni imposar.

Això implica ajudar a obrir temes que potser estaven tancats o silenciats i explorar els impassos o bloquejos que dificulten l'avanç. Moltes vegades, els obstacles no són evidents, però es manifesten en patrons repetitius, en resistències o en conflictes que semblen no tenir solució. És fonamental estar atents a allò que es repeteix en el que es diu.

Per això, és fonamental donar espai al silenci, i no voler omplir-lo amb paraules, que de vegades poden resultar buides. El silenci pot ser un recurs valuós per a la reflexió, per a la interiorització i per a l'obertura a noves perspectives. Aprendre a escoltar en silenci, sense precipitar-se a omplir els espais buits, permet que emergeixin aspectes profunds de qui és supervisat i que s'afavoreixi un procés de comprensió més autèntic.

Saber llegir el que passa, més enllà de la literalitat, és una habilitat fonamental per als qui treballen en àmbits educatius, socials o de suport.

La capacitat d'escoltar i per tant de supervisar de forma eficaç, és una cosa que s'entrena amb la pràctica, que fonamentalment s'adquireix a partir d'haver passat per una experiència similar o fins i tot una experiència psicoterapèutica. Haver estat al lloc de qui és escoltat. Hi ha matisos que només emergeixen d'una lectura de les idees inconscients en joc. No es tracta de diagnosticar, sinó de possibilitar que, acompanyat pel supervisor, qui consulta pugui retrobar-se amb allò que l'implica en allò simptomàtic de la institució.

Conclusió

Ensenyar no és només impartir continguts, sinó generar condicions perquè en cada subjecte pugui emergir el seu desig d'aprendre. Una escola possible en l'actualitat, doncs, és la que apunta a assumir que darrere de cada conducta hi ha un subjecte i una història, i això no només en el cas dels infants, sinó també dels educadors.

En definitiva, la principal aportació de l'espai de supervisió com el proposem no és només ajudar a resoldre problemes, sinó fonamentalment ajudar a despertar la institució des de dintre: generar preguntes on abans només hi havia certes, activar diàlegs on hi havia silenci o imposició, i assajar maneres d'existir i pensar que promoguin comunitat i aprenentatge.

En aquest sentit, no es tracta només de respondre a una urgència, encara que de vegades sí pugui ser necessari, sinó també apuntar al mitjà i llarg termini i a repensar, que passa a la institució, per evitar el més que es pugui la inèrcia.

Es tracta llavors, de revisar i controlar els efectes de grup -com la segregació, l'hostilitat, els conflictes- i revisar com es posen en joc les identifications entre els seus membres. I fonamentalment trobar un discurs comú. També de posar en qüestió els propis sabers.

Molt sovint, em trobo amb claustres en què no hi ha debat, no hi ha una orientació comuna i això genera conflictes larvats, amagats. I constato que moltes vegades és el pitjor per als alumnes i per a l'escola.

La supervisió, com la plantejgem, suposa anar en la direcció de generar una organització més oberta, més porosa. Això la converteix en una organització que es permet el debat, el dissens, i en definitiva l'aprenentatge. Que suporta tractar els secrets o els funcionaments ocults.

La supervisió no es presenta com una panacea educativa, com la solució a tots els problemes, però sí com una proposta valuosa per dignificar l'espai educatiu: introduir l'escolta profunda, sostenir el desig i fer de l'aula un lloc on floreixi la singularitat. En definitiva, la supervisió permet tractar les conseqüències de l'acte educatiu. Això suposa una forma d'enfrontar-se als desafiaments de l'escola d'aquesta època.

Referències bibliogràfiques

- BOE. Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Lacan, J. (2013). *El Seminario 16, De un Otro al otro*. Paidós.
- Lacan, J. (1992). *El Seminario 17, El reverso del psicoanálisis*. Paidós.
- Lacan, J. (2016). Conferencias en las universidades norteamericanas (2da parte). *Revista Lacaniana de Psicoanálisis*. nº 21. Grama.
- Llovet Planas, P. (2022). Visión breve de la obra de Francesc Tosquelles y su influencia en Cataluña. *Temas de psicoanálisis* nº 25.
<https://www.temasdepsicoanalisis.org/2023/01/17/vision-breve-de-la-obra-de-francesc-tosquelles-y-su-influencia-en-catalunya/>
- Izcovich, M. (2024). De la escuela conductual a la escuela reflexiva. *Àmbits de psicopedagogia i orientació*. nº 60.
- Izcovich, M. (2025). *La escuela que escucha*. Ariel-Planeta.

Marrodán Gironés, J. A. (2022). La inspección de educación en la Lomloe: novedades y permanencias respecto a la loe. *Supervisión* 21, 59(59), 22. Recuperado a partir de <https://supervision21.usie.es/index.php/Sp21/article/view/521>

Moyano, S. (2011). La supervisión como espacio para la reflexión educativa. *Revista de educación social*. nº 13.

Puig, J.M. (2022). Tosquelles y la pedagogía institucio-nal, *El Diario de la Educación*, <https://eldiariodelaeducacion.com/tosquelles-y-la-pedagogia-institucional>

Correspondència amb l'autor:

Mario Izcovich. E-mail: marioizcovich@yahoo.es

Intervenir amb sentit: les teories que orienten l'assessorament psicopedagògic

Carles Monereo

Catedràtic de Psicologia de l'Educació
 Universitat Autònoma de Barcelona

Rebut: 04.12.25 Acceptat: 13.12.25

DOI: <https://doi.org/10.32093/ambits.vi.63.504990>

Resum

Intervenir amb sentit: les teories que orienten l'assessorament psicopedagògic

L'article parteix de la frase atribuïda a Kurt Lewin —no hi ha res més pràctic que una bona teoria— per argumentar que qualsevol intervenció psicopedagògica rigorosa necessita un fonament teòric sòlid. L'absència de teoria, recorda l'autor, comporta riscos: arbitrarietat, dificultat per justificar decisions, manteniment de prejudicis i pèrdua de coherència entre professionals. Tanmateix, fins i tot en pràctiques complexes com l'assessorament, sempre s'intervé "amb sentit"; el problema no és el "per a què", sinó el "per què" s'actua d'una manera i no d'una altra.

El text distingeix tres fonts principals de coneixement per als assessors:

- 1) Teories explícites o científiques, procedents de models consolidats i basats en recerca. L'article presenta i compara quatre enfocaments dominants actualment en l'assessorament —clínic-assistencial, educatiu-col·laboratiu, sociocomunitari i dialògic.
- 2) Teories implícites o creences, derivades de l'experiència quotidiana, sovint resistents al canvi i amb freqüents biaixos, tot i que podem resultar funcionals en situacions urgents.
- 3) Teories informades o dialogades, fruit de la interacció amb mentors, col·legues, recursos digitals i, més recentment, amb la Intel·ligència Artificial Generativa (GEMAI), entesa com un actor dialògic emergent.

L'article conclou subratllant que teoria i pràctica són inseparables: tota pràctica expressa una teoria, explícita o no. Per tant, una mala pràctica sempre deriva d'una mala teoria. La tasca professional consisteix a fer dialogar ambdues dimensions per millorar la qualitat de l'assessorament.

Paraules clau: Assessorament psicopedagògic, Teories explícites, Teories implícites, Acompanyament dialògic, IA generativa en l'assessorament.

Abstract

Purposeful intervention: the theories that guide psycho pedagogical advising

The article starts from the phrase attributed to Kurt Lewin —there is nothing more practical than a good theory— to argue that any rigorous psycho pedagogical intervention needs a solid theoretical foundation. The author recalls that the absence of theory entails risks: arbitrariness, difficulty in justifying decisions, maintenance of prejudices and loss of coherence between professionals. However, even in complex practices such as counselling, one always intervenes "with meaning"; the problem is not the "what for", but the "why" one acts in one way and not another.

The text distinguishes three main sources of knowledge for counsellors:

- 1) Explicit or scientific theories, coming from consolidated models and based on research. The article presents and compares four currently dominant approaches in counselling –clinical-assistance, educational-collaborative, socio-community and dialogic.
- 2) Implicit theories or beliefs, derived from everyday experience, often resistant to change and with frequent biases, although they can be functional in urgent situations.
- 3) Informed or dialogued theories, the result of interaction with mentors, colleagues, and digital resources, more recently, with Generative Artificial Intelligence (GEMAI), understood as an emerging dialogical actor.

The article concludes by emphasizing that theory and practice are inseparable: all practice expresses a theory, explicit or not. Therefore, bad practice always derives from bad theory. The professional task consists of bringing both dimensions into dialogue to improve the quality of advice.

Keywords: Psycho-pedagogical advising, Explicit theories, Implicit theories, Dialogical accompaniment, Generative AI in counselling.

Introducció

S'atribueix al famós psicòleg alemany Kurt Lewin (1906-1947), pioner de la Psicologia Social, la cèlebre sentència: "No hi ha res més pràctic que una bona teoria".

És poc discutible que el principal dispositiu epistèmic per construir coneixement vàlid en qualsevol exercici o tasca humana, és una conseqüència de la interacció entre teoria i pràctica, dos facetes que s'alimenten mútuament. Altrament dit, tota pràctica que pretengui ser rigorosa i genuïna, ha d'estar avalada i justificada per principis teòrics, i tota teoria explicativa necessita d'una fonamentació empírica que l'exemplifiqui degudament.

La manca d'una teoria que sustenti qualsevol pràctica professional, sabem que comporta diferents riscos: arbitrietat en les intervencions difícils d'argumentar i defensar; limitacions per extreure conclusions vàlides que justifiquin canvis en la intervenció; perill de reforçar mites, fal·làcies i prejudicis contraproductius; manca de coherència entre els agents que intervenen en la resolució d'un problema, al no compartir la seva representació; imatge d'improvisació que malmet la reputació professional.

Tanmateix, és cert que en una pràctica professional tan complexa i compromesa com en l'assessoria, difícilment s'actua de forma arbitrària o atzarosa. Sempre, doncs, com diu el títol d'aquest article, s'intenta intervenir amb sentit, es persegueix una finalitat considerada positiva i que mereix els esforços esmerçats. En l'assessorament psicopedagògic, el "per a què" s'actua, està generalment bastant clar.

El problema més aviat està en el "perquè" s'actua d'una manera i no d'una altra. Per regla general, es formula una decisió en termes similars a aquests: "*com a assessor[1] he decidit actuar d'aquesta manera (la que sigui) perquè penso que ens permetrà assolir l'objectiu*".

En aquesta afirmació hi ha, almenys, dos implícits que són, si més no, incerts. En primer lloc, no és veritat que diferents maneres de procedir portin sempre al mateix objectiu. Si ho comparem amb l'aprenentatge d'un concepte per part d'un alumne, sabem que no és el mateix que repeteixi moltes vegades una definició del concepte, que el tracti d'explicar amb els seus propis significats o que provi d'utilitzar-lo correctament en una conversa. L'objectiu és el mateix, que aprengui el concepte, però el temps que ha tardat en fer-ho, l'esforç cognitiu que ha suposat per l'ensenyant i l'aprenent o la variabilitat de situacions en què es podrà utilitzar, seran extremadament diferents.

La segona incertesa prové del verb "penso". No és el mateix que signifiqui "ho sé", "ho crec" o "ho suposo". Es tracta de tres activitats mentals que es relacionen de diferent manera amb el fet de conèixer i poder explicar un determinat fenomen. Per exemple, davant d'una situació d'assetjament, diferents assessors podrien decidir intervenir perquè:

- a) Coneixen el tema donat que han llegit textos que documenten casos i aporten evidències científiques del que és preferible fer.
- b) Coneixen el problema perquè l'han viscut en diferents ocasions dins la seva pràctica professional i s'han adonat del que funciona i del que no.
- c) Coneixen els factors que envolten aquestes situacions, doncs ho han conversat amb companys més informats i experimentats que els hi han recomanat prendre determinades decisions.

Com es pot fàcilment deduir, aquestes tres vies són altres tantes maneres de construir, accedir i emprar el coneixement per afrontar situacions d'assessorament. A la literatura s'anomenen, per l'ordre en què les hem citades, teories explícites o científiques, teories implícites o creences i teories informades o dialogades. Seguidament, les analitzarem per tal d'entendre què ens poden aportar i, si és possible, com es poden integrar i utilitzar en la pràctica psicopedagògica.

Teories explícites o científiques: els enfocaments canònics

En aquest primer grup estarien les teories que tenen nom propi i són plenament acceptades i dominants en l'àmbit acadèmic i científic. Es tracta de sistemes de conceptes, principis i evidències ben travats i articulats, que provenen de processos de recerca, on es posen en joc diferents procediments per donar validesa (s'estudia la naturalesa precisa del que es pretén descriure, analitzar i/o modificar) i fiabilitat (els procediments i instruments utilitzats produeixen resultats estables, consistents i repetibles) a les explicacions i formes d'intervenció que es defensen.

A la taula 1, hem resumit les principals característiques de les teories que actualment dominen les publicacions especialitzades. Potser les variables més definitòries de cada postura són les tres primeres, que responen a quatre formes bastant diferents d'interpretar l'origen dels problemes, els mecanismes que promouen els canvis i, conseqüentment, el que significa assessorar en cada cas.

La teoria **clínic-assistencial**, la més veterana i persistent, amb pioners com Binet, Gesell o Witmer, l'origen del problema es circumscriu bàsicament a un dèficit, trastorn o carència de la persona i, conseqüentment el que s'ha de fer és eliminar o reduir el problema individual, principalment, a través d'accions d'intervenció directes sobre aquest. L'entorn pot coadjuvar a la solució, però la principal dificultat és de l'alumne (o del docent).

L'assessor, com a expert, ha de prescriure el tractament que s'aplicarà, sovint tant dins com fora de l'escola, derivant el cas, quan convingui, a d'altres especialistes per realitzar alguna mena de reeducació, rehabilitació o reparació especialitzada. La clau és encertar amb el diagnòstic i aleshores el tractament podrà alinear-se perfectament amb el problema en qüestió (Jiménez, 2022; Lyon, 2020).

Aquest enfocament ha rebut dues crítiques importants. En situacions educatives, on el component psicològic és clau, els contextos no són només variables independents que poden influir en el problema, són sovint els que l'originen i mantenen, i no s'haurien d'aïllar o marginar a l'hora d'intervenir. La segona crítica prové d'aplicar el binomi diagnòstic-tractament igual que es fa a medicina. Novament, en contextos psicoeducatius, no tenim instruments que permetin objectivar tan clarament com a la clínica la naturalesa dels problemes i així poder connectar-los amb determinats tractaments. Casi sempre les casuístiques són diferents i la intervenció ha de ser "*ad hoc*" i tenir una intenció exploratòria.

Per la seva banda, la teoria **educativo-col·laborativa** enfonsa les seves arrels en les idees encapçalades per autors com Bruner, Coll, Rogoff o Vigotsky, i que han derivat en sendes aportacions posteriors (p.e. Ainscow, 2024; Hugué et al., 2022; Lago i Onrubia, 2011; Monereo i Solé, 1996). Aquí el centre és la interacció que s'estableix entre el subjecte i el, o millor, els contextos en els que participa. Aquests contextos no són situacions preexistents, sinó que les persones construïm i signifiquem les distintes situacions en les que actuem, dins dels diferents escenaris socials que habitem (familiar, educatiu, laboral, recreatiu). Un context és en realitat un "co-n-text", un text més o menys compartit que explica i interpreta el que succeeix en una situació social determinada. Assessorar doncs consisteix a apropar les representacions que tenen els assessorats d'una situació problemàtica, amb la finalitat d'acordar uns objectius i una intervenció coordinada.

Per aconseguir-ho és clau treballar en la Zona de desenvolupament de les persones (ZDP), però també de les institucions (ZDI). Cal situar les ajudes (coneixements, guies, materials), en forma de “bastides”, en un espai prou avançat per estirar als assessorats cap a situacions més favorables, però que no requereixin un esforç difícilment abastable, que resultaria estèril.

Dins aquesta perspectiva el docent no prescriu, sinó que negocia, en termes d'igualtat, quines són les accions que cal emprendre. S'endeguen processos de col·laboració on cada agent aporta la seva expertesa en el domini que li és propi i, sempre que és possible, es potencien els mediadors “naturals” -pares, docents-, promovent el seu apoderament i les aproximacions preventives.

Òbviament tampoc aquesta aproximació teòrica està exempta de crítiques. La més usual afecta a la visió ingènua i optimista del model que pressuposa que en els centres impera la bona voluntat de reunir-se, consensuar i coordinar esforços, i existeixen els espais i temps per fer-ho de manera continuada. Una segona crítica, es refereix a la possibilitat de que la responsabilitat que correspon a cadascú es dilueixi si tothom pot opinar i no hi ha un lideratge fort que es responsabilitzi d'encapçalar els canvis.

La tercera teoria que hem seleccionat, la **sociocomunitària**, té clares connexions amb l'anterior, però posa més èmfasi en la comunitat educativa com a ens propi i s'interessa molt més per les polítiques educatives, estatals i institucionals; pel clima de treball en els centres; per la inclusió de l'assessorament dins el projecte de centre i del currículum, i no com accions fragmentades i puntuals; per la necessitat d'una revisió crítica constant del que es fa i de l'impacte que té, i per la creació de xarxes territorials que vagin a una. Els seus orígens teòrics es troben en la Sociologia de l'Educació (Bordieu), la Pedagogia Crítica (Giroux), les Comunitats d'Aprenentatge (Freire, Stenhouse) i la Investigació-Acció (Schön).

Per aquest enfocament teòric els centres escolars sovint funcionen com a reproductors de les desigualtats socials, desigualtats que es troben en l'origen de la majoria dels problemes que han d'afrontar els assessors. La clau està a donar veu als diferents agents de la comunitat i democratitzar els sistemes de decisió, compensant especialment a aquells alumnes que provenen d'entorns amb famílies desestructurades, vulnerables i amb risc d'exclusió social. Aconseguir un bon clima escolar que vetlli per el benestar de tota la comunitat, és una de les principals finalitats de l'assessorament (Andrades-Moya i Pérez-Álvarez, 2024; Domingo, 2001; Martínez Muñoz *et al*, 2024).

Aquí les crítiques s'adrecen al “retoricisme” pedagògic que molts cops es posa per davant de les possibilitats reals de realitzar canvis i transformar les estructures i pràctiques rutinitzades i enquistades. Quan no existeixen les mínimes condicions econòmiques i polítiques per fer-ho, el discurs es converteix en utòpic i pot conduir a desenganys i decepcions que es poden traduir en una actitud de boicot indiscriminada que aturi iniciatives interessants.

Finalment, el quart enfocament teòric, l'**acompanyament dialògic**, el més recent, també està inveterat en el segon – en especial en els treballs sobre la polifonia de veus de Bajtín- i coincideix en alguns aspectes en el tercer sobretot per la importància de crear equips i xarxes impulsores-, però centra especialment el seu focus d'atenció en la dinàmica mental. Des d'aquest model, la ment es considera una societat, paral·lela a la pública, on múltiples versions o posicions de la nostra identitat, es troben en permanent diàleg, diàleg que està en la base dels nostres aprenentatges (aprenem el que ens parlem) i decisions (també actuem en base al que ens parlem).

L'autor que ha desenvolupat la teoria del jo dialògic és Hubert Hermans, i la transferència d'aquesta teoria al panorama educatiu, i més concretament a les funcions assessores, és força recent (Monereo, 2022; Monereo i Hermans, 2023; Monereo *et al.*, 2022; Monereo *et al.*, 2024) però, entenem, que obre perspectives que tenen un gran potencial explicatiu i aplicat.

Assessorar aquí seria una manera de dialogar amb els altres i amb nosaltres mateixos i requeriria el domini de diferents modalitats de diàleg, des de diàlegs més impositius, on es fessin patents les normatives d'obligat compliment (lleis, regulacions, estatuts, etc.), a diàlegs més persuasius on es posen en joc interaccions més “càlides” com ara connectar empàticament (“...ja ho veig, no estàs bé...”), ajudar a expressar-se (“clar!, és per això que dius...”), demanar col·laboració (“...saps en el que podries ajudar?”), etc.; passant per diàlegs més argumentatius i negociadors on es busquen acords a través d'interaccions més “fredes” com per exemple evocar informació (“... te'n recordes del concepte de...”), clarificar (“...crec que el que vols dir és que...”), complementar (“i això afecte a...”), assenyalar (“aleshores el que faltaria és...”) o sintetitzar (...per tant, el més

important és...), etc., finalitzant amb diàlegs més generatius, consistents en explorar alternatives a través de brainstorming i tècniques similars (p.e. “*pensem alternatives diferents per assolir-ho...*”. L’ús estratègic d’aquestes formes de diàleg tindria com a finalitat la incorporació de noves veus en el paisatge mental de l’assessorat que contribuirien a la revisió d’algunes posicions del jo existents, i en la creació de noves posicions del jo més adaptatives. Parlem doncs d’un sistema d’acompanyament basat en el diàleg on les situacions que incorporen una major càrrega emocional (conflictes, incidents), ocupen un lloc central donat que l’assessorat és més vulnerable i pot estar més obert a dialogar i rebre ajuda.

Les crítiques contràries a aquesta perspectiva, que han tingut més ressò, han consistit en considerar que el rol de l’assessor està poc definit, que els canvis que poden propiciar un diàleg continuat poden ser lents, i que existeix el perill de que el diàleg es converteixi en el fi, enlloc de ser un instrument per transformar les pràctiques i les identitats professionals. A més, pressuposa condicions molts cops inexistentes: una cultura col·laborativa presidida per la confiança mútua entre assessors i assessorats; habilitats comunicatives dels participants i predisposició a escoltar, i un temps suficient per tal de garantir que el diàleg sigui de qualitat.

Taula 1. Teories dominants d’assessorament psicopedagògic

	Teoria mèdica o Clínic-assistencial	Teoria educativo-col·laborativa	Teoria sociocomunitària	Teoria de l’acompanyament dialògic
ORIGEN PROBLEMA	Individual (intra-psicològic)	Contextual (inter-psicològic)	Estructures socials desiguals	Sòcio-mental (Inter i intra psicològic) ZDI
MECANISME CANVI	Accions per curar la malaltia (teràpia, medicació...)	Accions per canviar el context interactiu (ZDP/ ZDI, bastides)	Accions per democratitzar la comunitat i les seves xarxes (negociació, projectes)	Accions per transformar la dinàmica mental (noves posicions del jo, amb noves veus i interlocutors)
SIGNIFICAT ASSESSORAR	Prescriure un tractament	Compartir els co-n-textos d’intervenció	Connectar col·lectius i xarxes cap a propòsits similars. Aconseguir un clima de benestar i seguretat	Crear nous diàlegs inter/intra psicològics que promoguin determinades posicions identitàries
USUARI	Malalt/Pacient	Docents i, en especial, alumnes amb necessitats educatives	Comunitat educativa	Equips educatius i professionals
AVALUACIÓ	Diagnosticar els símptomes per identificar la “malaltia” i ajustar la resposta	Avaluar contextos i competències per identificar les vies d’accés al currículum	Avaluar la situació de la comunitat educativa per compartir necessitats i decisions	Avaluar les posicions d’identitat dels assessors per introduir noves veus i posicions que produeixin canvis en la dinàmica mental
ROL/RELACIÓ	Expert/Asimètrica	Col·laborador/Simètrica	Connector entre xarxes/ Simètrica	Múltiple (consultor, mentor, investigador)
INTERVENCIÓ	Directa sobre el subjecte i/o família	Indirecta (mediadors educatius)	Indirecta (capacitar estructures)	Estratègica (directa i indirecta)
ORIENTACIÓ	Demanda/Remeiera	Per objectius/ Preventiva	Projectes comunitaris/ Preventiva	Negociada (acords)
RECURSOS	Externs Centre	Interns Centre (ZDI)	Externs i interns	Externs i Interns

	Teoria mèdica o Clínic-assistencial	Teoria educativo-col·laborativa	Teoria sociocomunitària	Teoria de l'acompanyament dialògic
ACTUALITAT	Qüestionaris Dinàmics (intel·ligents) / Realitat Virtual	Índex per la inclusió, Disseny Universal d'Aprenentatge (D.U.A.)	Plans educatius d'entorn, comunitats d'aprenentatge, projectes de convivència, Educació 360°, investigació-acció	Partenariat, equips impulsors, intervenció basada en evidències, els incidents com a oportunitats de canvi
AUTORS ACTUALS	Jiménez (2022); Lyon (2020)	Ainscow (2024), Huguet et al.(2022), Lago i Onrubia, (2011); Monereo i Solé (1996)	Andrades-Moya i Pérez-Álvarez (2024); Domingo (2001), Martínez Muñoz (2024)	Monereo i Hermans (2023); Monereo et al. (2022); Monereo et al. (2024)

Per últim, i abans de finalitzar aquest apartat, ens agradaria fer dues consideracions generals. En primer lloc, constatar que no hem afegit altres corrents, totalment respectables, com l'aconsellament o el *counselling* de caire humanista (Karl Rogers) o la psicologia conductual-cognitiva (Barry Zimmerman) per no considerar-les actualment dominants en l'àmbit educatiu (si ho són en l'àmbit clínic). En segon lloc cal no oblidar que a la pràctica difícilment trobarem models purs, i amb molta freqüència, de manera conscient o no, s'inclouen elements de diferents teories en moltes intervencions psicopedagògiques.

Encara que alguns autors han volgut veure un caràcter cronològic i evolutiu entre les diferents teories presentades, que aniria des de la visió més tècnica i individual de la postura clínic-assistencial, passant després per un enfocament centrat, amés d'en la persona, en les seves circumstàncies contextuais, seguint per incloure també les comunitats on s'inscriuen aquestes persones i contextos, i finalitzant amb una mirada també al context interior, mental, formant una cadena que integraria el que és clínic-mediacional-institucional-dialògic. Al nostre parer aquest desig de trobar, o millor dit, de forçar fils conductors entre apropaments teòrics diferents, en algun casos irreconciliables, resulta poc recomanable. Cal mantenir la coherència entre l'origen que s'atribueix als problemes, l'anàlisi que es fa de les variables i condicions rellevants que intervenen, i el tipus d'intervenció que es proposa, si volem valorar la seva eficiència i eficàcia, i estem disposats a realitzar canvis quan els resultats així ho aconsellin. L'eclecticisme infundat pot derivar en un *patchwork* perillós que ens impedeix aprendre dels errors.

Precisament en el següent bloc de teories que presentem, el perill d'aquest eclecticisme infundat, poc racional i justificat, està a l'ordre del dia.

Teories implícites o creences: les percepcions experimentades

Una teoria implícita és un sistema de creences que s'adquireixen a través de la pràctica, de manera poc conscient, però que condiciona la forma en que interpretem i actuem sobre la realitat, en el nostre cas, en relació als fenòmens educatius. No estem parlant d'ocurrències o opinions informals, sinó d'estructures consolidades que estan instal·lades en les nostres rutines i que resulten difícils de modificar. Són lents que orienten allò que es veu i allò que s'ignora, i són molt resistents al canvi.

Afirmacions del tipus: "el problema sempre està a les famílies", "l'esforç personal explica el rendiment de cadascú", "els docents sempre volen passar-te la patata calenta, i treure's els problemes de damunt", són apreciacions que no tenen una base científica ni estadística, però s'utilitzen com a dogmes de fe a partir de vivències parcials i sovint anecdòtiques.

A partir dels treballs, ja clàssics, de Martín (Martín et al., 2005; Luna i Martín, 2008), Pozo (2006) i Sánchez-Miguel (2000), podem identificar un conjunt de teories implícites bastant comunes entre els assessors que, sovint, dificulten el propi procés d'assessorament:

- (1) Desconfiança vers els assessorats (docents, familiars) en el sentit que no fan bé la feina i després no es responsabilitzen ni comprometen amb la intervenció.
- (2) Sentiment de què els assessorats no donen crèdit a l'ajuda que els poden proporcionar els assessors. El fet de que no siguin experts en cap matèria pot influir en aquest sentiment.
- (3) Atribució als assessorats de teories errònies, o contràries a un enfocament científic determinat (freqüentment, el constructivisme). Mentre entre els docents predomina la teoria directa sobre l'aprenentatge que defensa que aquest depèn únicament de què l'alumne estudi i presti atenció, en el cas dels assessors dominen els enfocaments constructivistes que postulen que aprendre requereix un docent que estiri de l'alumne i el faci pensar i autoregular aquests pensaments per tal de que construeixi coneixement significatiu i no només copii.
- (4) Actitud d'hiperresponsabilització dels assessors que tendeixen a ocupar-se de tasques que no els pertocquen, com elaborar materials escolars o fer feines de tutoria.

En tot cas, val a dir que les teories implícites no són sempre negatives, doncs organitzen l'experiència i permeten actuar de manera ràpida en situacions quotidianes i d'emergència, quan no hi ha massa temps per pensar i cal improvisar.

De fet són força inevitables i algunes poden ser parcialment adequades i compatibles amb models científics. El problema no és tant no tenir-les, sinó no revisar-les de tant en tant. Cal fer-les explícites i contrastar-les.

Com comentàvem a l'apartat anterior, un dels riscos d'aquestes teories personals extretes de la pràctica, són les formes eclèctiques que, per exemple, adopten determinades intervencions. Perquè una cosa és integrar algunes pràctiques constructivistes amb d'altres sociocomunitàries i/o dialògiques que mantenen vincles conceptuals i epistemològics, fonamentats en la importància dels escenaris socials en interacció amb les expectatives, coneixements i agència de les persones, i l'altra barrejar, per exemple, pràctiques conductistes, basades en reforçaments i càstigs contingents a les conductes observables, amb altres, posem per cas, reparadores, establertes a partir de la negociació i el diàleg argumentatiu entre les parts, tendent a potenciar una posició consensuada de "nosaltres" (*We-positions*).

Un darrer bloc més recent, són les teories que s'originen a partir de la interacció amb fonts externes, legitimades per la seva autoritat moral o pel seu impacte mediàtic. Seguidament ens referim a aquest fenomen.

Teories informades o dialogades: els "assessors intel·ligents"

Comentàvem a l'inici d'aquest article, que un altre font de coneixements que promou la creació de teories és el diàleg amb persones més preparades, avançades i informades, que actuen com a referents i ens poden influir clarament a partir de consells i recomanacions. Generalment adopten la figura de mentors (Kitching et al., 2024) al combinar cert nivell d'expertesa, experiència professional i connexions amb diversos agents rellevants del context.

En alguns indrets existeixen plans d'acollida dels nous professionals per part de companys més veterans, que els ajuden a inserir-se més fàcilment en el lloc de treball. O a l'hora d'introduir, per exemple, un nou marc curricular, algunes administracions públiques opten per implementar una estructura piramidal on experts universitaris formen a professionals amb un perfil d'orientadors i assessors per tal que, al seu torn, actuïn com a mentors curriculars i introdueixin en les noves coordenades a equips docents del territori on treballen (són exemples, la convocatòria de mentoria curricular 2025-2026 o el programa SENSEI, ambdues accions impulsades pel Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya).

En els darrers anys, i de manera accelerada, aquest rol de mentoria ha començat a coniar amb diferents recursos digitals d'accés obert a Internet. L'oferta és àmplia i molt desigual. Varia des d'un mar "d'influencers" que ofereixen opinions poc contrastades i que amaguen intencions més o menys confessades

i confessables, a *Blogs* i *podcasts* seriosos on autors i professionals respectats donen els seus punts de vista, fins a Webs de referència que aporten notícies, idees i materials d'un gran valor educatiu. Un bon exemple és la WEB "*Education Endowment Foundation*" que ofereix evidències en relació a guies i mètodes educatius que per nombre de recerques, cost i impacte sobre l'aprenentatge, són més recomanables que d'altres, en tots els nivells escolars.

Però la verdadera revolució és la **Intel·ligència Artificial Generativa (GENAI)** que dia a dia va guanyant terreny en el sector docent i que, de manera més tímida, ja ho està fent també en l'àmbit de l'assessorament psicopedagògic.

El fet que haguem situat la GENAI com a generador de teories es justifica pel seu caràcter profundament dialògic i híbrid, al ser capaç de gestionar tant postulats extrets de la recerca més puntera i actual, com tota mena d'opinions i creences de diferent grau de sensatesa. La GENAI es converteix fàcilment en un mentor digital que pot fer recomanacions pràctiques força precises a l'hora d'intervenir en un problema o conflicte determinat i, a més, justificar el seu consell àmpliament a través d'experiències ben documentades, evidències empíricament demostrades i principis conceptuals avalats per científics i experts de tot el món. El fet que les seves respostes siguin encara poc contextualitzades, cada cop serà menys apreciable donat que la seva capacitat per integrar grans quantitats de dades en múltiples formats -textuals, sonors, videogràfics- no fa més que créixer.

Ara per ara, els estudis pioners sobre les seves aplicacions en situacions d'assessorament, coincideixen en assenyalar cinc usos immediats que ja estan envaint algunes tasques pròpies dels assessors.

Tal com es pot veure a la Taula 2, aquests usos fan referència a l'existència de respostes automatitzades davant les tradicionals FAQ "*Frequently Asked Questions*", però en un major grau de profunditat i fiabilitat. També a la possibilitat de personalitzar l'assessorament gràcies a l'aprenentatge del sistema sobre les preferències, hàbits i valors de l'assessorat. Un altre apartat en progressió ascendent és l'aprenentatge d'habilitats i competències de caràcter transversal. També el seu paper pot resultar molt rellevant en l'orientació vocacional i professional. Finalment, el més polèmic és la possibilitat que ofereixi un suport i guiatge emocional a persones que pateixen quadres psicopatològics de diferent persistència i gravetat.

Taula 2. Principals usos de la GENAI en l'àmbit de l'assessorament.

Usos de la IA	Avantatges	Inconvenients / Riscos	Possibilitats i Oportunitats
Respostes automàtiques a preguntes freqüents (Akiba i Fraboni, 2023)	Accessibilitat i equitat ampliades.	Manca d'empatia i sensibilitat contextual.	Desenvolupar models híbrids d'assessorament (humà + IA).
Assessorament personalitzat segons perfil i interessos (Majjate et al., 2024)	Alleujament de la càrrega de treball dels assessors.	Risc de substitució o dependència tecnològica. Despersonalització de l'assessorament.	Reorientar el rol cap a tasques reflexives i estratègiques.
Entrenament en habilitats com la cooperació o l'autonomia (Mytsenko i Stezhko, 2025)	Disponibilitat 24/7 i resposta immediata.	Error, biaixos i manca de fiabilitat en algunes respostes.	Implementar sistemes d'alerta primerenca i prevenció.
Orientació professional en estudiants de secundària (Phan Dang, 2025)	Foment de l'autonomia i l'autoregulació.	Confusió de rols professionals i pèrdua de sentit relacional.	Utilitzar dades múltiples per a la presa de decisions informades.
Xatbots per al suport emocional i la inclusió (Thottoli et al., 2024)	Personalització de l'acompanyament basat en dades. Millora de la comunicació amb estudiants digitals.	Problemes de privadesa i seguretat de les dades.	Donar suport a col·lectius vulnerables o amb necessitats específiques.

Tal com també s'indica a la taula, la possibilitat de comptar amb un auxiliar d'aquestes característiques obre un munt de possibilitats interessants, però també alberga una sèrie de riscos prou rellevants. Un dels més coneguts són les "al·lucinacions" que de vegades transmet, oferint respostes inventades o directament falses. Sembla que algunes condicions ho afavoreixen com ara: la forma de formular les demandes i el seu nivell de detall i especialització; la qualitat i quantitat d'entrenament que ha rebut; l'accés a fonts externes verificades; la possibilitat de declinar una resposta imprecisa o dubtosa, etc. De tota manera es calcula que per terme mig aquests tipus de respostes al·lucinades, estarien al voltant del 15% i que aquest percentatge anirà disminuint ràpidament a mesura que la tecnologia millori.

Un tema especialment fosc han estat alguns casos recents de persones amb idees suïcides que finalment han donat fi a la seva vida amb l'ajuda de dispositius de GENAI. Malgrat l'impacte mediàtic que han tingut aquests casos, l'empresa *OpenAI*-propietària de *ChatGPT*- confessa que rep un 0,15% de converses setmanals que manifesten una dependència psicològica excessiva, trets neuròtics i psicòtics, depressions, quadres d'ansietat i idees auto-lesives i suïcides. Afirmar, però, que en la majoria d'aquestes situacions, s'aconsegueix reduir els símptomes i que el sistema orienta eficaçment a aquestes persones cap a ajudes reals, no en va centenars de professionals de la salut l'han entrenat i l'entrenen contínuament (*Innex Digest*, novembre de 2025).

Una màxima que hem repetit sovint és aquella que diu que qualsevol professional de l'Educació que pugi ser substituït per un dispositiu digital, s'ho mereix. Assessorar té una vessant perspectivista i empàtica, consistent en llegir i situar-se en les intencions i sentiments de l'altre, que difícilment podrà ser ocupada per una tecnologia. Fins que no es demostrï el contrari, només un humà pot entendre amb tota l'extensió i complexitat a un altre humà.

El que si pot fer un dispositiu de GENAI és ajudar-nos a valorar les teories que manegem i prendre decisions més informades. Wegerif (2024), en un article recent, insisteix que la intel·ligència artificial no ha de concebre's com un oracle que dona respostes tancades, sinó com un soci dialògic que amplifica veus, perspectives i processos de pensament. L'autor proposa una GENAI polifònica i situada, capaç de facilitar espais de diàleg educatiu i desenvolupar el pensament crític. Sosté que el seu valor educatiu rau, no tan en l'eficiència de les respostes, sinó en el procés dialògic d'aprenentatge compartit entre humans i la intel·ligència artificial.

Com ja hem apuntat, la possibilitat de conversar amb un *alter ego* que ens retorna els nostres principis i supòsits, tant explícits com implícits, organitzats, ampliat, parafrasejats i discutits d'una altra manera, suposa una oportunitat singular de revisar-los. Invita a fer reflexions metacognitives, d'autoanàlisi dels propis pensaments, que sens dubte poden ajudar a aprofundir en les nostres teories de manera més conscient. Potser un últim exemple pot il·lustrar aquesta virtualitat que tenen aquests nous dispositius.

Imaginem una situació de ciberassetjament d'un alumne vers un docent i les possibles preguntes i les conseqüents resposta que pot donar el sistema (hem emprat un *Chat GPT v.5* de l'empresa *OpenAI*).

Pregunta des de les teories explícites: tenint en compte les diferents aproximacions científiques.

PROMPT (pregunta):

Soc l'assessor psicopedagògic d'un institut de secundària pública en una barriada de Barcelona, on els estudiants i les famílies tenen un nivell cultural i econòmic mitjà-baix, i estem patint una situació de ciberassetjament cap al professor d'Educació Física. Sembla que algun alumne ha substituït el seu perfil a Internet i surten fotos seves on es veu que té relacions homosexuals, tot i que el professor mai no havia comentat aquest aspecte personal. M'agradaria saber què podríem fer, partint de les teories que coneixem de l'assessorament psicopedagògic, què podrien aportar cadascuna d'aquestes teories? Em refereixo a la teoria clínic-assistencial, a la teoria educativo-col·laborativa, a la teoria sociocomunitària i a la teoria dialògica del jo.

RESPOSTA DEL XAT:

Entenc la gravetat de la situació: un cas de ciberassetjament, suplantació d'identitat i atac discriminatori basat en orientació sexual real o atribuïda, vulnerant drets fonamentals, la integritat personal i professional del docent i generant un fort impacte emocional i comunitari. **Requereix una intervenció urgent, coordinada i basada en un marc teòric sòlid.**

A continuació presento, de manera precisa i argumentativa, quines accions i enfocament podria aportar cada enfocament teòric d'assessorament psicopedagògic (clínic-assistencial, educativo-col·laboratiu, sociocomunitari i dialògic del jo), aplicats a aquest cas.

1. Teoria clínic-assistencial

Enfocament: Model centrat en el diagnòstic, la protecció i l'atenció emocional individual. Treballa sobre el malestar i el patiment psicològic.

Aportacions al cas:

- Acompanyament individual i contenció emocional al docent afectat (seguiment psicològic, suport professional extern si cal).
- Avaluació psicosocial de l'impacte en alumnes, professorat i clima de centre.
- Activar protocols de ciberassetjament, convivència i LGTBI-fòbia, segons la normativa del Departament d'Educació.
- Coordinació amb EAP, inspecció educativa, direcció, Mossos d'Esquadra (unitat de ciberdelinqüència), i serveis jurídics.
- Protecció urgent i mesures de seguretat digital (eliminació de contingut, denúncia per suplantació d'identitat, preservació de proves).

Finalitat: **Reduir el dany emocional i protegir la víctima.**

2. Teoria educativo-col·laborativa (constructivista)

Enfocament: És centrada en la reflexió compartida, el desenvolupament professional docent i la transformació educativa. Considera el centre com una organització que aprèn.

Aportacions al cas:

- Crear un equip de crisi amb direcció, orientació, coordinació de convivència, tutors i professor afectat.
- Espais de reflexió docent per entendre la situació i decidir accions educatives coherents.
- Disseny d'activitats formatives a l'aula sobre: ús responsable de les xarxes, privacitat digital, ètica i respecte, diversitat afectivo-sexual i drets humans.
- Treball tutoritzat amb el grup implicat, amb mediació i procés restauratiu quan sigui possible.
- Revisió del Projecte Convivència i del Protocol d'ús de tecnologies del centre.

Finalitat: **No només sancionar, procurar que la comunitat aprengui.**

3. Teoria sociocomunitària

Enfocament: L'escola com a ecosistema social: les tensions reflecteixen desigualtats estructurals (socioeconòmiques, culturals, discriminacions). El canvi requereix intervenció col·lectiva i comunitària.

Aportacions al cas:

- Impulsar aliances amb Serveis Socials, Pla Comunitari, educadors socials, entitats LGTBI (Observatori Contra l'Homofòbia, Casal Lambda, etc.).
- Generar una campanya comunitària sobre respecte, diversitat i convivència.
- Treball amb les famílies (xerrades, mediació, educació digital, prevenció del discurs d'odi).
- Impuls de projectes de participació estudiantil (comissió de convivència amb alumnes, delegats com a agents de canvi).
- Construir una narrativa col·lectiva: el que ha passat no només afecta el professor, sinó la salut moral de la comunitat educativa.

Finalitat: **Reconstruir vincles socials i prevenir futures violències.**

4. Teoria de l'acompanyament dialògic

Enfocament: La persona és polifònica, formada per múltiples veus internes i externes. El conflicte pot ser una oportunitat per reconstruir la identitat professional i comunitària.

Aportacions al cas:

- Acompanyar el docent a reconstruir el relat identitari com a professional respectat i víctima d'una injustícia, no com a algú estigmatitzat.
- Treballar la identitat moral del centre: quin relat de convivència volem ser?
- Diàlegs restauratius guiats, que permetin la responsabilització i reparació del dany.
- Reforçar en alumnes i famílies un discurs: contra la cultura del ridícul, contra la cosificació digital, a favor del respecte i la dignitat humans.
- Desenvolupar una narrativa pública positiva que transformi l'agressió en aprenentatge col·lectiu.

Finalitat: **Reconèixer el dolor, transformar el significat i protegir la identitat professional.**

Pregunta des de les teories personals: partint d'una convicció subjectiva del que és més important.

PROMPT (pregunta):

Soc assessor psicopedagògic d'un institut de secundària públic que és a una barriada de Barcelona, on els estudiants i les famílies tenen un nivell cultural i econòmic mitjà-baix, i estem patint una situació de ciberassetjament cap al professor d'Educació Física. Sembla que algun alumne ha substituït el seu perfil a Internet del professor i surten fotos seves on es veu que té relacions homosexuals, tot i que el professor mai no havia comentat aquest aspecte personal.

Des del meu punt de vista, ara el més important és protegir el professor i tractar d'investigar i esbrinar qui ha tingut aquest comportament i si és necessari anar a la policia perquè busqui al delinqüent, perquè això és un acte delictiu i gairebé escapa a una situació educativa. No sé què en penses tu i què em podries recomanar.

RESPOSTA DEL XAT:

Comparteix plenament la teva anàlisi inicial. Estem davant d'un delictes, no només davant d'un problema educatiu de convivència. La suplantació d'identitat, la difusió no consentida d'imatges i l'assetjament per orientació sexual real o atribuïda són tipificats com a delictes penals al Codi Penal espanyol (arts. 197, 169-172 ter, 173, 208-209) i a la Llei 19/2020 contra la LGT i a la integritat moral.

Coincideix amb les teves prioritats

- Protecció urgent al docent afectat (contenció emocional, suport legal, garantir-ne la seguretat psicològica i professional).
- Activació immediata de procediments legals i policials:
- Denúncia davant Mossos d'Esquadra – Unitat de delictes Informàtics.
- Recollida i preservació de proves (captures, enllaços, dates, metadades).
- Aplicació del **Protocol del Departament d'Educació** per a violències digitals i LGTBIfòbia.
- Investigació formal: direcció+ inspecció educativa + assessoria jurídica del departament.
- **Protecció institucional de la víctima**, evitant-ne l'exposició i evitant que es tracti el cas com a conflicte escolar.

En aquests moments, la prioritat no és educativa sinó de drets humans i seguretat. El tractament pedagògic ve després.

PER QUÈ NO S'HA D'ABORDAR NOMÉS COM A PROBLEMA ESCOLAR:

Si el centre el gestionés únicament com a assumpte de convivència o disciplina interna, s'estaria minimitzant l'agressió i re-victimitzant el professor.

A més, el centre no té capacitat investigadora per a operacions digitals de rastreig ni per identificar IP, dispositius o participació externa.

Qualsevol demora podria implicar la destrucció de proves digitals.

Per tant, **allò educatiu ha d'anar en paral·lel, però no substituir el procés legal.**

PLA D'ACCIÓ IMMEDIAT (72 hores)

1. Protecció del docent

- Entrevista de suport.
- Acompanyament d'un advocat o una representació legal del Departament.
- **Permisos temporals si és emocionalment necessari** (sense pèrdua de retribucions).

2. Accions formals i policials

- Informar i activar direcció – inspecció – serveis territorials.
- Presentar denúncia a Mossos (delictes informàtics).
- **Sol·licitar retirada i bloqueig urgent del material a les plataformes.**

3. Documentació de proves

- Captures de pantalla, enllaços, dates, comentaris, comparticions.
- Identificar si hi ha indicis d'autors o còmplices.

4. Comunicació institucional

- **Missatge formal al claustre protegint la intimitat del professor.**
- **Comunicació controlada per evitar rumorologia i estigmatització.**

I quin paper té allò educatiu (després de la protecció legal)

Quan la via penal estigui activada i controlada, aleshores sí:

- Treball tutorial i formatiu sobre delictes digitals, privadesa, homofòbia i discurs d'odi.
- Espais restauratius només si és segur i hi ha reconeixement del dany.
- Implicació de famílies i comunitat.

Pregunta des de les teories personals: partint d'un prejudici subjectiu.

PROMPT (pregunta):

Soc assessor psicopedagògic d'un institut de secundària públic que és a una barriada de Barcelona, on els estudiants i les famílies tenen un nivell cultural i econòmic mitjà-baix, i estem patint una situació de ciberassetjament cap al professor d'Educació Física. Sembla que algun alumne ha substituït el seu perfil a Internet del professor i surten fotos seves on es veu que té relacions homosexuals, tot i que el professor mai no havia comentat aquest aspecte personal.

De tota manera, amb els alumnes de vegades era una mica provocador, per no dir seductor. O sigui, que és possible que un d'aquests alumnes, doncs, no ho sé, s'hagi volgut venjar o alguna cosa d'aquestes. Bé, què em recomanes que faci?

RESPOSTA DEL XAT:

Gràcies per la confiança i la claredat en la descripció.

Vull començar per alguna cosa important: encara que el professor pogués tenir un estil relacional més proper, provocador o seductor, **això no justifica en cap cas una agressió digital**, ni la suplantació d'identitat, ni la difusió d'imatges íntimes reals o manipulades, ni la vulneració de la intimitat, ni un atac homòfob.

És fonamental no **caure en narratives que puguin interpretar-se com a culpabilització de la víctima**, perquè això n'afebleix la protecció i **reforça la impunitat de l'agressor**.

Dit això, entro en allò que considero que hauries de fer com a assessor psicopedagògic, de forma concreta i operativa.

1. Prioritat absoluta: protecció de la víctima i actuació institucional formal

Accions immediates:

- Activar oficialment el Protocol de violències digitals, assetjament i LGTBIfòbia del Departament d'Educació.
- Contacte urgent amb Mossos d'Esquadra – Delictes Informàtics i assessoria jurídica.
- Recollir i preservar proves digitals.

- Informar Inspecció educativa a través de direcció.
- Garantir suport personal i confidencial al docent.

Aquí **no es tracta de discutir-ne l'estil pedagògic o relacional, sinó de protegir-lo davant d'un delicte.**

2. Espai d'acompanyament professional al docent

Des del teu rol, recomano:

- Entrevista privada, **empàtica i no enjudiciadora.**
- Ajudar-lo a **separar el fet violent de la seva identitat com a docent i persona.**
- Explorar com es troba emocionalment i si cal suport psicològic extern.

• **Frases útils** en aquest context:

"El que ha passat és un delicte greu, no una conseqüència de com actues a classe."

"Ara la teva protecció és prioritària i la recolzarem institucionalment i legalment."

3. Investigació i anàlisi sense prejudicis

Si en algun moment fos necessari analitzar-ne l'estil relacional (provocador, seductor, massa proper, límits difusos...), això s'ha de fer:

- **Només després de garantir la protecció legal** i emocional.
- **Amb respecte i professionalitat**, en clau de desenvolupament professional docent.
- **Com a reflexió pedagògica interna**, no com a explicació causal del delicte.

Perquè si es fa ara, es pot interpretar com "alguna cosa haurà fet", generant re-victimització i debilitant la intervenció educativa i policial.

4. Treball educatiu posterior

Quan la dimensió penal estigui encaminada, aleshores sí que s'han de treballar:

a) amb l'alumnat

- Ús responsable de xarxes, delictes digitals, conseqüències legals.
- Respecte a la intimitat, l'orientació sexual i la diversitat.
- Empatia i reparació del dany.
- Tutories i sessions restauratives si hi ha reconeixement del dany.

b) amb claustre:

- Límits professionals i gestió de la proximitat afectiva.
- Cultura de protecció mútua i de cura.

Com es pot evidenciar, les tres entrades, des de les teories explícites i des de les creences, donen lloc a intervencions diferents, però plenament complementàries. A partir de les teories científiques dominants es combinen mesures d'actuació sobre la persona, individualment considerada (contenció, protecció, seguiment, reforçament de la identitat professional i personal), de tipus grupal (equips de crisi, de convivència, de reparació), de caràcter institucional (formació a alumnes, docents, famílies) i d'abast comunitari (aliances amb altres serveis, campanyes de prevenció). Quan la sol·licitud respon a una convicció personal, l'èmfasi es fa en les mesures legals i policials que poden resultar alienes pel centre i per l'assessor.

En el darrer cas, quan qui fa la demanda mostra determinats prejudicis, la GENAI, encara que sempre des de la cortesia professional, respon d'una manera contundent i inequívoca, censurant el prejudici i fent evidents les terribles conseqüències, a diferents nivells, que suposaria expandir-lo. En tot cas tampoc fuig d'una possible reflexió posterior sobre la pertinença o no de determinats estils de relació amb l'alumnat, però des del respecte, en clau de millora professional i amb un tractament voluntari i intern.

Conclusions

Després d'aquest recorregut per les diferents teories que poden estar darrere d'una intervenció psicopedagògica probablement estaria indicat arribar a alguna conclusió, encara que sigui temptativa.

Acollir-se a una teoria explícita, avalada per estudis científics, que es posicioni, i ens posicioni, en relació a què significa assessorar, sembla no només recomanable, resulta gairebé exigible des d'un punt de vista professional. És la millor manera de donar sentit als mitjans -consells, procediments, instruments, materials- que posarem en joc. També és el millor camí per donar coherència i consistència als processos de regulació, és a dir a les decisions que prenguem sobre la marxa. Té, a més, efectes colaterals respecte a la relació amb els assessorats que progressivament entenen millor què poden esperar de nosaltres, de quina manera els podem ajudar i com resulta més efectiu formular les demandes.

Per exemple, davant les típiques demandes-urgència de: "mira't aquest alumne que últimament no rutlla bé", o similars, des d'una visió més col·laborativa o dialògica, els assessorats aprenen que la intervenció de l'assessor no serà viable si la demanda no inclou el compromís de buscar un temps i un espai per seure, analitzar i valorar la situació, dissenyar un pla d'intervenció i seguiment, amb la recopilació d'evidències i revisió del pla, i tot de manera conjunta i amb la probable implicació d'altres agents.

Quant a les teories implícites, les creences sobre què funciona i el que no, confiem que hagi quedat clar que no es tracta de menysprear-les o rebutjar-les de manera sistemàtica. Com hem tractat d'exposar, les percepcions subjectives tenen un gran valor adaptatiu perquè són les primeres que apareixen quan no hi ha massa temps per pensar. La clau és evitar que resultin difícils d'encaixar amb les nostres teories explícites, fins al punt d'arribar a ser contradictòries. Minimitzar la possible separació entre unes i altres no és una tasca fàcil, requereix, com hem assenyalat, prendre consciència d'aquestes contradiccions i quan s'és a la vegada art i part, els biaixos són freqüents.

Hauríem de prendre distància, mirar-ho a "vista d'ocell". Des de l'enfocament dialògic es parla de "meta-posicions", de posicionar-se com un jutge o un auditor que observa la resta de veus, des d'una mirada panoràmica. Suposa una actitud metacognitiva, que ja hem comentat, on el subjecte es preguntaria: perquè he dit o fet això, si en realitat penso això altre?; què ha succeït que ha disparat aquesta reacció?, en quines circumstàncies o persones actuo d'aquesta manera?, etc.

Es tracta de diàlegs interns, el contingut dels quals pot ocasionar efectes determinants sobre les nostres teories, podent construir sens dubte millors assessors. Però també poden resultar banals, superficials, autoindulgents, fins i tot autoenganyosos. I aquí és on el paper de les teories informades poden tenir un valor afegit.

Com hem plantejat, hi ha tres fonts externes que ens poden ajudar a "des-centrar-nos", i a mirar-nos a través d'altres ulls. Una font, i ara per ara encara la més rellevant, són els col·legues, en especial els que atribuïem característiques de mentors. Els plans d'acollida i les mentories, són recursos insubstituïbles per aprendre a ajustar-se als contextos d'assessorament. Ningú millor que un alter ego de carn, ossos i cervell perquè ens faci de mirall, amfitrió i, en especial acomodador, que ens aclimati i amolli a l'habitat on treballem. Mitjançant una retroalimentació, potser informal, però freqüent i personalitzada, les nostres conviccions, coneixements i creences poden anar encaixant gradualment.

Una segona font són els mitjans digitals que permeten nivells molt diversos d'interacció a través de múltiples portals existents. En aquest cas s'ha de ser molt caut i escollir amb cura aquelles veus que poden ser un contrapunt crític però edificant pel nostre desenvolupament professional.

Finalment, estan els dispositius GENAI que tenen la virtualitat d'exercir de consciència interna (sempre

em ve al cap la imatge de Pinotxo i el seu "Pepito Grillo"). Podem demanar al dispositiu que faci "d'advocat del diable", que cerqui contradiccions, que ens avaluï i, a més, ho faci des de diferents perspectives. Si podem definir de manera força versemblant els perfils d'aquests interlocutors, el diàleg pot resultar realment ric, i les contradiccions fer-se més fàcilment evidents. Sens dubte les aportacions que pot fer la GENAI a l'assessorament professional són, ara per ara, insondables. Suposen un repte però també grans dosis de vertigen. Al que és segur és que no les podrem obviar.

Iniciàvem aquest article tot recordant la cèlebre frase de Lewin: "No hi ha res més pràctic que una bona teoria". Voldria finalitzar amb una altra frase cèlebre que, a la llum de les qüestions revisades, hauríem de rebatre. La genuïna de S. Van Snepscheut diu així: "En teoria, no hi ha diferència entre teoria i pràctica. En la pràctica si n'hi ha". Però entre els professionals de l'Educació acostuma a adoptar aquesta forma: "Una cosa és la teoria i l'altra és la pràctica". Com hem intentat explicar tota pràctica té darrere una teoria, més o menys explícita i articulada. Per tant, una mala pràctica és necessàriament conseqüència d'una teoria errònia. Fem que les nostres pràctiques dialoguin amb les nostres teories i serem millors assessors.

Referències bibliogràfiques

- Ainscow, M. (2024). *Developing Inclusive Schools: Pathways to Success*. New York: Rutledge.
- Andrades-Moya, J., & Pérez Álvarez, E. (2024). Approaches to the Concept of Educational Community, From the Perspective of School Coexistence: A Participatory Dialogic Study. *Educational Research for Social Change*, 13(2), 1-24. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14031245>
- Akiba, D. I Fraboni, MC (2023). AI-Supported Academic Advising: Exploring Chat GPT's Current State and Future Potential toward Student Empowerment. *Education Sciences*, 13(9). <https://doi.org/10.3390/educsci13090885>
- Domingo, J. (2001). *Asesoramiento al centro educativo: colaboración y cambio institucional*. Barcelona: Octaedro.
- Huguet, T., Liesa, E. i Serra-Capallera, J. (2022). *El asesoramiento psicopedagógico a debate*. Barcelona: Graó.
- Jiménez, J. E. (2022). *Neuropsicología y dificultades del aprendizaje*. Madrid: Pirámide.
- Kitching, E., Mullen, P. R., Chae, N., & Backer, A. (2024). School Counsellors' Experiences of Induction and Mentoring. *Professional School Counseling*, 28(1). <https://doi.org/10.1177/2156759X241290492>
- Lago, J.R. i Onrubia, J. (2011). *Asesoramiento psicopedagógico para la mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Horsori.
- Luna, M. i Martín, E. (2008). La importancia de las concepciones en el asesoramiento psicopedagógico. *Profesorado: revista de curriculum y formación del profesorado*, 12(1); 1-12.
- Lyon, G. R. (2020). *Science, psychology, and education: A continuing dialogue*. New York: Guilford Press.
- Majjate, H; Bellarhmouch, Y; Jeghal, A., Yahyaouy, A. Tairi, H. & Zidani, KA. (2024). AI-Powered Academic Guidance and Counseling System Based on Student Profile and Interests. *Applied System Innovation*, 7(1). <https://doi.org/10.3390/asi7010006>
- Martín, E., Pozo, J.I., Cervi, J., Pecharromán, A., Mateos, M, Pérez Echevarría, M del P., i Martínez, P. (2005). ¿Mantienen los psicopedagogos las mismas concepciones que el profesorado, acerca de la enseñanza y el aprendizaje? (pp. 69-88). En C. Monereo i J.I. Pozo (edit.). *La práctica del asesoramiento educativo a examen*. Barcelona: Graó.
- Martínez Muñoz, M., Martínez-Pons, M. & Sánchez-Martí, A. (2024). Centros de referencia en orientación educativa en Cataluña. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía (REOP)*, 35(3), 179-196. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.35.num.3.2024.40939>
- Monereo, C. (2022). La formación de la identidad asesora: crear contextos de intervención a través del diálogo asesor (pp. 96-114). En Huguet, T., Liesa, E. i Serra-Capallera, J. *El asesoramiento psicopedagógico a debate*. Barcelona: Graó.

- Monereo, C., Badia, A. i Liesa, E. (2024). *Guía para la orientación educativa a partir de un modelo de acompañamiento (GOMA)*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Monereo, C. i Hermans, H. (2023). Education and dialogical self: state of art. *Journal for the Study of Education and Development*, 46(3). <https://doi.org/10.1080/02103702.2023.2201562>
- Monereo, C. i Solé, I. (Coord.) (1996). *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid: Alianza Editorial.
- Monereo, C., Suñé-Soler, N. i Fecho, B. (2022) The Identity of the academic advisor: Towards a new framework of Dialogical Advice. A C. Monereo. *The Identity of Education Professionals. Positioning, training&innovation*. Charlotte, USA: Information Age Publishing (IAP).
- Mytsenko, V. i Stezhko, Y. (2025). A Coaching approach to the formation of meta-skills "Cooperation" with Artificial Intelligence. *Education Innovation Practice* 13(5):19-26. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol13i5-003>
- Phan, T.Y. i Dang, V. (2025). Impact of Information Technology in Educational Counselling for High School Students. *International Journal of Education Teaching and Social Sciences*, 5(2):1-9. <https://doi.org/10.47747/ijets.v5i2.2628>
- Pozo, J.I. (coord.) (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.
- Sánchez-Miguel, E. (2000) Profesores y psicopedagogos: un estudio observacional sobre las dificultades de los psicopedagogos para trabajar con los profesores. *Infancia y Aprendizaje*, 23(91). <https://doi.org/10.1174/021037000760087865>
- Thottoli, MM., Alruqaishi, BH i Soosaimanickam, A. (2024). Rob academic advisor: Can chat bots and artificial intelligence replace human interaction? *Contemporary Educational Technology*, 16(1). <https://doi.org/10.30935/cedtech/13948>
- Wegerif, R. (2024). Oracle or Dialogue Partner? Towards a polyphonic, situated AI. *Wilder Journal*, 2(1). <https://journal.platoniq.net/en/wilder-journal-2/deep-dives/ai-dialogue/>

Nota:

[1] Seguint els consells de l'Institut d'estudis catalans, utilitzarem el masculí genèric per referir-nos tan a psicopedagogues com a psicopedagogos.

Correspondència amb l'autor:

Carles Monereo. E-mail: carles.monereo@uab.cat

Bases per a la formació dels assessors psicopedagògics: situació actual i reptes de futur

Eva Liesa

Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i l'Esport Blanquerna. Universitat Ramon Llull

Anna Engel

Facultat de Psicologia. Universitat de Barcelona

José Luis Lalueza

Facultat de Psicologia. Universitat Autònoma de Barcelona

Moisès Esteban-Guitart

Facultat d'Educació i Psicologia. Universitat de Girona

Verònica Jiménez

Facultat d'Educació, Traducció, Esports i Psicologia. Universitat de Vic-UCC

Rebut: 06.12.25 **Acceptat:** 15.12.25

DOI: <https://doi.org/10.32093/ambits.vi.63.504991>

Resum

Bases per a la formació dels assessors psicopedagògics: situació actual i reptes de futur

L'article analitza els fonaments i reptes actuals de la formació dels assessors psicopedagògics, destacant que aquesta professió es construeix en la intersecció entre psicologia de l'educació, pedagogia i innovació escolar. Des d'un enfocament socioconstructivista, es defensa que l'assessorament ha de basar-se en la col·laboració, la comprensió contextual i el treball conjunt amb docents, famílies i comunitat. Els autors subratllen la importància d'entendre l'aprenentatge com un procés que s'estén al llarg i a l'ample de la vida, i la necessitat que els assessors identifiquin les ecologies d'aprenentatge i els fons de coneixement de l'alumnat. L'article també posa l'èmfasi en potenciar pràctiques educatives informades per l'evidència, promovent la indagació i la reflexió sistemàtica. Finalment, es proposa que la formació dels futurs assessors integri experiències autèntiques, competències de recerca, habilitats comunicatives i una ètica professional orientada a la inclusió i la justícia social.

Paraules clau: Intervenció psicopedagògica; socioconstructivisme; col·laboració; pràctica educativa informada; formació.

Abstract

Basis for the training of psychopedagogical advisors: current situation and future challenges

The article examines the foundations and current challenges of training psychoeducational advisors, highlighting that this profession is shaped at the intersection of educational psychology, pedagogy, and school innovation. From

a socioconstructivist perspective, it argues that advisory practice should be grounded in collaboration, contextual understanding, and joint work with teachers, families, and the wider community. The authors stress the importance of viewing learning as a process that unfolds across time and contexts, and of enabling advisors to identify learners' learning ecologies and funds of knowledge. The article also emphasizes the need to promote evidence-informed educational practices, fostering inquiry and systematic reflection. Finally, it proposes that the training of future advisors should incorporate authentic experiences, research competencies, communication skills, and a professional ethic oriented toward inclusion and social justice.

Keywords: Psychopedagogical intervention; socioconstructivism; collaboration; informed educational practice; training.

Introducció

L'assessorament psicopedagògic sempre ha estat en el punt de mira degut a la seva implicació i contribució en la millora de l'educació. En un moment en el qual els resultats acadèmics de proves nacionals i internacionals no són els esperats torna a aparèixer amb força el debat sobre el què i el com pot contribuir l'assessorament psicopedagògic a la millora d'aquests resultats i del sistema educatiu en general. Recentment part d'aquesta deliberació ha estat recollida en l'obra *El asesoramiento psicopedagógico a debate* (Huguet et al., 2022), on un ventall ampli d'autors han identificat i actualitzat els fonaments de l'assessorament i la intervenció psicopedagògica, analitzant alguns avantatges i dificultats de diferents enfocaments organitzatius que conviuen a l'estat espanyol, els equips psicopedagògics de zona i la integració dels professionals de l'orientació en els centres educatius. Aquest article parteix d'aquest debat i se centra en una tesi central: per a un assessorament efectiu, la millora ha de ser un procés d'indagació col·laborativa i la formació dels futurs assessors ha d'integrar de manera prioritària les competències de recerca i la promoció de Pràctiques Educatives Informades (PEI).

La pràctica professional de l'assessor psicopedagògic s'ha anat configurant en la intersecció entre la psicologia de l'educació, la pedagogia, la formació del professorat i la gestió de la innovació educativa. El coneixement professional de l'assessor inclou diverses dimensions. En primer lloc, un coneixement psicològic i pedagògic sòlid sobre els contextos i processos d'ensenyança i aprenentatge, la motivació i les diferències individuals (Pozo, 2014; Coll, 2018). En segon lloc, una comprensió contextual i organitzativa dels centres educatius, que permet entendre les dinàmiques institucionals i les cultures professionals (Cain, 2019; Martín i Onrubia, 2011). I en tercer lloc, unes competències comunicatives i relacionals orientades al diàleg, la mediació i la construcció col·laborativa de coneixement, així com un conjunt de recursos, estratègies i metodologies de treball per a resoldre situacions problemàtiques que requereixen de l'assessorament psicopedagògic (Gómez-Jarabo i Cabañero, 2021; Huguet, 2010; Monereo, 2022; Serra-Capallera, 2008).

Els autors d'aquest article, coordinadors des de diferents universitats, del Màster Interuniversitari en Psicologia de l'Educació (MIPE) presentem algunes idees que ens semblen importants en relació a què aprendre i al com ensenyar en la formació dels futurs assessors per tal d'anar configurant el que considerem la identitat assessora (Monereo, 2022) o el perfil professional. Per a fer-ho esdevé imprescindible dialogar sobre la perspectiva professional i socioconstructivista de l'assessorament psicopedagògic, preguntant-nos pel sentit i la vigència avui dia d'algun dels seus principis nuclears, per exemple, la necessària col·laboració de tots els agents implicats en l'èxit i la qualitat educativa, i les competències o actituds que es requereixen per a fer-los realitat. També ens plantejem algun dels reptes importants de l'assessorament educatiu, per exemple, com fer realitat un model educatiu inclusiu, la construcció de comunitats i xarxes professionals d'aprenentatge en els centres escolars o la capacitació dels equips educatius en processos d'indagació per a la millora de la qualitat educativa i més específicament dels processos d'ensenyament i aprenentatge.

A continuació, abordem breument cadascuna d'aquestes temàtiques incloent per a cada una algunes implicacions o orientacions que creiem que s'han de tenir presents en relació amb la formació dels assessors psicopedagògics. Aquestes orientacions tenen a veure sobre què ensenyar (i aprendre) i el com. Amb relació

al “com” l’orientació o recomanació general té a veure amb crear escenaris d’aprenentatge tan autèntics com sigui possible i afavorir la pràctica en contextos reals on el futur assessor pugui dialogar amb tots aquells agents involucrats, ja sigui altres professionals de l’educació, alumnes, famílies, entre altres.

L’assessorament psicopedagògic des d’una perspectiva socioconstructivista

Des del paradigma socioconstructivista, el desenvolupament i l’aprenentatge s’entenen com una construcció social compartida, en què les característiques particulars de cada aprenent interaccionen amb les oportunitats i les barreres que presenten els diferents contextos d’activitat en què participa (Coll, 2001). Aquest plantejament té implicacions clares per al disseny dels processos d’assessorament psicopedagògic, especialment en la manera com es duen a terme la detecció i l’avaluació de les necessitats educatives —tant d’un infant com d’un context o institució— i en el disseny de plans de millora orientats a eliminar les barreres que dificulten l’excel·lència, l’equitat i la inclusió, considerades com a dimensions mútuament necessàries i interdependents (Tharp *et al.*, 2002).

Ja Solé (2005) assenyalava la necessitat d’un enfocament relacional, institucional, comunitari i social, basat en xarxes col·laboratives de professionals de diferents àmbits, la intervenció en contextos diversos i el compromís social amb l’acció educativa.

En els darrers anys s’ha avançat notablement en el pas d’un model d’orientació de base clínica a un model psicopedagògic, centrat en la comprensió de les necessitats de l’aprenent i del seu entorn d’activitat. En aquest marc, tots els agents educatius es reconeixen com a corresponsables del progrés i l’aprenentatge de l’alumnat. Tanmateix, encara persisteixen reptes importants. Entre d’altres, cal seguir explorant la naturalesa de les demandes que reben els assessors educatius, la seva formulació i els actors que cal implicar-hi.

Des de la perspectiva de l’ecologia de l’aprenentatge pròpia de la societat de la informació, sabem que aquest es produeix no només *al llarg de la vida*, sinó també *a l’ample de la mateixa* (Barron, 2006; Coll, 2013; Banks *et al.*, 2009; Esteban-Guitart *et al.*, 2018). És a dir, en múltiples contextos de vida i activitat presencial (activitats extraescolars, en biblioteques, centres cívics o clubs esportius) o virtuals (xarxes socials, comunitats d’interès o de pràctica o videojocs). Els aprenentatges que s’hi generen també han de ser objecte d’anàlisi, reflexió i valoració crítica per part dels docents i, especialment, dels assessors psicopedagògics, que han de comprendre les trajectòries personals d’aprenentatge de l’alumnat (Engel i Membrive, 2018; Erstad *et al.*, 2016; Esteban-Guitart i Gee, 2024; Ito *et al.*, 2013; Membrive *et al.*, 2024). Aquestes trajectòries van més enllà de l’educació formal i inclouen totes les experiències d’aprenentatge que les persones construeixen en els diversos contextos pels quals transiten mogudes per determinats interessos, projectes i necessitats.

En aquest sentit, els assessors han d’orientar el seu treball cap a un model d’educació distribuïda i interconnectada, això implica que el treball dels assessors s’ha de dirigir a identificar i promoure connexions entre experiències, contextos d’activitat i agents socials, educatius i comunitaris que contribueixen al desenvolupament i la socialització dels infants i joves, oferint-los oportunitats i recursos d’aprenentatge (Coll *et al.*, 2018; Esteban-Guitart *et al.*, 2024).

En aquest sentit, en un escenari on l’aprenentatge s’estén al llarg i a l’ample de la vida, el desenvolupament de les competències per aprendre esdevé essencial. En aquest sentit, s’ha anat consolidant el pas d’un model d’ensenyament centrat en els sabers a un model competencial, que prioritza l’aprenentatge amb sentit i valor personal, la presa de decisions i el pensament crític dels estudiants (Coll *et al.*, 2020; Liesa *et al.*, 2018).

Tot i això, continua sent necessari aproximar les mirades dels diferents agents educatius, un repte que constitueix una de les funcions clau de l’assessorament psicopedagògic. Malgrat que la formació inicial de mestres i professors defensa aquest enfocament, val la pena reprendre la pregunta que Martín *et al.* (2005) plantejaven fa més de dues dècades: mantenen els psicopedagogs les mateixes concepcions sobre l’ensenyament i l’aprenentatge que el professorat? Els resultats d’aquell estudi evidenciaven una distància notable: mentre els orientadors tendien a adoptar posicions properes al constructivisme, molts mestres de

primària mantenien concepcions més directes o transmissibles de l'aprenentatge (Pozo i Echevarría, 2009).

Des de la nostra perspectiva, aquesta continua sent una qüestió fonamental i una de les tensions que dificulten un altre principi clau del model socioconstructivista: la col·laboració (que serà analitzada a l'apartat següent). El psicopedagog sovint ha d'afrontar el repte de dialogar amb professionals que parteixen de concepcions diferents o que desenvolupen pràctiques poc coherents amb el model. La millora, però, no pot imposar-se des de fora: ha de construir-se col·lectivament, a partir del diàleg, la reflexió i l'experimentació compartida (Lago i Onrubia, 2022; Luna i Martín, 2008). És justament en l'experimentació compartida i en l'anàlisi de l'evidència generada on rau la clau per reduir la distància epistèmica i la disparitat de concepcions entre docents i assessors.

En aquest context, el gran desafiament és acompanyar el trànsit des d'unes institucions educatives orientades a formar bons estudiants cap a unes altres que busquen formar aprenents competents, capaços de donar sentit i valor al que aprenen (Coll et al., 2025; Liesa et al., 2018; Monereo et al., 2001). En aquesta línia, les estratègies de personalització de l'aprenentatge esdevenen essencials per promoure aprenentatges amb significat, moltes de les quals ja es troben en procés de consolidació en els centres educatius (Coll, 2018; Ramon i Engel, 2023).

Implicacions per a la formació en la pràctica assessora

Adoptar una perspectiva socioconstructivista en l'assessorament psicopedagògic implica reconèixer que l'aprenentatge i el desenvolupament són processos socials, contextuais i compartits. Aquesta concepció té implicacions directes en la formació dels futurs assessors, tant pel que fa a les competències que cal promoure com a les estratègies formatives més adequades per a desenvolupar-les.

Què ensenyar

Les consideracions anteriors ens condueixen a la necessitat de situar l'assessorament psicopedagògic en el centre d'un triangle format per tres dimensions o reptes interrelacionats. En primer lloc, superar la concepció tradicional que ha restringit, "encapsulat", l'aprenentatge en els temps i espais educatius formals. La metàfora de l'ecologia de l'aprenentatge en les societats del segle XXI (aprenentatge al llarg i ample de la vida), o la pròpia noció de trajectòria personal d'aprenentatge, implica concebre els processos de construcció de coneixements i competències en els diferents temps i espais socials, educatius i comunitaris que ofereixen, potencialment, relacions, recursos, sabers i, en definitiva, oportunitats educatives. Això implica, en la línia de la noció de l'aprenentatge connectat (Esteban-Guitart et al., 2020; Ito et al., 2013), conèixer més i millor les particulars ecologies d'aprenentatge de l'alumnat, tant dins com fora del context escolar, per establir-hi continuïtats i enfortir així els processos d'aprenentatge, essent aquests més contextualitzats i personalitzats (Domènech, 2025).

Per altra banda, l'aprenent, les famílies i els diferents agents socials i comunitaris es conceben com a competents, acumulant sabers i destreses resultat de la seva particular participació en diferents contextos i pràctiques socioculturals. El repte consisteix en identificar empíricament, conèixer i reconèixer, aquests fons de coneixement i d'identitat que disposen les persones, més enllà de la seva condició lingüística, econòmica, social i cultural, per tal de poder establir-hi relacions substancials -vincles productius- amb el currículum i pràctica pedagògica escolar (Esteban-Guitart, 2024).

En síntesi, cal formar els futurs assessors perquè desenvolupin una mirada ecològica i sistèmica capaç d'identificar les oportunitats i les barreres que els diferents entorns d'activitat ofereixen a l'alumnat, a les famílies i als professionals.

A més, han d'aprendre a analitzar les necessitats educatives no com a atributs individuals sinó com a fenòmens contextuais, que emergeixen de la interacció entre l'aprenent i el seu entorn. Aquesta competència implica comprendre la diversitat (diferències afectives, motivacionals, relacionals, culturals, socials, de gènere, etc.) com a característica estructural dels contextos educatius i no com una excepció (Booth i Ainscow, 2015).

També és fonamental que els futurs assessors adquireixin competències per a la intervenció sistèmica i comunitària, és a dir, per treballar amb diferents agents educatius (mestres, famílies, equips directius, serveis

externs i del territori) i promoure respostes coordinades i inclusives. Aquesta dimensió relacional requereix habilitats de comunicació, negociació i mediació, orientades a la construcció compartida de solucions i plans de millora.

Aquesta mirada es pot traduir, en la pràctica assessora, en l'exercici de diferents recursos com, per exemple, el "Mesograma SocioEducatiu" que permet identificar i valorar, per a la seva eventual millora, les relacions entre el centre educatiu i les entitats i agents amb les quals interactua (Iglesias et al., 2025), o l'EPA (Ecologies Personals d'Aprenentatge) encaminades a identificar les activitats educatives de l'alumnat en els diferents temps i espais socials i educatius (Domènech, 2025). Això suposa, per tant, el coneixement procedimental de diferents recursos i estratègies de personalització de l'aprenentatge (Coll, 2018; Coll et al., 2020; Ramos i Engel, 2023)

Finalment, han de desenvolupar una ètica professional basada en la justícia social, la inclusió i l'equitat, assumint el compromís de contribuir a la reducció de desigualtats i a la participació de tots els alumnes en les experiències d'aprenentatge, especialment d'aquells infants i joves en situacions de vulnerabilitat.

Com ensenyar

Des d'aquest enfocament, la formació dels futurs assessors ha de promoure experiències d'aprenentatge autèntiques i contextualitzades, que permetin comprendre la complexitat dels processos educatius, i no limitar-se a simulacions més o menys idealitzades de la pràctica. Els estudis de casos reals, les pràctiques en contextos diversos i la participació amb projectes col·laboratius amb centres educatius i entitats del territori són eines privilegiades per connectar teoria i pràctica.

Igualment, és clau incorporar metodologies reflexives —com els diaris professionals, els seminaris de supervisió o les comunitats d'aprenentatge entre iguals— que afavoreixin la construcció de significats compartits sobre les experiències formatives.

La formació ha de modelar una pràctica docent coherent amb els principis socioconstructivistes, basada en el diàleg, la co-construcció i la participació activa dels futurs assessors. Això significa generar espais on puguin contrastar concepcions, qüestionar creences i construir noves comprensions sobre l'aprenentatge i l'assessorament.

En definitiva, formar assessors des d'un marc socioconstructivista implica ensenyar-los a pensar, dialogar i intervenir des de la complexitat dels contextos, promovent una mirada sistèmica, inclusiva i col·laborativa que connecti la teoria amb la pràctica i l'acció amb la reflexió.

És possible un model d'assessorament col·laboratiu?

Avui dia és força compartit que l'assessorament, la tasca de donar suport o ajut a algú, ha de néixer d'una actitud i pràctica basada en la col·laboració. L'assessorament implica una veritable activitat de cooperació o treball conjunt entre assessors i assessorats en la definició i solució de problemes relacionats amb l'ensenyament i l'aprenentatge o, en un sentit més general, amb l'educació (Monereo i Pozo, 2005). Així doncs, entendre l'assessorament com una activitat essencialment de col·laboració s'oposa a assumir un model de divisió del treball entre diferents professionals, molt comú en el que seria un enfocament clínic de la tasca assessora.

Ara bé, sabem que la col·laboració real no és automàtica ni fàcilment assolible (Coma, 2022). La col·laboració requereix temps, confiança, reconeixement mutu i objectius compartits, elements sovint difícils d'articular en un sistema educatiu marcat per la urgència, la fragmentació del treball i la cultura individualista.

A més, la construcció de relacions col·laboratives implica també redistribuir el poder i el saber professional, trencant la tradicional asimetria entre qui assessora i qui és assessorat (Lago i Onrubia, 2022). En aquesta línia, implica defugir de la idea dels assessors com "experts que resolen problemes" per apropar-se a una pràctica col·laborativa i dialògica que promou l'autonomia professional dels docents, reconeixent les seves diferents capacitats, competències i coneixements. L'assessorament ha d'actuar per la via del convenciment i l'acompanyament i no a través de l'obligació i la imposició. Per tant, la seva autoritat ha de ser més moral que

fàctica. No obstant, sabem que l'assessor per a ser valorat no només ha de tenir una actitud de col·laboració, sinó que també ha de ser reconegut com a expert. Però expert en què? Podem acceptar que l'assessor és un especialista en els processos d'assessorament i, per tant, en saber valorar els problemes, ser capaç de crear un espai de col·laboració, poder proporcionar ajudes rellevants i consistents per la intervenció i estar en condicions de supervisar el procés i de mostrar evidències dels progressos i de les dificultats, explicant les causes (Monereo i Pozo, 2005). En aquest mateix sentit, l'assessor compta amb coneixements tant teòrics-conceptuals com procedimentals vinculats a la conceptualització i explicació dels processos d'aprenentatge, així com l'establiment d'estratègies, recursos i programes d'intervenció educativa.

Des d'aquest marc, la construcció de relacions col·laboratives comporta un procés d'aprenentatge mutu i, per tant, el focus no és, merament, la prescripció de solucions, sinó la construcció compartida de significats sobre la pràctica educativa (Ferré i Talaya, 2022). Des d'aquesta perspectiva, la col·laboració suposa aprendre a resoldre conjuntament problemes, construint significats compartits amb el professorat (Lago *et al.*, 2022). Aquesta funció implica ajudar a construir una mirada reflexiva i investigadora sobre la pràctica, en què l'assessor acompanya el professorat en la identificació de necessitats, la formulació d'hipòtesis i l'anàlisi conjunta de resultats (Liesa *et al.*, 2022). L'assessor "basteix" (ofereix ajuda ajustada) el disseny i desenvolupament de les millores, però el docent n'és el protagonista. Si aquesta mirada no és compartida i els docents esperen que els assessors diguin "què s'ha de fer" tornem a afrontar una nova tensió o "desavinença" (Sánchez, 2000; García *et al.*, 2003).

En aquest sentit, l'assessorament psicopedagògic pot actuar com un motor de cohesió i aprenentatge col·lectiu, sempre que promogui espais on els docents puguin explorar, discutir i reconstruir conjuntament les seves pràctiques. Disposar d'una cultura professional col·laborativa és un dels trets distintius de les escoles que funcionen com a comunitats professionals d'aprenentatge (Hord, 1997; DuFour i DuFour, 2013; Iredale i Tremayne, 2020).

Tanmateix, com assenyala Monereo (2022), la col·laboració implica un canvi de cultura professional que afecta les identitats dels participants, els seus rols i les seves expectatives sobre el coneixement. L'assessorament col·laboratiu demana una nova identitat assessora, basada en la humilitat epistèmica, la capacitat d'escolta i la voluntat de construir coneixement conjuntament amb els altres.

En definitiva, un model col·laboratiu d'assessorament és possible, però només si es donen determinades condicions estructurals i culturals: que el sistema educatiu valori i doni temps a la reflexió compartida; que les institucions promoguin espais de treball interdisciplinari i horitzontal; i que els professionals de l'assessorament adoptin una postura reflexiva, dialògica i fonamentada en recerques i experiències sòlides avaluades amb anterioritat.

Implicacions per a la formació en la pràctica assessora

Si l'assessor és un facilitador de processos d'aprenentatge i de canvi compartit, la seva formació ha d'integrar competències que afavoreixin la cooperació, la reflexió i el desenvolupament professional conjunt.

Què ensenyar

La formació ha de promoure competències relacionals i comunicatives que permetin establir vincles de confiança, escoltar activament i fomentar el diàleg entre iguals. Aquestes habilitats són essencials per sostenir relacions professionals basades en el respecte i la corresponsabilitat.

També és necessari desenvolupar competències de facilitació i mediació, orientades a dissenyar i dinamitzar espais de treball col·lectiu, ajudar els equips docents a formular objectius compartits i a prendre decisions fonamentades sobre la seva pràctica. L'assessor col·laboratiu actua com un mediador que afavoreix la participació i la construcció conjunta de coneixement.

Finalment, cal treballar la competència ètica i reflexiva, que suposa adoptar una actitud d'humilitat epistèmica i una disposició constant a aprendre amb els altres. Aquesta dimensió ètica és la que confereix legitimitat i autoritat moral a la tasca assessora.

Com ensenyar

Per desenvolupar aquestes competències, la formació ha de basar-se en metodologies actives i reflexives que permetin viure la col·laboració en primera persona. Les situacions simulades, els estudis de cas i els projectes d'assessorament supervisats són oportunitats per experimentar rols de mediació i facilitació.

Els grups de reflexió entre iguals i la supervisió col·laborativa permeten analitzar la pròpia pràctica i construir criteris professionals fonamentats. Igualment, la presència de formadors que modelin una pràctica col·laborativa és essencial per garantir la coherència entre el model proposat i l'experiència formativa.

En definitiva, formar assessors per a un model col·laboratiu implica promoure una identitat professional basada en la confiança mútua, la cooperació, l'escolta activa, la reflexivitat i l'aprenentatge compartit.

L'assessorament psicopedagògic pel desenvolupament de pràctiques educatives informades

Atendre la complexitat dels processos d'ensenyança i aprenentatge dels centres educatius depèn en gran manera de la qualitat de les oportunitats d'aprenentatge professional (Darling-Hammond et al., 2017). Diferents estudis mostren que les iniciatives de desenvolupament professional solament benintencionades són insuficients per donar suport a millores reals en l'ensenyament i l'aprenentatge (Hargreaves i Woods, 2019). Sabem que els esforços de transformació i millora sovint s'aturen a causa de la manca d'inversió i que els enfocaments de dalt a baix per al canvi educatiu no fomenten l'agència en els educadors i finalment la seva participació sostinguda.

En canvi, els enfocaments col·laboratius i orientats a la investigació per al canvi educatiu, com ara les comunitats i les xarxes d'aprenentatge professional, passen d'exigir canvis a donar suport als participants per definir reptes, investigar solucions, desenvolupar accions rellevants i participar en cicles iteratius d'acció i reflexió (Brown, 2021; Liesa i Mayoral, 2019; Meneses i Liesa, 2025; Schnellert et al., 2024). Aquests estudis també posen de manifest la importància del lideratge distribuït i de l'assessorament psicopedagògic per a la seva configuració, desenvolupament i sostenibilitat.

L'educació informada, raonada o justificada implica que les escoles i els docents utilitzen dades de diferents fonts per a planificar, implementar i avaluar la pràctica educativa (Gairín et al., 2021). La qualitat i la quantitat de les evidències emprades per a un professor per a justificar una pràctica específica a l'aula és un indicador per a determinar el seu grau de fonamentació. La presa de decisions no pot basar-se només en bones intencions, sinó que ha de fonamentar-se, sempre que sigui possible, en recerca contrastada (Floreman-Peck i Winch, 2010; Martínez-Celorio, 2019). Docents, equips directius, professionals de l'educació, personal tècnic i responsables polítics disposen d'evidències de la recerca educativa per a prendre decisions fonamentades, orientant els processos de millora i resolució de problemes de la pràctica educativa.

Ara bé, diverses recerques en el nostre context evidencien encara avui dia la dificultat de percebre la indagació, reflexió, recerca-acció com una posició o rol de la professió docent, ja sigui en el cas dels futurs mestres (Giralt-Romeu et al., 2020), mestres en actiu (Badia i Liesa, 2020) o formadors de mestres (Giralt-Romeu et al., 2021).

En la formació inicial de mestres sabem que la planificació sistemàtica i la participació en un pràcticum dissenyat sota el model de la indagació (Contreras et al., 2024, 2025; Vieira et al., 2021) o la participació en grups o comunitats de recerca (Willegems et al., 2018) provoca canvis significatius en el valor, el coneixement i la percepció d'autoeficàcia que els futurs mestres donen a la possibilitat de desenvolupar pràctiques educatives informades en la recerca.

En la formació continuada, l'assessor esdevé una figura clau per donar suport al desenvolupament de diferents formes d'indagació. Aquest suport pot consistir en aprendre a realitzar una revisió de la literatura disponible, a reflexionar de manera sistemàtica i informada sobre la pròpia pràctica, utilitzar el coneixement de la recerca per prendre decisions educatives o aplicar cicles d'indagació tant a nivell d'aula com de centre (Liesa et al., 2022; Meneses i Liesa, 2025).

En aquest darrer cas, el paper de l'assessor hauria de centrar-se en acompanyar l'equip docent en la presa de decisions al llarg de totes les fases del cicle d'indagació. Això inclou identificar les evidències que justifiquen la necessitat d'un procés de millora, seleccionar els instruments més adients per recollir dades abans, durant i després d'un projecte, analitzar i interpretar els resultats i, finalment, valorar-ne les implicacions per decidir quines accions emprendre, fonamentant-les en el coneixement científic disponible (Liesa i Mayoral, 2020).

En definitiva, creiem que la figura de l'assessor esdevé important com algú que acompanya aquests processos i pot ajudar els equips docents a prendre les seves pròpies decisions de manera informada. Probablement, aquest és un dels camins per a millorar els resultats acadèmics en alguns àmbits que actualment són crítics, com l'aprenentatge d'estratègies de comprensió lectora i el pensament lògic-matemàtic. En qualsevol cas, la millora dels resultats dels estudiants es fa difícil d'imaginar si no s'acompanya de processos de desenvolupament professional docent. En síntesi, l'assessorament psicopedagògic constitueix un mecanisme clau per a transformar la cultura professional dels centres educatius cap a pràctiques més reflexives, fonamentades i sostenibles.

Implicacions per a la formació en la pràctica assessora

Si l'assessor ha d'esdevenir una figura que acompanya processos d'indagació i promou pràctiques educatives informades en evidències ha de desenvolupar competències de recerca i paral·lelament estratègies sobre com promoure-les entre els professionals de l'educació que assessora.

Què ensenyar

En primer lloc, cal que la formació proporcioni una base sòlida de coneixement teòric i metodològic sobre el desenvolupament professional docent, la investigació sobre la pràctica i els processos de canvi educatiu. Això implica conèixer diferents models d'assessorament, de lideratge distribuït i de treball col·laboratiu, així com dominar estratègies d'anàlisi de la pràctica i d'ús de l'evidència per a la presa de decisions.

A més, és fonamental que els futurs assessors aprenguin a interpretar i traduir el coneixement científic en formes útils per als equips docents, desenvolupant habilitats per comunicar, adaptar i co-construir significats compartits amb els professionals de l'educació. També han de desenvolupar competències relacionades amb la facilitació de processos d'aprenentatge col·lectiu, la gestió de la diversitat d'opinions dins dels equips i la promoció d'una cultura reflexiva i d'indagació.

Com ensenyar

L'assessorament psicopedagògic es converteix en una pràctica d'indagació, col·laboració i aprenentatge cooperatiu a partir de reptes, necessitats i situacions reals d'ensenyança i aprenentatge. Això ens obliga a desplaçar-nos d'un model "expert-unidireccional" a un de "múltiple-distribuït" en la línia de metodologies de recerca i acció com l'Aprenentatge-Servei (Garcia-Romero i Lalueza, 2019), la Investigació Basada en el Disseny (Cole et, 2018; Lalueza et al., 2020) o Aliances Recerca-Pràctica ("*Research-Practice Partnerships*") (Penuel et al. 2020). D'igual manera, ens invita a abandonar una concepció de l'escola com a context estanc on es produeixen i generen els processos d'ensenyança i aprenentatge cap a una noció més sistèmica i ecològica, com il·lustra la noció d'educació distribuïda i interconnectada anteriorment mencionada, on aquesta (l'escola) es situa en relació amb altres contextos de vida i activitat. D'aquí la noció d'ecologia socioeducativa entesa com aquelles col·laboracions persistents en el temps entre agents socials, educatius i comunitaris en processos de co-disseny al voltant de problemes i temes autèntics i rellevants on ancorar els objectius pedagògics i curriculars (Jornet et al., 2025). Això suposa reconèixer la capacitat de decisió i acció dels participants (alumnat, docents, agents socials) que es converteixen en co-investigadors (per exemple, a través de processos d'aprenentatge basat en projectes o problemes comunitaris). Suposa també, definir, descriure i integrar el rol, experteses i contribucions dels diferents agents socials, educatius i comunitaris que participen en l'acció educativa. Per altra banda, problemàtiques i temes autèntics i reals, rellevants pels diferents agents

participants, es converteixen en l'objecte prioritari d'actuació (Penuel *et al.*, 2020). Finalment, l'assessorament psicopedagògic ha de permetre concebre i testar solucions pràctiques als problemes i reptes identificats, essent sensible a la diferència entre allò que es pretenia fer i abordar, i allò que realment s'ha aconseguit. La qual cosa permet alimentar els cicles d'indagació conjunta.

Conclusions

En definitiva, pensem que la formació dels futurs assessors psicopedagògics ha d'entendre's com un procés complex de construcció identitària i professional, que requereix integrar coneixement teòric i procedimental (competències pràctiques), així com una profunda ètica relacional. En el context actual, caracteritzat per la diversitat, la incertesa i la necessitat de transformació educativa, l'assessorament psicopedagògic pot esdevenir un motor fonamental per a la transformació i millora de les pràctiques educatives des d'una mirada socioconstructivista, col·laborativa i fonamentada. Formar assessors per a aquest repte implica ensenyar-los a comprendre els contextos educatius com a sistemes vius, a dialogar amb els diferents actors que hi participen i a promoure processos d'aprenentatge professional sostinguts i reflexius. Només així podrem avançar cap a una cultura educativa més justa, inclusiva i capaç de generar aprenentatges amb sentit al llarg i ample de la vida.

Finalitzem amb unes paraules de Berliner (2003): *"M'agradaria que tots els psicòlegs educatius recordessin que no només tenim l'obligació disciplinària de fer bona ciència, sinó que també tenim l'obligació professional de fer el bé amb la nostra ciència"* (pàg. 15). Els psicòlegs de l'educació tenen el deure moral enfront de la ciutadania i el món de millorar les pràctiques educatives. I els encoratgem a fer valer la seva autoritat científica, participant en els debats sobre política educativa a terme en l'àmbit local, nacional o global per promoure canvis en el sistema educatiu que tinguin una base científica sòlida i que ofereixin ajuda als professionals de l'educació.

Referències bibliogràfiques

- Badia, A., & Liesa, E. (2020). Experienced teachers' identity based on their I-positions: An analysis in the Catalan context. *European Journal of Teacher Education*, 45(1), 77–92. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1795122>
- Banks, J. A. (Ed.). (2009). *The Routledge international companion to multicultural education*. Routledge.
- Barron, B. (2006). Interest and self-sustained learning as catalysts of development: A learning ecology perspective. *Human Development*, 49(4), 193–224.
- Berliner, D. (2003). Educational psychology as a policy science: Thoughts on the distinction between a discipline and a profession. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 26.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Centre for Studies in Inclusive Education (CSIE).
- Brown, C., Poortman, C., Gray, H., Ophoff, J., & Wharf, M. (2021). Facilitating collaborative reflective inquiry amongst teachers: What do we currently know? *International Journal of Educational Research*, 105, 101695. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101695>
- Cain, T., Brindley, S., Brown, C., Jones, G., & Riga, F. (2019). Bounded decision-making, teachers' reflection and organisational learning: How research can inform teachers and teaching. *British Educational Research Journal*, 45(5), 1072–1087.
- Cole, M. (2016). Designing for development: Across the scales of time. *Developmental Psychology*, 52(11), 1679–1689. <https://doi.org/10.1037/dev0000156>
- Coll, C. (2001). Constructivismo y educación: La concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje.

- A. C. Coll & A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la educación* (pp. 157–186). Alianza.
- Coll, C. (2013). La educación formal en la nueva ecología del aprendizaje: Tendencias, retos y agenda de investigación. En J.K. Rodríguez Illera (Comp.) *Aprendizaje y educación en la sociedad digital* (pp. 156–170). Universitat de Barcelona. DOI:
- Coll, C. (2018). Procesos de aprendizaje generadores de sentido y estrategias de personalización. En C. Coll *La personalización del aprendizaje* (pp. 14–18). Graó
- Coll, C., Esteban-Guitart, M., & Iglesias, E. (2020). *Aprenentatge amb valor i sentit personal: Estratègies, recursos i experiències de personalització educativa*. Graó.
- Coll, C., Mauri, T., Colomina, R., Engel, A., Oller, J., Onrubia, J., & Rochera, M. J. (2018). Hacia una educación distribuida e interconectada: Algunas implicaciones para la formación de los docentes. A T. Lleixà, B. Gros, T. Mauri, & J. L. Medin(Eds.), *Educación 2018–2020. Retos, tendencias y compromisos* (pp. 27–31). IRE–Universitat de Barcelona.
- Coll, C. (2025). Learner identity and the training of competent learners / La identidad de aprendiz y la formación de aprendices competentes. *Journal for the Study of Education and Development*, 48(4), 753–793. <https://doi.org/10.1177/0210370225138>
- Coma, R. (2022). De los equipos de asesoramiento psicopedagógico a la calidad. A T. Huguet, E. Liesa, & J. Serra-Capallera (Coords.), *El asesoramiento psicopedagógico a debate* (pp. 37–51). Graó.
- Contreras, N., Liesa, E., & Giralt-Romeu, M. (2024). How pre-service teachers change their view of forms of inquiry after participating in an inquiry-based practicum. *Teaching and Teacher Education*, 140, 104478.
- Contreras, N., Liesa, E., Mayoral, P., & Alguacil, M. (2025). *Examining the difficulties and support during an inquiry-based practicum: Pre-service teachers and school mentors' experiences*. *European Journal of Teacher Education*, 1–18. <https://doi.org/10.1080/02619768.2025.2514638>
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute.
- Domènech, M. (2025). EPA. *Ecologies personals d'aprenentatge: Guia per connectar els aprenentatges de les activitats for a escola amb els de l'aula*. Fundació Jaume Bofill.
- DuFour, R., & DuFour, R. (2013). *Learning by doing: A handbook for Professional Learning Communities at Work TM*. Solution Tree Press.
- Engel, A., & Membrive, A. (2018). Contextos de actividad, experiencias de aprendizaje y trayectorias personales. En C. Coll (Coord.), *La personalización del aprendizaje* (pp. 19–22). Graó.
- Erstad, O. (2018). Trajectories of knowledge builders: A learning lives approach. *QWERTY – Interdisciplinary Journal of Technology, Culture and Education*, 13(2), 113–131. <https://doi.org/10.30557/QW000002>
- Esteban-Guitart, M. (Ed.). (2024). *Funds of knowledge and identity pedagogies for social justice: International perspectives and praxis from communities, classroom, and curriculum*. Routledge.
- Esteban-Guitart, M., & Gee, J. (2024). Learning as a life project(s). *Learning: Research and Practice*, 10(1), 93–102. <https://doi.org/10.1080/23735082.2023.2291010>
- Esteban-Guitart, M., Coll, C., & Penuel, W. (2018). Learning across settings and time in the Digital Age. *Digital Education Review*, 33, 1–16. <https://doi.org/10.1344/der.2018.33.25p>
- Esteban-Guitart, M., DiGiacomo, D., Penuel, W., & Ito, M. (2020). Principios, aplicaciones y retos del aprendizaje conectado. *Contextos Educativos*, 26, 157–176. <https://doi.org/10.18172/con.3966>
- Esteban-Guitart, M., Iglesias, E., Jornet, A., Bertran, A., Serrats, L., & Rodríguez, E. (2024). Educación distribuida y conectada: Concepto, dimensiones y experiencias. *Pedagogía i Treball Social*, 13(2), 43–53. https://doi.org/10.33115/udg_bib/pts.v13i2.23037
- Ferré, N., & Talaya, M. (2022). La red colaborativa en la escuela como principio del asesoramiento. En T. Huguet, E. Liesa, & J. Serra-Capallera (Coords.), *El asesoramiento psicopedagógico a debate* (pp. 275–280). Graó.
- Foreman-Peck, L., & Winch, C. (2010). *Using educational research to inform practice: A practical guide to practitioner research in universities and colleges*. Routledge.

- Gairín, J., & Ion, G. (2021). *Prácticas educativas basadas en evidencias*. Narcea.
- García-Romero, D., & Lalueza, J. L. (2019). Procesos de aprendizaje e identidad en aprendizaje servicio universitario: Una revisión teórica. *Educación XX1*, 22(2), 45–68. <https://doi.org/10.5944/educxx1.22716>
- Gómez Jarabo, I., & Cabañero Valencia, J. (2021). La colaboración entre el profesorado. In *Prácticas educativas basadas en evidencias: Reflexiones, estrategias y buenas prácticas* (pp. 241–257). Narcea.
- Giralt-Romeu, M., Liesa, E., Mayoral, P., & Becerril, L. (2020). Student teachers' positioning with regard to their key learning experiences in the first practicum. *Quaderns de Psicologia*, 22(2), Article 0004.
- Giralt-Romeu, M., Liesa, E., & Castelló, M. (2021). I research, you research: Do future teachers consider themselves researchers? *Journal for the Study of Education and Development*, 44(3), 586–622.
- Hargreaves, A., & Woods, P. (Eds.). (2019). *Classrooms and staffrooms: The sociology of teachers and teaching*. Routledge.
- Hord, S. M. (1997). *Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement*. Southwest Educational Development Laboratory
- Huguet, T., Liesa, E., & Serra-Capallera, J. (2022). *El asesoramiento psicopedagógico a debate*. Graó.
- Iglesias, E., Morcillo, L., Esteban-Guitart, M., & Quintana, A. (2025). Mesograma socioeducativo (MesoSE): Una herramienta para identificar, analizar y mejorar las relaciones escuela-entorno. *Educació Social*, 85, 99–121. <https://doi.org/10.60940/EducacioSocialn85id432022>
- Iredale, A., & Tremayne, D. (2020). Professional learning communities as sites for teacher learning. In *Research-Informed Teacher Learning* (pp. 86–97). Routledge.
- Ito, M., Gutiérrez, K., Livingstone, S., Penuel, W., Rhodes, J., Salen, K., & Watkins, C. (2013). *Connected learning: An agenda for research and design*. Digital Media and Learning Research Hub.
- Jornet, A., Penuel, W., Esteban-Guitart, M., & Akkerman, S. (2025). Socio-educational ecologies for learning, social change, and future thinking: Expanding educational psychology's boundaries. *Acta Psychologica*, 258, 105156. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2025.105156>
- Lago, J. R., & Onrubia, J. (2022). *Innovación y mejora de la práctica educativa: Una estrategia colaborativa*. Octaedro.
- Lalueza, J. L., Sánchez-Busqués, S., & García-Romero, D. (2020). Following the trail of the 5th Dimension: University-community partnership to design educational environments. *Mind, Culture & Activity*, 27(2), 132–139. <https://doi.org/10.1080/10749039.2019.1611859>
- Liesa, E., Castelló, M., & Becerril, L. (2018). Nueva escuela, ¿nuevos aprendizajes? *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 2(1), 15–29.
- Liesa, E., & Mayoral Serrat, P. (2019). Pot haver-hi innovació sense recerca? Una proposta des de les comunitats d'indagació. *Àmbits de Psicopedagogia i Orientació*, 50, 59-72.
- Liesa, E., & Mayoral, P. (2020). Els processos d'indagació cooperativa en els centres escolars: Valoracions d'algunes experiències. *Àmbits de Psicopedagogia i Orientació*, 53, 84–95.
- Liesa, E., Mayoral, P., & Badia, A. (2022). El asesoramiento psicopedagógico para el desarrollo de procesos de mejora e innovación educativa. A T. Huguet, E. Liesa, & J. Serra-Capallera (Coords.), *El asesoramiento psicopedagógico a debate* (pp. 81–95). Graó.
- Luna, M., & Martín, E. (2008). The importance of the conceptions in psychoeducational guidance. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12(1), 12–12.
- Martín, E., Pozo, J. I., Cervi, J., Pecharrómán, A., Mateos, M., Pérez, M. P., & Martínez, P. (2005). ¿Mantienen los psicopedagogos las mismas concepciones que el profesorado acerca de la enseñanza y el aprendizaje? A C. Monereo & J. I. Pozo (Eds.), *La práctica del asesoramiento educativo a examen* (pp. 69–89). Graó.
- Martín, E., & Onrubia, J. (2011). Orientación educativa. *Procesos de innovación y mejora de la enseñanza*. Graó.
- Martínez-Celorrio, X. (2019). La recerca educativa, també al servei de les escoles: Models emergents per a la millora de l'impacte de la recerca educativa. En *Reptes de l'educació a Catalunya* (pp. 535–582). Fundació Bofill.

- Membrive, A., Silva, N., Rochera, M. J., & Merino, I. (2022). Advancing the conceptualisation of learning trajectories: A review of learning across contexts. *Learning, Culture and Social Interaction*, 37, 100658. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2022.100658>
- Meneses, C., & Liesa, E. (2025). Development of teacher identity towards inclusive voices. *The Journal of Experimental Education*, 1–19.
- Monereo, C., Pozo, J.I., & Castelló, M. (2001). La enseñanza de estrategias de aprendizaje en el contexto escolar. A C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación* (pp. 235-258). Alianza.
- Monereo, C., & Pozo, J. I. (2005). *La práctica del asesoramiento educativo a examen*. Graó.
- Monereo, C. (2022). La formación de la identidad asesora: Crear contextos de intervención a través del diálogo asesor. En T. Huguet, E. Liesa, & J. Serra-Capallera (Coords.), *El asesoramiento psicopedagógico a debate* (pp. 97–114). Graó.
- Penuel, W., Riedy, R., Barber, M., Peurach, D., LeBouef, W., & Clark, T. (2020). Principles of collaborative education research with stakeholders: Toward requirements for a new research and development infrastructure. *Review of Educational Research*, 90 (4), 627–674. <https://doi.org/10.3102/0034654320938126>
- Ramos, W., & Engel, A. (2023). *Experiências inovadoras na educação básica: relatos de Espanha e Brasil*. CRV.
- Sánchez, E. (2000). El asesoramiento psicopedagógico: Un estudio observacional sobre las dificultades de los psicopedagogos para trabajar con los profesores. *Infancia y Aprendizaje*, 91, 55–77.
- Schnellert, L., Sinclair, K., & Butler, D. (2024). The role of the researcher-facilitator in professional learning networks. *Journal of Professional Capital and Community*, <https://doi.org/10.1108/JPCC-10-2024-0177>
- Serra-Capallera, J. (2008). Trabajar con otros: Elementos de nueva configuración de los servicios educativos públicos. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 401–415.
- Solé, I. (2005). Formación continua y competencia profesional de los asesores psicopedagógicos. A C. Monereo & J. I. Pozo (Eds.), *La práctica del asesoramiento a examen* (pp. 273–286). Graó.
- Tharp, R. G., Estrada, P., Stoll, S., & Yamauchi, L. A. (2002). *Transformar la enseñanza: Excelencia, equidad, inclusión y armonía en las aulas y las escuelas*. Paidós.
- Vieira, F., Flores, M. A., da Silva, J. L. C., Almeida, M. J., & Vilaça, T. (2021). Inquiry-based professional learning in the practicum: Potential and shortcomings. *Teaching and Teacher Education*, 105, 103429. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103429>
- Willegems, V., Consuegra, E., Struyven, K., & Engels, N. (2017). Pre-service teachers as members of a collaborative teacher research team: A steady track to extended professionalism? *Teaching and Teacher Education*, 76, 126–139.

Correspondència amb els autors:

Eva Liesa. E-mail: evalh@blanquerna.url.edu

Anna Engel. E-mail: anna.engel@ub.edu

José Luis Lalueza. E-mail: JoseLuis.Lalueza@uab.cat

Moisés Esteban-Guitart. E-mail: moises.esteban@udg.edu

Verònica Jiménez. E-mail: veronica.jimenez1@uvic.cat

Assessorament com a suport a la innovació per a la transformació de les aules i els centres en contextos inclusius, equitatius i de qualitat

José Ramón Lago

Universitat de Vic-UCC

Javier Onrubia

Universitat de Barcelona

Marta Minguela

Universitat de Barcelona

Rebut: 23.12.2025 Acceptat: 23.01.2026

DOI: <https://doi.org/10.32093/ambits.vi.63.504992>

Resum

Assessorament com a suport a la innovació per a la transformació de les aules i els centres en contextos inclusius, equitatius i de qualitat

L'article aborda els processos d'assessorament com a processos de suport a la transformació de les aules i els centres educatius en contextos més inclusius i equitatius, i per això de major qualitat. Es proposa un conjunt de referents teòrics i alguns principis que poden servir de referència per a un assessorament col·laboratiu que permeti generar projectes d'innovació que transformin els centres en aquest sentit, i es presenta un ampli conjunt de criteris i estratègies, informats per aquests referents, que poden resultar útils per orientar aquests processos de suport. Aquests criteris i estratègies s'organitzen al voltant de quatre moments clau en el desenvolupament col·laboratiu dels processos de canvi i millora de les pràctiques educatives en els centres: (i) l'inici d'aquests processos, (ii) la introducció en algunes aules d'algunes millores substancials i estratègiques per a crear models de pràctiques inclusives i equitatives de qualitat, (iii) la generalització d'aquestes millores per convertir-les en projectes d'innovació de centre, que puguin implicar més professorat i ampliar a més espais aquestes millores, i (iv) la transformació de les pràctiques i les polítiques institucionals per consolidar cultures d'equitat i inclusió en les comunitats educatives. Se subratlla, finalment, que els criteris i estratègies assenyalats no es poden pensar i desenvolupar al marge de les característiques dels contextos concrets en què es produeixen els processos de transformació, i s'apunten algunes condicions contextuais, referides als suports que reben els centres, que poden afavorir o dificultar aquests processos.

Paraules clau: Assessorament col·laboratiu, col·laboració entre docents, comunitats de pràctica, diversitat-equitat-inclusió educativa, lideratge transformatiu, processos de millora de la pràctica educativa.

Abstract

Advice as support for innovation to transform classrooms and schools into inclusive, equitable, and high-quality contexts

This article addresses consultation processes as processes that support the transformation of classrooms and schools into more inclusive and equitable contexts, and therefore of higher quality. We propose a set of theoretical concepts and principles that can serve as a basis for collaborative consultation addressed to generate innovative projects that transform schools in this regard, and present a broad set of criteria and strategies, informed by these concepts and principles, that may be useful in guiding these support processes. These criteria and strategies are organised around four key moments in the collaborative development of processes of change and improvement of educational practices in schools: (i) the initiation of these processes, (ii) the introduction in some classrooms of substantial improvements which are strategic to create models of inclusive and equitable practices of quality, (iii) the generalisation of these improvements to turn them into school innovation projects, which can involve more teachers and extend these improvements to more classrooms, and (iv) the transformation of institutional practices and policies to consolidate cultures of equity and inclusion in educational communities. Finally, it is emphasised that the criteria and strategies outlined above cannot be conceived and developed in isolation from the characteristics of the specific contexts in which the transformation processes take place, and some contextual conditions are proposed, referring to the support offered to schools, which may favour or hinder these processes.

Key words: Collaborative consultation, communities of practice, diversity-equity-and-inclusion, teacher collaboration, teaching practices, improvement processes, transformational leadership.

Introducció

L'objectiu d'aquest article és reflexionar sobre l'assessorament com a estratègia de suport per a la millora de les pràctiques educatives que generi projectes d'innovació que transformin els centres i les aules en espais per a un aprenentatge equitatiu i inclusiu de tots els participants, i en última instància, com a indicador de la qualitat del sistema educatiu.

L'article s'organitza en dues parts. En la primera, destacarem les idees centrals d'alguns models teòrics sobre processos d'innovació que podrien servir de referència per als processos d'assessorament i algunes de les característiques generals d'una estratègia col·laborativa per a la millora i transformació dels centres, així com alguns dels principis per a l'acció que se'n deriven. Des d'aquest marc, en la segona part, que és el nucli de l'article, presentem diferents criteris, estratègies o recursos per donar suport als processos de millora i innovació per a la transformació dels centres, organitzats al voltant de quatre moments clau que proposem diferenciar en aquests processos.

Models teòrics i principis per a un assessorament col·laboratiu per a la millora, innovació i transformació dels centres orientada a la qualitat educativa

Més que la presentació d'un model d'assessorament, el nostre objectiu en aquest apartat és presentar un conjunt de referents teòrics i alguns principis sobre els quals hi ha cert consens, que serveixin de referència per a les estratègies i criteris a aplicar en els diferents moments del procés de transformació dels centres. Aquesta selecció parteix de les finalitats dels sistemes educatius en el context actual que recull l'Informe 2021 de la Comissió Internacional sobre el Futur de l'Educació de l'UNESCO en el document "Re-imaginant el nostre futur: un contracte per a l'educació junts" (UNESCO, 2021), que entenem com a referent d'aquests processos de transformació. En aquesta declaració es proposen cinc principis per pensar l'educació, entre els

que en destaquen dos que són importants per a l'assessorament: "la pedagogia ha d'organitzar-se al voltant dels principis de cooperació, col·laboració i solidaritat" i "l'ensenyament ha de professionalitzar-se encara més com un esforç col·laboratiu on els docents siguin reconeguts per la seva tasca com a productors de coneixement i figures clau en l'àmbit educatiu i social".

Marc conceptuais compartits

Els models teòrics que presentem responen a una concepció de l'assessorament en què el desenvolupament de processos de millora en els centres ha d'impulsar projectes d'innovació que els transformin en contextos més inclusius i equitatius. Aquests models comparteixen alguns marcs conceptuais com els següents:

- Una concepció sociocultural del desenvolupament i dels processos d'ensenyament i aprenentatge, així com de les seves dificultats, que ens permet llegir, escoltar i entendre, i ajudar a canviar i orientar les innovacions en una direcció inclusiva.
- Una visió sistèmica de les pràctiques i les institucions, que ens permet situar la nostra intervenció de manera que tingui una certa visió de la interdependència i circularitat del canvi, i de com aquesta transformació es pot i cal portar-la a altres sistemes: de la pràctica docent individualitzada a la pràctica contextualitzada de l'aula, de l'equip docent al claustre, de l'equip de professorat a la comunitat.
- Un model del canvi i la transformació educativa que parteix de la definició dels problemes en els seus contextos com a base per al disseny de propostes de millora que s'implanten, s'ajusten i s'avaluen en un procés cíclic continuat.
- Una estratègia del canvi basada en el desenvolupament de processos col·laboratius i de treball en equip per impulsar, desenvolupar i avaluar innovacions que transformin les escoles.

Models teòrics per un assessorament per a la innovació i transformació dels centres

A partir d'aquestes referències, seleccionem alguns conceptes i propostes de diferents models teòrics especialment rellevants. Les organitzem en cinc dimensions respecte a les quals tot procés d'assessorament es posiciona explícitament o implícitament, segons com es faci la intervenció assessora.

- La concepció de l'assessorament sobre el desenvolupament professional dels participants i els assessors, respecte a la qual ens basem en tres aportacions rellevants: (i) el model de Schön (1992, 1998) sobre l'aprenentatge en les professions, que diferencia el "coneixement en l'acció", el "coneixement que es basa en la reflexió en l'acció" i el "coneixement que es basa en la reflexió sobre l'acció"; (ii) la reflexió de Monereo et al. (2022) sobre el desenvolupament de la identitat professional de l'assessor a través dels processos d'assessorament; i (iii) les aportacions sobre la funció de l'assessor que trobem en el treball coordinat per Domingo (2001).
- L'assessorament com una intervenció vinculada a les etapes de les innovacions educatives que es sustenta en alguns models sobre el canvi i la innovació en els sistemes educatius. Un referent fonamental són les aportacions de Fullan (2002), on destaquem la seva conceptualització dels processos d'iniciació, implementació i continuació, els factors que afecten el progrés i l'estancament en una de les fases, i la diversitat de recorreguts.
- L'assessorament com a suport als processos cíclics de millora i transformació de la pràctica educativa. Aquí trobem diferents models teòrics de referència. Hem incorporat criteris de tres, que suposen aportacions complementàries. El primer és el model que proposen Booth i Ainscow (2015) en l'*Index for Inclusion*, com un procés per a la millora escolar que es basa en un procés d'autoreflexió del centre al voltant de cinc fases: 1. Començant: la constitució d'un equip de planificació; 2. Descobrint junts: reflexionar sobre les cultures, les polítiques i la pràctica a millorar; 3. Elaborant un pla: identificar

recursos i accions per desenvolupar les prioritats; 4. Posant en marxa les millores: s'observen els progressos i les necessitats de suport per avançar i es revisen els avenços; 5. Identificant noves prioritats en les millores en funció del que hem avançat. El segon és el model de les *Lesson Study* (Elliot, 2019; Pérez i Soto, 2015), que proposa una estratègia de millora de l'ensenyament i l'aprenentatge en els centres educatius on els docents cooperativament dissenyen, desenvolupen, observen, analitzen i revisen una proposta didàctica en set passos: 1. Definir el problema que motivarà i orientarà el treball del grup d'estudi de la lliçó. 2. Planificar de forma cooperativa un pla de lliçó experimental. 3. Ensenyar i observar la lliçó. 4. Discutir les evidències recollides. 5. Revisar i reformular la lliçó. 6. Desenvolupar la lliçó revisada en una altra classe i per un altre docent. 7. Avaluar, reflexionar de nou i difondre l'experiència en un context més ampli. En tercer lloc, ens sembla important observar com la Investigació-acció-participativa entén els processos de transformació de l'escola; Alonso et al. (2024) assenyalen un procés cíclic en set moments amb un objectiu específic: 1. Resposta a una demanda i un procés de negociació. 2. Diagnòstic i identificació del problema a investigar. 3. La constitució d'un Grup d'Investigació Acció Participativa. 4. Anàlisi de la informació i autodiagnòstic. 5. Indagació en el problema i devolució dels resultats del diagnòstic. 6. Disseny i implementació del Pla d'Acció Integral. 7. Avaluació del cicle.

- L'assessorament com a suport a la construcció col·laborativa dels equips de millora escolar té tres referents importants que ens han ajudat a construir els criteris. El primer és la concepció de les "comunitats de pràctica" (Wenger, 1998) on destaquen tres característiques: que els seus membres siguin capaços d'interactuar intensament entre ells, que disposin de recursos i artefactes per negociar significats, i que siguin capaços d'avaluar les accions dels altres. El segon són les cinc línies que assenyalen Hargreaves i O'Connor (2018) per construir un "professionalisme col·laboratiu", que apunten a: la necessitat d'evolucionar des de millores centrades en objectius d'aprenentatge limitats fins a processos que impactin en el desenvolupament de l'alumnat; passar de reunions col·laboratives puntuals a processos de treball col·laboratiu com a pràctica quotidiana del professorat; passar del treball col·laboratiu per gestionar demandes externes a col·laborar sobre qüestions identificades pel professorat; basar el diàleg en temes que suposin un repte per a tothom; passar de col·laborar pels estudiants a col·laborar amb els estudiants. El tercer és la investigació sobre les actuacions i processos implicats en l'actuació dels líders intermedis dels centres educatius (p.e. coordinadors de cicle, de nivell o de departament). Aquesta investigació destaca la importància d'aquests líders intermedis com a facilitadors de la col·laboració entre el professorat en els equips docents, i, a través d'aquesta facilitació, com a promotors dels processos d'innovació, de la millora de les pràctiques i de l'aprenentatge i el desenvolupament professional del professorat que treballa en aquests equips. També destaca algunes potencialitats i dificultats que aquesta posició intermèdia en l'estructura institucional té des del punt de vista de la promoció i el suport a la col·laboració. Igualment, aquesta recerca ha mostrat la varietat de les pràctiques de facilitació que realitzen aquests líders intermedis (des de la gestió de les reunions al suport emocional a l'equip i les persones, o des de la promoció del diàleg productiu i la presa de decisions pedagògiques conjuntes al suport expert), així com la importància que aquestes pràctiques es desenvolupin des d'una aproximació de participació democràtica i no jeràrquica, i es realitzin de manera socialment contingent, és a dir, tenint en compte les condicions particulars de cada context i com una pràctica transformativa (Lipscombe et al., 2023).
- L'assessorament com a recurs per a la construcció conjunta de coneixement per a la millora entre els participants, que hem abordat des de tres perspectives que han aportat idees per als criteris que exposem més endavant. La primera és la investigació sobre els "recursos discursius de l'assessor" d'Onrubia, Roca i Minguela (2022), que apunta a que l'assessor ha d'intervenir per: presentar problemes, assenyalar tasques, demanar informació, formular preguntes, sol·licitar confirmació, aportar informació complementària, confirmar o rebutjar aportacions, mantenir la comunicació, relacionar situacions, conceptualitzar, establir connexions entre diferents elements. També assenyalava que l'assessor ha de

realitzar aquestes actuacions de manera conscient i deliberada, en funció del que resulti prioritari en cada moment i fase del procés d'assessorament, i de manera articulada, combinant diverses actuacions al servei d'aquestes prioritats. En segon lloc, el treball de Lago et al. (2025) presenta alguns criteris per donar suport als intercanvis col·laboratius adreçats a analitzar les pràctiques entre el professorat, com els següents: guiar la presentació de pràctiques d'aula, sol·licitar opinió i anàlisi sobre aspectes de la pràctica, sol·licitar la valoració de les pràctiques, promoure el diàleg entre els participants, recordar les qüestions-problema de millora acordats, demanar propostes de millora sobre aquestes qüestions-problema, sol·licitar síntesis de les propostes per a la millora dins l'aula, ordenar i sintetitzar les idees exposades i demanar valoració de la tasca conjunta. Per altra banda, els treballs sobre el "discurs col·laboratiu entre docents", (Lefstein et al., 2020) apunten una sèrie de característiques del tipus de diàleg entre docents que l'assessor ha d'intentar promoure: a) centrar-se en l'exploració i comprensió de problemes pràctics que preocupen el professorat, b) connectar exemples específics de la pròpia pràctica amb principis teòrics o conceptuals més amplis, c) utilitzar descripcions riques de la pràctica i aportar arguments i evidències clars en les pròpies contribucions, d) considerar diverses perspectives i construir a partir de les idees dels altres, de manera que es creïn marcs de comprensió compartida.

Una estratègia col·laborativa per a la millora i la innovació de la pràctica educativa

La segona referència per a l'elaboració dels criteris que exposem a continuació és la proposta que hem anomenat "Estratègia Col·laborativa per a la Millora i innovació de la Pràctica educativa" (ECMP), elaborada a partir d'una investigació que es presenta a Lago i Onrubia (2011), i desenvolupada en processos formatius amb equips d'assessorament psicopedagògic (Lago, Onrubia i Huguet, 2012; Lago i Onrubia, 2017). A partir d'aquestes aplicacions, s'ha elaborat i descrit l'estratègia, amb exemples de processos de millora desenvolupats en diverses etapes educatives i amb continguts de millora de diferent naturalesa a Lago i Onrubia (2022).

Els components més rellevants d'aquesta estratègia són un conjunt de propostes i criteris coordinats que fan referència a la manera d'entendre "què" millorar i "com" realitzar el procés de millora. En el primer cas, les propostes i criteris es concreten al voltant del concepte "continguts de millora", com a manera de definir i formular les millores. En el segon, al voltant de quatre plans interconnectats que entenem que cal considerar en el desenvolupament d'un procés d'innovació, canvi i millora: les etapes del procés, les fases i procediments en cada etapa, les tasques dels qui participen en cada fase, i els recursos discursius que s'utilitzen en les tasques. Els criteris i estratègies que anem a presentar estan estretament lligats a cadascun d'aquests quatre nivells, la definició dels quals trobareu detallada en Lago i Onrubia (2022).

Principis per a l'acció

Els criteris i estratègies que desenvoluparem més endavant prenen com a referència els següents principis:

- L'assessorament, entès com a suport a la transformació dels centres de qualitat i inclusius, és responsabilitat de diferents professionals que, des del seu lloc en la institució, assumeixen que han d'impulsar una transformació educativa com una exigència de la seva actuació. Aquest suport no és específic d'una única figura o perfil professional; el poden dur a terme una persona de l'equip directiu del centre, una docent amb funcions de lideratge intermedi (p.e. una coordinadora de cicle o de nivell, una cap de departament...), un docent experimentat, una professional psicopedagògica externa que treballa en el centre... Per poder dur a terme aquest assessorament, però, cal coneixement, habilitats i actituds específiques.
- Les situacions-problema han de ser el punt de partida de l'assessorament, però és molt útil reformular-les com a projectes de millora de la pràctica educativa que guien el canvi. Entenem que desenvolupar processos de millora de les pràctiques educatives pot generar projectes d'innovació que acabin aconseguint una transformació del centre.

- La necessitat de vincular els processos d'innovació i els processos d'inclusió en la millora de les pràctiques educatives.
- Les millores han de ser compartides, abordables i sostenibles, i facilitar les innovacions i les transformacions.
- El suport a la transformació de les pràctiques educatives amb una orientació inclusiva com a procés d'aprenentatge entre iguals amb competències diferents que implica col·laboració i direcció.
- El suport a la millora de les pràctiques educatives com a assistència a la construcció de la col·laboració entre els que hi participen.
- La necessitat d'una estratègia col·laborativa de suport que guïi els processos de millora de les pràctiques educatives, amb criteris sobre les etapes, les fases, els procediments, les tasques i els recursos discursius de l'assessorament.

Finalment, per sintetitzar aquest apartat d'enquadrament, és important explicitar algunes consideracions. La primera és que hem construït els criteris i estratègies que apareixen en els quatre apartats que presentem a continuació seguint una línia de reflexió que vam començar el 2022 (Onrubia, Lago i Parrilla, 2022) i que es basa en la creació d'espais de reflexió compartits amb investigadors d'àmbits de coneixement diferents, però amb preocupacions compartides. La segona és que, encara que aquests models, conceptes i principis poden descriure processos amb fases delimitades i coherents, sovint els processos d'innovació i transformació no tenen un caràcter lineal. Fullan (2002) diu que el canvi és més un procés social i col·laboratiu que tècnic, i aquesta és l'orientació que hem volgut donar als criteris. La tercera consideració és que el fet de situar cada criteri en un dels quatre moments no vol dir que no es puguin fer servir en un altre. De la mateixa manera, pot ser que alguns es superposin i coincideixin en part amb altres; aquest acoblament d'uns amb altres és també un efecte intencionat. Per últim, com entenem que l'assessorament com a suport a la millora de les pràctiques educatives no és una tasca exclusiva d'un únic perfil o figura professional, sinó que diferents professionals poden impulsar aquest procés de millora, innovació o transformació d'un centre, ens referirem a les actuacions d'assessorament no com a intervencions d'un assessor, sinó com a "suport" als processos de transformació d'un centre. Aquest suport pot fer-se, com ja hem assenyalat, des de diferents posicions, que poden implicar lideratge directiu, lideratge intermedi o docents líders, així com assessorament extern o intern. És tracta, en tot cas, que algú assumeixi aquest suport i sigui reconegut com a tal pels altres membres del grup de treball, per vetllar pel desenvolupament continuat del procés segons els acords establerts al començament i amb a inclusió de les aportacions de tots els participants, orientades a l'objectiu acordat per al projecte de millora.

Criteris, estratègies o recursos per donar suport als processos de millora i innovació per a la transformació dels centres

Com i per on començar

Després d'observar com havia començat l'*Index for Inclusion* en alguns centres, Booth i Ainscow (2015) apunten que els processos de millora de les pràctiques educatives per a la inclusió han de començar "per on es pugui i com es pugui". Sovint parteixen de pràctiques que, de manera anecdòtica i/o poc sistemàtica, realitzen algunes professores i professors que, si se'ls dona suport, estan predisposats a intercanviar experiències amb altres companyes i companys i a contrastar les seves pràctiques amb altres experiències o referents teòrics que els ajudin a avançar o aprofundir en el que fan i a "provar" alguns canvis en les pràctiques. En aquests moments inicials, el suport als processos de millora pot concretar-se en diferents moments i amb estratègies i recursos diferents, com ara els següents.

- Observar i identificar en diferents espais de treball conjunt (com el seguiment d'una adaptació curricular, una sessió d'avaluació, una reunió de la comissió d'atenció a l'educació inclusiva o un equip docent) certes pràctiques d'alguns docents que tenen elements orientats a la millora de la qualitat dels processos educatius amb una direcció inclusiva. El suport a aquestes pràctiques, fent èmfasi en la seva potencialitat, pot servir d'entrada per treure el focus d'altres pràctiques excloents o d'escassa significativitat i funcionalitat per a l'alumnat, i obrir en canvi altres perspectives, mitjançant la conceptualització de les seves aportacions i l'explicitació d'allò que suposen per a l'equitat i la inclusió. Es tractaria de formular preguntes que serveixin per connectar amb el que fan altres docents en altres àrees o nivells i demanar si tenen disponibilitat per treballar conjuntament i avançar en aquesta línia.
- Donar suport a alguns professors i mostrar interès per conèixer més a fons les seves pràctiques. Analitzar conjuntament quins aspectes d'aquestes pràctiques funcionen millor, els que resulten engrescadors i els que necessiten alguna revisió en clau d'inclusió i tenint en compte la visió de l'alumnat i les famílies. Aquesta estratègia de suport és especialment important quan es mostra també a d'altres docents amb pràctiques similars, perquè els ajuda a sentir-se més segurs i obre la possibilitat de crear contactes més formals amb altres docents.
- Estimular i donar suport a alguns professors com els de l'apartat anterior per crear petits grups de reflexió ajuda a generar pràctiques inclusives. En aquest context, donar suporten aquests grups i mostrar convergències, divergències i complementarietats entre les pràctiques dels diferents professors pot ser molt útil per ajudar a identificar un contingut de millora compartit. És important col·laborar amb qui lidera aquests grups per sistematitzar les qüestions de millora compartides per tots els qui participen i posar en valor el potencial d'un grup que desenvolupi i lideri un procés de millora en el centre (Alonso et al., 2024; Booth i Ainscow, 2015).
- Contribuir a l'impuls institucional de les iniciatives suposa de vegades que el suport actuï en dos nivells. D'una banda, cal donar algunes guies o pautes per definir les propostes de millora, explicar com serà el procés de treball conjunt i com recollirem el seu impacte. Per l'altre, ajudar i acompanyar en la presentació d'aquestes propostes al claustre o els equips docents, per contribuir al diàleg amb altres docents i obrir la possibilitat que s'incorporin en aquests processos.
- Ajudar a connectar les iniciatives orientades a la inclusió de petits grups de professors amb els projectes dels equips directius i la tasca en els equips docents ordinaris, i contribuir d'aquesta manera a generar un suport institucional, sense comprometre els projectes que afecten a tot el centre en aquesta primera fase dels projectes de millora. És molt important fer entendre que aquests grups necessiten alguns espais institucionals, perquè serà això el que ajudarà a incorporar-hi altres membres.

Introduir millores i innovacions substancials i estratègiques per crear models de pràctiques inclusives i equitatives de qualitat

Amb l'expressió "introduir millores" ens referim a situacions en què, més enllà d'algun canvi puntual, en els centres hi ha algun grup de professorat que, sigui perquè han començat a reflexionar, perquè coneixen experiències d'altres centres, perquè van fer una formació individual compartida amb les companyes i companys... s'animen a introduir alguns canvis en les pràctiques educatives planificats conjuntament. Normalment, aquests grups es comprometen a un procés continuat de reflexió pactat: es posen d'acord en algun objectiu de millora, reflexionen sobre les seves pràctiques a partir d'altres experiències o inclús de marcs teòrics, contrasten les seves pràctiques i poden avaluar críticament el que han aconseguit per projectar-ho més enllà de la seva experiència. No obstant això, perquè aquest procés sigui possible i tingui èxit sovint cal un suport que ajudi a assegurar que es manté i s'avança en l'itinerari que s'han marcat. Alguns criteris, procediments i estratègies per fer-ho possible serien:

- Contribuir a negociar entre el professorat del grup de millora l'itinerari a seguir, és a dir, el període estimat de treball conjunt, les reunions, els horaris i els espais institucionals del centre on es realitzaran.

De vegades es necessita suport per a la negociació per tal que totes les persones qui hi participen se sentin còmodes. De la mateixa manera, si no s'ha fet abans, cal el reconeixement adequat i el suport institucional a aquest procés per part de l'equip directiu. De vegades es necessita una mediació per incorporar el projecte als plans de treball i formació del centre, facilitar informació periòdica al claustre i contribuir a una distribució equitativa de les tasques entre el professorat del centre.

- Ajudar a explicitar i delimitar el ritme d'introducció dels canvis en les aules, el procés d'anàlisi conjunt de les pràctiques i el rol de cada participant en aquest procés, especialment quan hi ha implicades figures diferents: tutores, suport a la inclusió, docents d'àrea, cap d'estudis... Això contribuirà a què les tasques es percebin de manera ajustada a la situació de cadascú.
- Proporcionar guies i pautes perquè tots els qui participen comprenguin i comparteixin els "problemes" als quals estem donant resposta amb les millores de les pràctiques educatives que intentem introduir, és a dir, com els "problemes" detectats evidencien cert desajust entre la pràctica educativa que s'està duent a terme i els aprenentatges que s'esperen per part de l'alumnat; desajust que s'intentarà abordar a partir de certs canvis en aquesta pràctica, que constitueixen les "millores". El suport a aquest procés pot servir per acordar productes concrets en termes de pràctica del professorat i evidències en els resultats de l'aprenentatge de l'alumnat que cal aconseguir en diferents moments del procés de millora, i que ajudaran a ajustar les tasques que estem duent a terme. I, en definitiva, a deixar clars i explícits els indicadors d'avaluació del procés de millora.
- Construir conjuntament guions per recollir les pràctiques educatives; per fer-ho, la persona que fa el suport pot aportar materials o exemples que puguin servir per construir-los. Al mateix temps, qui fa de suport pot introduir preguntes i vincular les intervencions d'uns participants i altres de manera que aquestes guies ens permetin identificar desajustos en la pràctica i ajudin a definir les millores que volem introduir. És important que el suport ajudi a fer que tots els participants percebin aquests instruments com a possibles i útils, i que ajudi a focalitzar les tasques de recollida de les pràctiques i a rendibilitzar el temps de què es disposa.
- Suggestir textos i experiències, i guies de lectura, per ajudar a analitzar les pràctiques i identificar els canvis que es poden introduir. El paper del suport és important per introduir el diàleg sobre la relació entre determinats aspectes de les pràctiques i els conceptes teòrics, o aspectes d'experiències d'altres centres. Aquest tipus d'acció pot ajudar a construir millores que siguin a la vegada fonamentades, ajustades al context i significatives pel professorat.
- Acompanyar en el disseny de les millores, mitjançant la introducció de preguntes adreçades als participants que els ajudin a definir millores que es puguin assolir i sostenir. Amb aquestes preguntes, el suport pot contribuir a que es defineixin millores que estiguin d'acord amb les possibilitats de professorat i del centre, i que, combinant cert grau d'obertura i concreció, puguin després ser desenvolupades en altres matèries o nivells educatius.
- Ajudar a generar l'espai per introduir les millores amb la identificació de les tasques que s'haurien de deixar de fer, o s'haurien de fer amb menys intensitat i freqüència, i quines seran les que les substitueixin.
- Establir les eines de planificació del professorat i les formes de presentació i els materials per a l'alumnat més adients a la millora. El suport, en aquest sentit, pot ajudar a donar continuïtat als materials que ja fan servir alguns membres de grup, o per presentar i introduir propostes de tasques i activitats que s'ajustin als objectius de la millora.
- Contribuir a concretar com posar en comú periòdicament les pràctiques realitzades, els productes i resultats de l'alumnat, i la valoració de les millores introduïdes per part de l'alumnat i de les famílies. El suport ha de mostrar el valor que tenen el seguiment i l'avaluació, no tant per certificar l'èxit de les millores sinó per identificar les condicions que les han fet possibles i analitzar també els factors que poden fer que algunes de les millores no s'incorporin prou o en els termes que es van acordar.

- Acompanyar els processos d'introducció de les millores acordades, per ajudar a totes les persones que hi participen a sentir-se competents per portar-les a terme. Una forma de suport és mobilitzar els diferents membres del grup per comunicar-se informalment com desenvolupen els processos de millora, o ajudar directament aquells que han mostrat que la millora queda més lluny de la seva pràctica habitual o tenen més dubtes (Lago et al., 2025)
- Reformular les dificultats, o inclús els fracassos, en termes de com ajustar el que es volia aconseguir amb la millora en funció del que s'observa que alguns membres del grup poden o estan disposats a introduir és una tasca important; al mateix temps també és important promoure el diàleg entre els membres del grup perquè es puguin definir camins i formats diversos que permetin que tots puguin continuar en el procés i sentir-se, realment, membres del grup. El suport pot ajudar a introduir processos de docència compartida per preparar activitats conjuntament i/o per desenvolupar-les conjuntament dins l'aula, o simplement per acompanyar en un moment puntual.
- Ajudar a avaluar el grau de desenvolupament aconseguït en acabar el període de treball acordat suposa avaluar les millores portades a la pràctica en les aules, l'impacte en els aprenentatges de l'alumnat i el procés de col·laboració entre el professorat (Lago i Onrubia, 2022). La tasca del suport, pel que fa a l'impacte en els aprenentatges de l'alumnat, es pot concretar en un diàleg amb els membres del grup al voltant dels conceptes consensuats al començament que permetin reflexionar sobre com la millora ha contribuït a incrementar la inclusió i l'equitat en els aprenentatges de l'alumnat i també sobre aquelles barreres que no s'han superat i les que caldrà abordar en el següent cicle de millora. Pel que fa a la millora de les pràctiques del professorat, el suport pot ajudar a identificar les millores comunes i les diferents maneres com s'han concretat i que podrien ser el referent per desenvolupar un projecte d'innovació en tot el centre. Pel que fa al procés de col·laboració, el suport és especialment important per identificar en quin moment i de quina manera els suports entre professors han fet possible que tots els membres de l'equip avancessin (Hargreaves i O'Connor, 2018).
- Animar a identificar i impulsar els canvis en el currículum i en l'organització del centre a partir de les millores que es puguin generalitzar per convertir-les en un projecte d'innovació, tenint cura especialment del significat compartit amb les famílies i l'alumnat. El suport, emprant recursos com la síntesi i la conceptualització, pot contribuir a definir-lo. Al mateix temps, animar l'equip de coordinació de la millora perquè sol·licita i acordi amb l'equip directiu, amb la participació de les figures de lideratge intermedi que calgui, les condicions mínimes (temps i espais institucionals) per desenvolupar els processos de generalització de les millores, com i quan presentar-los al claustre, al professorat més resistent a la innovació o al professorat que s'incorpora al centre el curs següent. Pot ser molt útil mostrar confiança en la competència de l'equip i recordar pràctiques d'èxit aconseguïdes.

Generalitzar les millores de les pràctiques d'algunes aules per a convertir-les en projectes d'innovació de centre: implicar més professorat i ampliar a més espais

La generalització de les millores permet generar un pla d'innovació en el centre que suposa dos processos de desenvolupament de les innovacions i millores en les pràctiques inclusives. D'una banda, cal incorporar nous docents al desenvolupament de les millores ja aconseguïdes en l'etapa d'introducció. D'altra banda, s'han de desenvolupar i aprofundir les millores per eliminar les barreres detectades i documentar les millores que s'han introduït, i descriure les situacions d'aprenentatge que s'han dissenyat perquè puguin introduir-les altres docents. Aquests processos han de contribuir a impulsar polítiques d'innovació per a la inclusió. El suport a aquests processos pot concretar-se en diferents moments i amb diferents tipus de suport. És molt important considerar com involucrar en el procés els equips docents ordinaris ja establerts en el centre, i com s'articulen aquests processos de generalització amb les estructures i espais de treball pedagògic conjunt, i treballar si cal per ajustar-los o transformar-los d'alguna manera. Alguns criteris, procediments i estratègies per fer-ho possible serien:

- Animar i acompanyar en la revisió dels processos de millora ja desenvolupats i les pràctiques que ja estan incorporades. El suport pot promoure el diàleg entre diferents docents sobre les experiències, les barreres i com s'han superat, i els acords assolits i com es van incorporar les aportacions de les famílies i l'avaluació realitzada per l'alumnat. D'aquesta manera, ajuda a fer present els diferents graus de les millores realitzades per professorat diferent i els cursos i matèries on es van desenvolupar. Així contribueix a la creació de plans de generalització per guiar la conversió de les millores en autèntics processos d'innovació de centre.
- Ajudar a crear equips heterogenis de suport, amb professorat que ja ha introduït les millores i professorat que s'incorpora al procés d'innovació. En els moments inicials, el suport pot ajudar a configurar equips entre professorat amb diferents competències. Aquests equips no poden ser massa amplis -de vegades és preferible treballar en equips de 4-5 professors que en grups de 10-. També és important equilibrar professorat de nivells propers (1r-2n) amb professorat de matèries del mateix àmbit o d'àmbits diferents. Una altra tasca important és ajudar a compaginar les vinculacions personals del professorat amb les necessitats d'avançar en la coordinació. De vegades, això suposa dissenyar conjuntament amb l'equip de millora la manera de presentar la proposta al claustre i els departaments, fent explícit amb claredat el temps que es necessita de treball conjunt i per portar-ho a l'aula. Cal ajudar els equips directius a ser conscients que és molt important el seu suport a aquests processos, en un ritme sostenible pel centre, i també deixar clar el nivell d'implicació que es demana a cada nivell o departament (Lago i Onrubia, 2022).
- Col·laborar en la identificació dels cursos, nivells educatius o matèries on es poden generalitzar les millores que en una primera etapa només han portat a terme uns quants professors. De vegades, que els equips es preguntin cap a on ha de créixer la innovació ajuda a fer-la possible, també el fet d'afavorir reflexions que ajudin a pensar i decidir. Per exemple, suposem que el departament de matemàtiques ha desenvolupat durant dos anys un model de docència compartida en les aules de primer i segon, amb criteris i estratègies sobre com distribuir l'ajuda individualitzada per a alguns alumnes, de manera que es dona suport a tot el grup; en el debat sobre com generalitzar-ho, es defensa que és un model prou experimentat i es proposa que a partir del proper curs s'apliqui en tot el centre. En aquest cas, podria ser molt útil que el suport ajudés a analitzar que, si hi ha tres departaments en els quals la major part del professorat s'incorpora al centre per primera vegada, potser seria preferible marcar un ritme progressiu per als diferents departaments. El suport pot, a més d'ajudar en la presa de decisions, guiar per pactar aquests processos amb els equips directius (Lipscombe et al., 2023).
- Proporcionar guies i pautes per a un disseny conjunt dels plans d'innovació com a processos col·laboratius. Es necessiten dos nivells de suport. D'una banda, suport al procés col·laboratiu entre el professorat que ja ha introduït prèviament la pràctica i professorat que s'incorpora a la millora, perquè és important mostrar que no tots poden anar al mateix ritme; per a això, podem utilitzar recursos per generar reflexió i diàleg entre professorat amb diferent experiència. I per l'altre, suport al professorat que està aprofundint en les millores per ampliar-les a més situacions d'aprenentatge i més nivells educatius, per analitzar amb ells la planificació conjunta, l'observació entre iguals en les aules on ja s'ha introduït la millora i en les aules de les persones que s'hi incorporen. (Elliot, 2019; Pérez i Soto, 2015)
- Acompanyar en els processos d'anàlisi de les dificultats, de les barreres que troba el professorat per posar en pràctica les millores (en relació amb determinat alumnat, per les urgències del currículum, per altres demandes institucionals que es creuen...). Suposa utilitzar com a palanques les experiències de l'equip de professorat que ha realitzat alguna millora i mobilitzar la inclusió dels qui comencen les innovacions. Potser una de les primeres ajudes sigui establir que, tant si les millores es desenvolupen amb èxit com si tenim moltes dificultats, revisarem tres o quatre vegades durant el curs el procés d'innovació.

- Impulsar i ajudar a formalitzar les pràctiques ja generalitzades en el pla d'innovació i les polítiques de centre. El suport hauria d'ajudar l'equip de coordinació de la millora a recollir les innovacions assolides en diferents nivells (equips docents, departaments, comissions) amb un format reconeixible, útil i acceptat per tothom. També caldria impulsar la progressiva consolidació dels equips de suport entre professorat com una fórmula estable que assegurí la continuïtat de la innovació. Finalment, el suport pot ajudar a documentar i formalitzar les decisions anteriors per incorporar-les als documents de centre, el pla anual i el projecte educatiu, i impulsar d'aquesta manera les polítiques d'equitat i inclusió en tots els àmbits de l'activitat educativa.

Transformar les pràctiques i les polítiques per consolidar cultures d'equitat i inclusió en les comunitats educatives

En centres on la innovació ha permès portar pràctiques equitatives i inclusives a diferents nivells i matèries, el que cal és que es consolidin. El suport podria centrar-se en les comissions i/o equips de coordinació dels processos de millora per tal de cedir el desenvolupament i el control de la innovació al professorat. La consolidació de les innovacions podria anar en quatre línies: la continua identificació de millores singulars i pròpies de cada nivell o matèria emmarcades en els processos inclusius i equitatius del centre; la transformació de l'estructura i dinàmica dels equips de professorat del centre de manera que permetin un increment progressiu de la seva autoregulació, amb el suport de les decisions institucionals dels equips directius; la promoció del lideratge pedagògic dels qui coordinen els equips docents del centre; facilitar la projecció a diferents àmbits de l'activitat educativa, dins i fora del centre, dels projectes d'inclusió generats en espais més reduïts, donant una rellevància especial a la participació de les famílies a nivell d'aula i de centre. Del que es tracta és de reforçar les polítiques i accions que transformen les cultures del centre amb una orientació equitativa i inclusiva:

- Mostrar als equips directius la necessitat que els processos de planificació, seguiment i avaluació de les innovacions passin de ser tasques puntuals a ser tasques institucionals pròpies dels equips docents, els equips de cicle o els departaments o comissions, amb el mateix reconeixement. Per donar suport a aquest procés cal ajudar a definir bé els continguts, els processos i l'avaluació de les millores, tenint en compte les diferents posicions del professorat que es pot produir en aquests espais. En tot aquest procés és necessari promoure un lideratge pedagògic per part de les persones que coordinen els equips docents que orienti a una col·laboració reflexiva, productiva i transformadora.
- Construir, amb els equips de coordinació de la innovació, guies i pautes per reflexionar i identificar els elements clau per aprofundir i avançar en la innovació. El suport pot ajudar a posar en marxa processos de diàleg entre el professorat orientats a identificar, en les barreres que han trobat, la manera d'introduir millores que les trenquin, i suggerir si cal perspectives diferents des d'on analitzar les tasques i activitats (Lago i Onrubia, 2017).
- Assegurar els processos de seguiment, i per fer-ho, impulsar, millorar o reorientar les estratègies de seguiment de les noves millores. Caldrà valorar especialment les millores singulars, específiques de determinats nivells, matèries o situacions d'aprenentatge que segurament són la clau de l'avenç de la innovació. El suport pot ajudar a fer que aquests nous desenvolupaments del procés d'innovació siguin coherents amb les polítiques del centre sobre qualitat i innovació i que, al mateix temps, es tingui en compte la diversitat de ritmes en la incorporació de les millores per part del professorat i la necessitat de mantenir els suports també entre el professorat.
- Impulsar els relleus en els equips de coordinació de les millores i la incorporació progressiva de professorat de referència en els equips directius. Donar suport al professorat en la construcció d'un autoconcepte i sentiment de competència en relació amb la innovació, i al mateix temps en la idea de corresponsabilitzar-se amb la innovació, pot ser molt rellevant per fer que aquest professorat s'incorpori als espais de coordinació de les millores com a part del seu desenvolupament professional amb una orientació col·laborativa, coherent amb les transformacions que estiguin impulsant.

- Mostrar i refermar la connexió entre diferents línies de desenvolupament de les innovacions pel que fa a la inclusió i l'equitat o les innovacions específiques d'alguns àmbits de coneixement i aprenentatge (p.eels enfocaments globalitzats de desenvolupament del currículum, l'estratègia d'interdisciplinarietat STEAM o models organitzatius del centre com la docència compartida). Per aconseguir-ho caldrà donar suport a comissions que integrin innovacions de diferent naturalesa que puguin fer-se simultàniament, per integrar el coneixement i tenir cura de la sostenibilitat de totes aquestes innovacions en les pràctiques quotidianes del professorat, per tal que s'orientin d'acord amb les polítiques i cultures del centre que impulsen l'equitat i la inclusió en l'aprenentatge com a referents de qualitat del sistema educatiu.

Per acabar, algunes condicions de context

Aquest conjunt de propostes no es pot pensar i desenvolupar de manera aïllada del context on es produeixen els processos de transformació. Encara que aquestes propostes vindran definides per moltes decisions i pràctiques diverses, potser convingui assenyalar algunes condicions que fan referència als suports que reben els centres i que podrien afavorir o dificultar un procés de transformació com el que acabem de plantejar.

Així, entenem que el suport per a la transformació de les aules i els centres en espais inclusius i equitatius necessita avançar des d'un assessorament psicopedagògic centrat en les necessitats educatives d'un alumne o alumna, o un tipus d'alumnat, explicitades o no explicitades (no per invisibilitzades són menys importants) cap a un assessorament que vol promoure situacions d'ensenyament en què les propostes i les ajudes educatives s'ajusten a totes les necessitats educatives presents en el context d'activitat del grup classe. De la mateixa manera, la transformació dels centres i aules en espais inclusius i equitatius potser passa per superar una concepció de l'assessorament centrada en l'organització dels espais o els lideratges que de vegades no té en compte de manera explícita el fet que l'organització i el lideratge han d'estar al servei de la inclusió i l'equitat, i que no contempla els processos col·laboratius del professorat per portar-los a terme.

Una transformació del tipus que venim plantejant segurament necessita equips de suport amb formació i capacitat d'ajuda per ajustar el conjunt de les ajudes, no només un aspecte específic de les aules. La visió especialitzada d'actuacions centrades en aspectes parcialitzats de la diversitat de vegades porta al professorat a haver d'atendre diferents visions, que donen suports potser coherents en ells mateixos, però que no sempre tenen en compte el conjunt de necessitats d'ajust de l'activitat que necessita el conjunt de l'alumnat de l'aula. Equips amb una dotació pensada per a una intervenció interdisciplinària, centrada en les necessitats dels centres, poden ajudar a impulsar l'equitat i la inclusió en l'aprenentatge com referent de qualitat del sistema educatiu.

Referències bibliogràfiques

- Alonso, M., Rascón, M. T, i Calderón, I. (2024). *Cómo hacer investigación-acción participativa*. Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado.
- Booth, T. i Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros educativos. evaluación y mejora de la educación inclusiva*. OEI/FUHEM.
- Domingo, J. (2001). *Asesoramiento al centro educativo: colaboración y cambio en educación*. Octaedro- EUB.
- Elliott, J. (2019) What is Lesson Study? *European Journal of Education*, 54, 175–188.
<https://doi.org/10.1111/ejed.12339>
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Octaedro.
- Hargreaves, A., i O'Connor, M. (2018). Leading collaborative professionalism. Seminar Series 274. *Center for Strategic Education*. http://www.andyhargreaves.com/uploads/5/2/9/2/5292616/seminar_series_274-april2018.pdf

- Lago, J. R., i Onrubia, J. (2011). *Asesoramiento psicopedagógico para la mejora de la práctica educativa*. Horsori.
- Lago, J. R., Onrubia, J., i Huguet, T. (Coords.) (2012). *Assessorament per la millora de les pràctiques educatives*. <http://xtec.gencat.cat/web/.content/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/0086/d0305f5f-549d-4af2-9561-39bd0329bfe0/Assessorament-millora-practiques.pdf>
- Lago, J. R., i Onrubia, J. (2017). Acompañando la introducción por parte de profesionales del EAP de procesos de asesoramiento orientados a generar prácticas más inclusivas. *Àmbits de Psicopedagogia i Orientació*, 46. <http://ambitsaaf.cat/article/view/54/57>
- Lago, J. R., i Onrubia, J. (2022). *Innovación y mejora de la práctica educativa: una estrategia colaborativa*. Octaedro.
- Lago, J. R., Sanahuja, A., Amenabar, N., i Soldevila, J. (2025, Latest Articles). Teacher collaboration to promote inclusive practices with cooperative learning, *Professional Development in Education*, <https://doi.org/10.1080/19415257.2025.2547388>
- Lefstein, A., Louie, N., Segal, A., i Becher, A. (2020). Taking stock of research on teacher collaborative discourse: Theory and method in a nascent field. *Teaching and Teacher Education*, 88, 102954. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102954>
- Lipscombe, K., Buckley-Walker, K., i Tindall-Ford, S. (2023). Middle leaders' facilitation of teacher learning in collaborative teams. *School Leadership and Management*, 43(3), 301–321. <https://doi.org/10.1080/13632434.2023.2215803>
- Monereo, C., Suñé-Soler, N., i Fecho, B. (2022). The identity of the academic advisor: towards a new framework of dialogical advice. En C. Monereo (Ed.). *The identity of Educational Professionals. Positioning, Training, and Innovation*. Information Age Publishing.
- Onrubia, J., Roca, B., i Minguela, M. (2022). Assisting teacher collaborative discourse in professional development: An analysis of a facilitator's discourse strategies. *Teaching and Teacher Education*, 113. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103667>
- Onrubia, J., Lago, J. R., i Parrilla, A. (2022). Strategies for improving educational practices in an inclusive direction: collaborative consultation and participatory research. En J. Collet, M. Naranjo, i J. Soldevila-Pérez (Eds.), *Global Inclusive Education. Lessons from Spain* (pp. 83-95). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-11476-2>
- Soto, E., i Pérez Gómez, Á. I. (2015). Lesson Studies: un viaje de ida y vuelta recreando el aprendizaje comprensivo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 29(3), 15-28.
- Schön, D. (1992). *El profesional reflexivo*. Paidós
- Schön, D. (1998). *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós
- UNESCO (2021). *Reimagining our futures together: a new social contract for education*. UNESCO. <https://www.unesco.org/en/futures-education>
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica, aprendizaje, significado e identidad*. Paidós.

Correspondència amb els autors:

José Ramón Lago. E-mail: jramon.lago@uvic.cat

Javier Onrubia. E-mail: javier.onrubia@ub.edu

Marta Minguela. E-mail: martaminguela@ub.edu

Assessorament: indagació i ètica

Enric Bolea López

Coordinador del CRETDIC Baix Llobregat

Esther Cárcel Ferrer

Directora de l'EAP de Sant Feliu de Llobregat

Rebut: 16.12.2025 Aceptat: 24.12.2025

DOI: <https://doi.org/10.32093/ambits.vi.63.504993>

Resum

Assessorament: indagació i ètica

Aquest article proposa entendre l'assessorament com una pràctica d'indagació sostinguda per una posició ètica. En primer lloc, situem que assessorar implica indagar en escenaris complexos, ja que la pràctica assessora sempre es desplega en contextos canviants, incerts i plens de condicionants. En aquest marc es presenten les tensions que sorgeixen de la pròpia pràctica marcada per la singularitat dels subjectes, de les institucions i de les situacions en què s'intervé. En segon lloc, es proposa una mirada que qüestiona la idea d'un assessorament neutral i apolític. Es defensa que tota intervenció té implicacions ètiques, socials i professionals. Per això cal assumir una posició crítica: assessorar implica prendre partit, posicionar-se i intervenir sobre allò que es considera rellevant i transformable en el context. Finalment, es destaca la tensió entre la deontologia i la raó ètica: mentre la normativa ofereix referents, les situacions reals —sobretot en contextos de complexitat— requereixen respostes que sovint van més enllà del que les normes i els sabers preveuen. Per això es defensa una ètica situada, que assumeix que no hi ha criteris generals aplicables a tots els casos. Aquesta perspectiva situacional exigeix captar allò rellevant, elaborar-ho amb criteri i decidir amb responsabilitat en cada situació d'assessorament.

Paraules clau: Indagació, ètica, assessorament, col·laboració, avaluació, complexitat, allò comú, context socioeducatiu, vulnerabilitat, assessorament situat.

Abstract

Counselling: Inquiry and Ethics

This article proposes understanding educational counselling as a practice of inquiry sustained by an ethical stance. First, it argues that counselling entails inquiring within complex scenarios, since advisory practice is always carried out in changing, uncertain contexts shaped by multiple constraints. Within this framework, the tensions that arise from practice itself are examined, tensions that are rooted in the singularity of subjects, institutions, and the situations in which intervention takes place. Second, the article advances a perspective that challenges the idea of neutral and apolitical counselling. It maintains that every intervention has ethical, social, and professional implications. For this reason, adopting a critical stance is essential: to counsel is to take a position, to situate oneself, and to intervene in what is considered relevant and open to transformation within a given context. Finally, the article highlights the tension between deontological frameworks and ethical reasoning. While regulations and professional codes provide reference points, real situations—especially in contexts of complexity—often demand responses that go beyond what norms and established forms of knowledge can anticipate. Therefore, the article argues for a situated ethics that assumes there are no general criteria applicable to all cases. This situational perspective requires the ability to grasp what is relevant, to elaborate it with discernment, and to make responsible decisions in each counselling situation.

Keywords: Inquiry, ethics, counselling, collaboration, assessment, complexity, the commons, socio-educational context, vulnerability, situated counselling.

Assessorar implica indagar en escenaris complexos

L'assessorament es desenvolupa en escenaris complexos. La pràctica assessora no es pot concebre al marge dels discursos, estructures i institucions que configuren la realitat educativa contemporània. Es desplega en un escenari globalitzat i en contínua transformació, caracteritzat per la fragilitat dels vincles socials.

La intervenció assessora contemporània requereix situar-se en un paradigma que reconegui la complexitat[1] com a condició constitutiva dels fenòmens educatius. Aquests fenòmens es tradueixen en un buidament progressiu de les referències col·lectives que històricament dotaven d'estabilitat i orientació les pràctiques educatives. Certament, aquesta crisi institucional coincideix amb la fragmentació dels equips, la manca de coherència pedagògica i l'absència d'espais de trobada que dificulten la creació d'un projecte educatiu compartit. La indagació constitueix una manera d'interpretar l'assessorament col·laboratiu en el marc d'aquesta complexitat.

En aquesta perspectiva, indagar implica, en primer lloc, obrir interrogants sobre l'experiència, les situacions i les pràctiques educatives. Es tracta d'obrir interrogants sobre allò que està succeint i que ens està succeint per tal de saber com poder actuar plegats i orientats. Les accions assessores que se'n deriven prenen un sentit o un altre d'acord amb les preguntes que ens fem.

En l'enfocament que proposem assessorar en escenaris complexos ens emplaça a un intercanvi de perspectives i coneixements entre els agents educatius. La complexitat només es pot afrontar de manera col·lectiva i a partir dels interrogants que ens planteja la pròpia realitat educativa. Es parteix d'una pregunta que ha de produir un coneixement compartit sobre les situacions que susciten els escenaris de col·laboració. Un interrogant que s'ha de construir de manera mancomunada[2].

Com veiem, la indagació situa la col·laboració en el registre de la relació dels professionals amb el saber[3]. En el procés d'assessorament, tant el coneixement de l'assessor com el dels participants es posen en circulació, però aquest coneixement previ no es posa en el lloc de la resposta. Durant aquest procés, es produeixen alternances: de vegades, és l'assessor qui aporta un saber i en altres moments són els participants els que ho fan. Cadascú aporta la seva interpretació. En aquesta dialèctica, l'assessor no esdevé el subjecte que sap, situat en el lloc de l'agent d'un saber (expert jeràrquic) constituït prèviament, que podria bloquejar l'elaboració col·lectiva de coneixement. Precisament, del que es tracta és de generar condicions de manera que cada participant s'autoritzi a expressar la seva singularitat en el procés d'assessorament.

Quan s'indaga -especialment en entorns complexos- el valor no és posar sobre la taula el que sap l'assessor per a concloure (la resposta), sinó poder fer explícit el que no sabem per a obrir (la pregunta) a un procés d'elaboració compartida. En altres termes, posar sobre la taula de treball la renúncia de cadascun dels actors del procés de col·laboració a posseir el saber que ha d'orientar els altres.

Indagar: relació i contingència

Considerem important emfatitzar que la indagació és estructuralment relacional. Es desplega mitjançant un intercanvi sostingut amb l'altre en la relació de col·laboració. Tota situació d'assessorament emergeix i es desenvolupa en un entramat de relacions, històries, expectatives, fragilitats que configuren un espai narratiu que vertebrava acords i tensions sobre els continguts que són objecte de col·laboració. En l'intercanvi es tracta d'indagar amb tacte. És en el marc d'aquesta relació (de col·laboració) que l'assessor/a contribueix a generar un espai que acull i sosté l'experiència relacional de la col·laboració: un espai continent.

Per aquest motiu, en les relacions de col·laboració no es posen només en joc els coneixements, competències, habilitats relacionals i els recursos discursius dels participants. Les emocions, afectes i sentiments també formen part d'aquesta relació de col·laboració. Per això un espai continent ha de ser capaç d'allotjar aquests sentiments i fer-los pensables per poder-los elaborar a través del treball sobre el contingut de la col·laboració. És un espai intersubjectiu en el que l'assessor contribueix - conjuntament amb

els participants en el procés- a generar i sostenir la col·laboració a partir de la seva pròpia implicació afectiva.

És important entendre que tota relació de col·laboració es construeix *en una situació específica i viva*, marcada per condicions institucionals, històriques, culturals, emocionals i relacionals que no poden generalitzar-se ni preveure-les des de criteris només normatius o tècnics.

Cal parar atenció a aquest punt ja que la col·laboració freqüentment es desplega en situacions que es caracteritzen per l'experiència de la contingència: allò que pot no ser o no succeir, o variar segons el temps, el context i les relacions. Allò que s'espera com a necessari per avançar en el procés però emergeix quelcom que ens convoca a respondre a les característiques d'una situació que no havíem previst.

Sovint ens trobem que quelcom fa obstacle a la producció d'una resposta que afavoreixi la millora de les pràctiques educatives. Més aviat és sempre una resposta transitòria. Sempre hi ha quelcom que no encaixa. En aquest sentit, la contingència és una dimensió fonamental en la indagació: no existeix un procés d'assessorament col·laboratiu el resultat del qual estigui assegurat per antelació. Per això, en ocasions se'ns fa difícil assessorar sense posseir respostes prèvies als interrogants que determinades situacions susciten. És el saber que s'extreu d'una situació on quelcom no encaixa el que ens fa avançar. I ho podem fer si suportem la tensió i l'angoixa que pot produir que quelcom no encaixi.

La indagació és, abans que tot, una posició ètica de l'assessor que impregna tots els seus actes professional. És una posició de col·laboració, que requereix un judici crític i constant sobre l'acció assessora. Aquesta posició ètica ofereix un marc d'orientació davant del repte al qual ens confronta tot allò que en la pràctica ens sorprèn, quan quelcom no previst irromp, quan quelcom no "encaixa" amb el que es coneix i/o s'espera, quan no es troben els referents als quals atènyer-se per respondre. El que podria semblar un obstacle es transforma, des de la indagació, en una oportunitat per configurar un assessorament situat, capaç de donar resposta en context.

Tensions en la pràctica assessora

En la pràctica assessora s'aspira a transformar experiències de vida i formes de veure la vida molt diverses que poden entrar en tensió amb les actuacions de l'assessor. En el camp de l'assessorament aquestes actuacions amb persones i entre persones es desenvolupen principalment en dos àmbits: d'una banda, en la valoració i orientació de l'alumnat; de l'altra, en el suport als centres educatius per a la millora de les pràctiques pedagògiques i institucionals. En particular, intervencions vinculades a les dificultats d'aprenentatge i de convivència que poden presentar alguns alumnes i/o grups, com a les necessitats que expressen els diferents estaments de la institució educativa —professorat, equips docents, famílies, equips directius, departaments o comissions d'atenció a la diversitat—, ja sigui en forma de demandes de formació, processos de reflexió o iniciatives de millora.

En qualsevol cas, sigui quina sigui la intervenció, la pràctica de l'assessorament integra una gran varietat de funcions que generen múltiples relacions dins dels centres, configurant una complexa xarxa d'interaccions entre persones amb rols, expectatives i interessos diversos. Aquesta diversitat pot donar lloc a tensions en el desenvolupament de les tasques de col·laboració que afecten tant els participants com al mateix assessor. Les persones amb les que es col·labora poden interpel·lar a l'assessor per la interpretació que fan dels efectes que produeixen sobre les seves vides les actuacions psicopedagògiques que ha realitzat i/o realitza[4].

Es pot inferir, doncs, que les dimensions implicades en el treball dels assessors es troben sovint travessades per tensions i conflictes derivats d'aquest entramat relacional. Els xocs entre els interessos i necessitats són diversos, sobretot perquè no sempre estan compartides i clares les intencions de les persones que formulen la demanda d'intervenció, ni les intencions i efectes de les respostes que donen els assessors a aquestes demandes.

Bonals i De Diego (1996:503-504) assenyalen que en aquesta xarxa d'interaccions hi intervenen diversos elements fonamentals: (i) l'encàrrec que rep l'assessor, (ii) la varietat d'agents —persones, grups i estaments— que s'hi adrecen, i (iii) els receptors finals de la intervenció, sovint tercers implicats. A aquests factors,

nosaltres considerem que cal afegir-hi (iv) el tipus de demanda formulada, (v) la disponibilitat dels recursos necessaris per donar-hi resposta, així com (vi) les polítiques educatives i socials que emmarquen i regulen, normativament, tant les demandes com les respostes.

Aquests elements poden entrar en conflicte i constituir fonts de dilemes i tensions de naturalesa ètica que els assessors han d'afrontar en la seva praxis professional. Això és així perquè la col·laboració és un procés en què de manera constant es negocien les interpretacions entre els diferents agents. Comunicar és consentir la trobada amb l'altre: amb la seva alteritat o diferència, amb la seva perspectiva.

Tanmateix, l'acord no sempre és immediat ni garantit. La comunicació es veu sovint marcada pel malentès i pel conflicte, més que per l'harmonia o la comunió interpretativa. Per això és fonamental assumir que les tensions formen part inherent de l'assessorament i no han de ser percebudes com a obstacles a ocultar o rebutjar, sinó com a oportunitats.

Contra la idea d'un assessorament neutral i apolític

Els conflictes i dilemes que experimenten els assessors en la seva pràctica no poden ser entesos sense considerar el context ideològic, social i polític d'època que condiciona tant les tensions com la mateixa psicopedagogia. Les funcions, tasques i comportaments dels professionals no es donen independentment del discurs ideològic i de les normes socials que regulen les relacions socials i professionals.

Reduir les fonts de les tensions que ocasionen dilemes ètics en la pràctica psicopedagògica als conflictes d'interessos entre diverses funcions professionals o bé als problemes de comunicació i/o criteri entre professionals i persones ateses sense considerar el marc social que defineix i regula els comportaments de tots els agents implicats, és una visió restringida i, ideològicament interessada, d'interpretar les problemàtiques que emergeixen en la intervenció.

En totes i cadascuna de les situacions en les que s'intervé no ens trobem ni una psicopedagoga, ni un psicopedagog preexistent a qualsevol dinàmica històrica i social. La intervenció assessora ni és ahistòrica, ni és asocial, ni és apolítica. Només una mirada ingènua podria sostenir que les actuacions professionals són neutres, desproveïdes de valors o alienes al poder.

Quan es posa l'èmfasi exclusivament en la funció d'ajuda per promoure el desenvolupament i l'aprenentatge, s'obvia que la intervenció assessora participa en la producció política dels subjectes als quals pretén donar suport. Per això, no es pot reduir la seva concepció de la intervenció a la millora de capacitats individuals sense tenir en compte els components socials i polítics associats a l'aprenentatge i les seves dificultats. S'ha de deixar de banda l'escut de la neutralitat tècnica: assessorar és un procés carregat de valors que exigeix reflexió crítica sobre què fem i per què ho fem.

La psicopedagogia forma part del complex psi[5], un conjunt de disciplines que han estat alhora instruments de producció de subjectivitat i dispositius de govern. Aquest complex descriu una xarxa de teories i tecnologies que conceben l'individu com un interior susceptible d'observació, classificació i coneixement, amb la finalitat de fer possible el seu govern. Com assenyala Rose (1996), les disciplines psi proporcionen coneixements, metodologies i tècniques que permeten regular les conductes en contextos específics i confereixen als professionals una autoritat fonamentada en el coneixement de la naturalesa interior de tots aquells que estan subjectes a l'autoritat del professional expert.

La biopolítica —i en l'actualitat, la psicopolítica— ens recorda que no hi ha una psicopedagogia exterior al poder. La intervenció no és neutra ni asèptica; s'inscriuen dispositius socials que regulen les conductes, organitzen les institucions i produeixen formes de subjectivitat. La funció d'experts[6] atribuïda a l'assessor pot tant sostenir aquestes formes de govern com resistir-les. Compartim amb Naredo (1997:12) que sense sotmetre la ideologia a una reflexió crítica sempre romandrem els seus presoners.

Sovint trobem un rebuig de lo polític que no permet afrontar de forma crítica les condicions en què es desplega la professió i la vida de les persones amb les que interactuem. I no ens val dir que estem convertint l'assessorament en una qüestió política doncs l'assessorament ja es política per si mateix. Com ho és qualsevol

pràctica humana i social. Per això, cal resistir-se i posar al descobert que les ideologies que reivindiquen la neutralitat i l'objectivitat del coneixement psicològic i psicopedagògic, ja que aquestes neguen l'existència d'un discurs de dominació que legitima i sosté pràctiques socials i educatives injustes.

Assessorar des d'una posició crítica

Hi ha, però, una altra manera d'elidir la dimensió política i crítica de l'assessorament present en els diferents processos que caracteritzen la vida social i cultural d'avui dia: el «solucionisme». Marina Garcés (2017: 55-56) planteja que s'ha anat instal·lant en les nostres vides una «ideologia solucionista» fonamentada en l'aspiració i la ficció de construir un món sense problemes ni conflictes, i per tant, sense malestar ni angixa.

Però un món a-conflictiu és un món a-crític on no hi ha lloc per la capacitat de qüestionar o de produir un judici crític. L'espai del pensament reflexiu queda ocupat per l'adhesió a les opinions i propostes que altres ens ofereixen o bé a les decisions que altres —generalment experts— prenen sense ser qüestionades. Es produeix una espècie d'obediència voluntària[7] que s'arrela en una passivitat de la persona. Potser més que una passivitat. Garcés (2021) proposa l'expressió servitud voluntària per expressar una forma de submissió assumida com a normal, fonamentada en l'obligació d'adaptar-se constantment a les exigències del discurs dominant sense qüestionar-les. L'aspecte més determinant és que no es tracta d'una obediència imposada per la força, sinó d'una actitud assumida com a normal, basada en la idea que no hi ha alternatives possibles a l'ordre establert. En l'àmbit de l'assessorament es corre el risc de contribuir a aquesta servitud adaptativa.

Contra l'acceptació d'una vida adaptativa, a-problemàtica i irreflexiva es requereix la voluntat d'inventar respostes que permetin restituir el temps per pensar, elaborar i construir col·lectivament. Es podria parlar d'una resposta assessora crítica -d'indagació crítica, potser- més enllà d'un assessorament adaptatiu que dona per satisfactòria una mirada normativa i instrumentalista dels problemes i contextos de les persones[8].

Una posició crítica en l'assessorament ens permet una nova mirada sobre el propi cos disciplinari i social que la constitueix. Necessitem assessors que indaguin de forma crítica i reflexiva; que qüestionin les idees i pràctiques ortodoxes que sovint es proposen com dogmes i que al mateix temps es qüestionin a sí mateixos com agents inclosos dins d'un procés social que les impulsa. Necessitem adoptar una posició d'indagació crítica permanent -mai concloent i sempre oberta- sobre el sentit i propòsit de la funció assessora en correlació amb el sentit i propòsit de l'Educació.

L'assessorament és, per tant, una pràctica ètica i política. No ens és possible concebre un assessor desvinculat del compromís amb el canvi social i que no es resisteixi a la funció de control que se li assigna. En aquest punt convé recordar la distinció que Giroux (2018:94) estableix entre pedagogia polititzant i pedagogia política i contextualitzar-la -no creiem que sigui un atreviment- a l'assessorament: mentre que un assessorament polititzant es focalitza en aconseguir que els estudiants, professors i famílies pensin com nosaltres una psicopedagogia política planteja als diferents agents educatius la importància de que reflexionin de forma crítica sobre la seva pròpia interpretació del saber, de les seves capacitats i la seva relació amb la responsabilitat social.

Una posició polititzant és una posició que moralitza doncs les idees i pràctiques que es proposen generalment acaben funcionant com un exemple per els altres respecte el que s'ha de considerar correcte. Per contra, en una posició política un informe, una avaluació, una proposta d'intervenció ha de ser objecte d'interrogació sobre els efectes subjectius que genera en les persones implicades. La paradoxa es produeix quan les persones implicades en el procés de col·laboració rebutgen les condicions de participació i interrogació i reclamen a l'assessor/a que adopti una posició de coneixement expert sobre la seva situació i experiència vital que es objecte d'intervenció.

La tasca assessora implica una dimensió política inevitable, perquè treballa amb subjectivitats, sistemes de poder i institucions. Els assessors no poden deslligar-se de les condicions d'incertesa i fragilitat produïdes per aquest context, ni tampoc dels dispositius que estructurin la seva pròpia pràctica[9]. És aquí on l'ètica esdevé brúixola: permet resistir l'assumpció acrítica d'un discurs dominant que naturalitza desigualtats,

patologitza diferències i imposa formes de control i rendiment. Aquest compromís ètic pren una rellevància particular en el marc de l'època neoliberal, que tendeix a individualitzar els sofriments i responsabilitzar les persones de les seves dificultats.

L'assessorament en temps de vulnerabilitat

Certament, els assessors són professionals que realitzen un conjunt d'actuacions per ajudar a que altres persones trobin les maneres de transformar certs aspectes de la seva experiència per millorar les seves vides (Dubet, 2006:17)[10]. Moltes d'aquestes vides estan travessades per la fragilitat i la vulnerabilitat.

L'ètica és també una manera de tractar l'experiència de vulnerabilitat que travessen moltes de les persones amb qui l'assessor treballa. Vides captivades pels efectes de les polítiques dominants. La perspectiva de l'ètica de la compassió[11] de Joan Carles Mèlich és especialment rellevant per pensar l'assessorament en contextos educatius i socials caracteritzats per l'augment de la precarietat i la vulnerabilitat.

Mèlich parteix de la idea que la ètica no pot fonamentar-se en principis universals ni en codis normatius tancats, sinó en la resposta sensible i responsable davant la vulnerabilitat de l'altre. La fi de tota ètica s'arrela en l'experiència humana concreta, marcada per la fragilitat, la dependència i la contingència. L'assessorament té lloc en un marc travessat per relacions de poder, normes institucionals i discursos socials que modelen la manera d'entendre les dificultats i el sofriment. Per això, adoptar una posició ètica implica reconèixer els efectes de les polítiques dominants que han imposat formes de gestió individual de la vida, han intensificat la fragilitat dels subjectes i han naturalitzat discursos que converteixen problemes col·lectius en responsabilitats personals.

Des d'aquesta mirada, l'assessorament ha de resistir-se a naturalitzar aquests relats i ha d'assumir que només es pot ser ètic si es vincula amb la compassió com a forma d'atenció i de responsabilitat. L'ètica ens convoca a preguntar-nos si realment l'assessorament pot esdevenir una pràctica que ajudi les persones a afrontar les seves dificultats i a sostenir les seves experiències de vulnerabilitat. Què vol dir avui "ajudar" en un temps —com recorda Marina Garcés (2012) en què l'existència es privatitza mitjançant procediments que estandarditzen les vides i les subjectivitats?

La fragmentació institucional i professional, les pràctiques burocratitzades, les mirades normatives i la psicologització individualitzadora del sofriment són dinàmiques que debiliten el comú i invisibilitzen la complexitat de les situacions. En aquest context, una posició ètica en l'assessorament reclama recuperar la dignitat i singularitat de cada persona i situar el patiment en el centre de l'acció educativa i assessora. Implica comprendre que la intervenció no és neutral ni asèptica: produeix subjectes, defineix identitats i contribueix a reforçar o a qüestionar desigualtats. Dora Laino (2012: 8) ho planteja clarament: *"Porque la psicopedagogía se vincula con la dignidad de los sujetos, es decir, con sus posibilidades de realización, de acción, de operación y de realización que pueden sostenerse y/o restablecerse por las intervenciones psicopedagógicas"*.

Assumir una posició ètica, doncs, exigeix dur a terme una crítica immanent de l'assessorament: problematitzar què vol dir assessorar, què vol dir avaluar i quin tipus de subjectes generem amb les nostres pràctiques. L'assessor ha de donar "compte crític de si mateix", revisar constantment els sabers que fonamenten la seva intervenció i reconèixer que la seva mirada tampoc no és exterior al sistema de normes i significats en el que treballa. És, sobretot, una interrogació contínua sobre el sentit de la funció assessora: significa revisar els propis marcs d'interpretació i els propis actes, reconèixer-ne els efectes i assumir la responsabilitat d'aquests efectes. En altres termes, suposa localitzar quelcom de la pròpia responsabilitat en el desplegament del procés de col·laboració.

Les aportacions de Mèlich a l'assessorament comporten situar la vulnerabilitat al centre de la intervenció, responen al sofriment de manera sensible i contextual, i resistint a les forces que estandarditzen, individualitzen i simplifiquen la vida de les persones. L'assessorament no és una aplicació de tècniques, sinó una pràctica responsable que es construeix en la relació amb l'altre, des del reconeixement de la seva fragilitat i de la pròpia.

La tensió entre la raó jurídica i la raó ètica

Sovint quan es parla d'ètica en el camp de l'assessorament es fa referència als principis i codis deontològics que regulen els comportaments dels professionals. En l'àmbit de l'Educació aquests comportaments es regulen a través de les lleis, decrets, resolucions i reglaments així com principis i orientacions que ajuden a interpretar aquestes normes i dotar-les de significació en la pràctica educativa. En aquest sentit, tant els diferents agents educatius com els escenaris en què es despleguen les pràctiques educatives són objecte de regulació. Es la dimensió que Skliar (2010) denomina "raó jurídica".

Però la normativa i el llenguatge jurídic entren en tensió permanent amb la raó ètica, fins al punt de poder imposar-se sobre el llenguatge educatiu que hauria de presidir les pràctiques educatives (Skliar i Pérez, 2014). Segons quins aspectes s'emfatitzin en la normativa i com es concretin les prescripcions que la interpreten, les pràctiques professionals poden quedar condicionades. El punt crític apareix quan les raons jurídiques se superposen a les raons ètiques.

Sens dubte, els avanços legislatius i el reconeixement de drets per a infants i joves, tant en l'àmbit educatiu com en el social, són indiscutibles. Per això, convé aclarir que la referència a la raó ètica (Skliar, 2010) no qüestiona els assoliments en matèria de dret i regulació, sinó que interroga el seu sobre excés. El discurs tècnic i jurídic, inevitablement, produeix sentits.

El desplegament normatiu en les pràctiques educatives transmet una manera de concebre i tractar la diferència. Per ser precisos, és el resultat d'una determinada comprensió de les relacions entre diferència, diferenciació i diferent. És força important distingir aquests tres conceptes: la «diferència com el resultat, que no la causa de la diferenciació, no és la font de cap problema» (Delgado, 1998). La diferenciació no estableix la diferència, sinó que determina allò diferent. Es tracta d'una derivació subtil de la diferència cap a allò diferent, en què no es considera que la diferència està entre els subjectes sinó a l'interior del subjecte. En aquest sentit, la diferenciació sempre implica una interpretació de la diferència, i tota interpretació es fa des d'un patró amb el qual es compara[12].

El tractament de la diferència des d'un llenguatge jurídic i tècnic tendeix a instrumentalitzar la diversitat que pot arribar a convertir la diferència de les persones en temes de treball. Tematitzar la diversitat comporta conseqüències: l'atenció a l'alumnat amb necessitats específiques justifica la intervenció d'especialistes, però segons com s'orienti aquesta actuació, pot acabar assenyalant els alumnes com a diferents dels "normals". Allò que es planteja com una resposta a la singularitat pot esdevenir, a la pràctica, un mecanisme de diferenciació visible per a tota l'aula i és un signe per a tothom que a la classe hi ha algú diferent que representa la divisió entre els no diferents i ell mateix.

A més, tematitzar la diversitat desplaça el focus de la intervenció educativa del context a l'individu. Si bé des de l'Administració educativa i la normativa s'impulsa conceptualment la idea que cal desplaçar la mirada de l'individu al context, sovint les pràctiques centren l'atenció en l'individu o, dit d'una altra manera, del context al diferent. Es produeix, d'aquesta manera, un desplaçament de la diferència (com un valor) al diferent (com una categorització). Un desplaçament que va de la sensibilitat cap a l'altre a la tematització de l'altre, la qual cosa denota una perspectiva molt més tecnològica que no pas ètica.

Es genera un efecte molt rellevant: la tematització de la diferència produeix una major diversitat i nombre de diferents. Empeny a entendre que els subjectes diferents precisin respostes i recursos diferents. Implicacions: quantes més diversitats s'identifiquin més demandes d'atenció emergiran. Això pot conduir a grans paradoxes:

- Si s'estableixen molts tipus de diversitat respecte a les quals s'han d'oferir respostes diverses i diferents, novament tenim categories i classificacions.
- Aquest moviment pot portar a tractar cada cop més els alumnes normals com a diferents.
- Es promou una demanda que després no es pot satisfer.
- Allò que en principi es presenta com una actuació pensada per atendre la singularitat d'un alumne, es pot convertir a la pràctica en un mecanisme de diferenciació visible per a tota l'aula.

La normativa, sovint, regula i determina quin és el perfil o la tipologia de l'alumnat que ha de ser inclòs en les diferents mesures i suports. Aquest plantejament al seu torn implica que des dels centres s'identifiquin els alumnes que responen a aquesta tipificació per tal que puguin accedir als ajuts i les mesures a què tenen dret[13]. La qüestió essencial és interpretar la regulació des d'una posició ètica que permeti apropar la raó jurídica a la raó ètica, de manera que la raó ètica actuï com a brúixola en la interpretació de la norma.

La normativa tot i necessària per a regular els processos educatius no és suficient per a promoure l'aprenentatge i la inclusió. L'espai social, allò comú, tampoc es pot prescriure normativament. Els vincles, la confiança, la disponibilitat i la responsabilitat són aspectes clarament ètics que sustenten les relacions educatives que no es poden prescriure per tal que esdevinguin realitat en els centres educatius. Però, la normativa no tan sols no és suficient, sinó que en moltes ocasions pot contribuir a promoure l'efecte invers del que pretén aconseguir. La realitat s'encarrega de demostrar-nos-ho.

Quina ètica per l'assessorament?

Arribem a un tram de l'article en el que tractarem de manera més específica sobre la funció que la dimensió ètica posseeix en la pràctica assessora. De fet, no ho hem deixat de fer-ho al llarg de tot l'escrit

L'ètica constitueix un camp d'enorme complexitat, on coexisteixen múltiples enfocaments, controvèrsies i discrepàncies. Hi ha diverses maneres d'entendre-la i conceptualitzar-la: ètica de la complexitat, ètica de màxims i de mínims, ètiques deliberatives, principalistes, conseqüencialistes, de l'hospitalitat, entre d'altres. No pretenem oferir una anàlisi exhaustiva d'aquestes perspectives en relació amb l'assessorament, ja que això superaria els objectius del nostre treball i, sobretot, les nostres competències i sabers. El que proposem és, més aviat, una reflexió que ajudi a pensar les relacions entre ètica i assessorament.

Vivim en un món marcat per la pluralitat de morals, i és precisament aquesta proliferació la que fa possible plantejar l'ètica: no existeix una moral universal ni definitiva capaç d'integrar la multiplicitat de morals que conviuen en una societat plural. En aquest context, cal interrogar-se sobre si la proliferació de codis ètics i reglaments (Canimas, 2017:16) no està convertint l'ètica en mera prescripció. Si l'ètica es converteix en prescripció, no es ètica

Mentre la moral tendeix a la generalitat, l'ètica és sempre singular, vinculada a l'acte d'escollir i a la responsabilitat d'una decisió en la situació. La responsabilitat emergeix, així, com a eix central i significatiu: allò que és ètic s'arrela en la capacitat de les persones de respondre pels seus actes davant les situacions que les interpel·len. Per això diem que l'ètica va més enllà de la moral: la moral indica què hem de fer; l'ètica ens demana com respondre i què fer en la concreció de cada situació.

Coincidim amb Canimas en destacar que el reconeixement, l'acollida, l'hospitalitat i la compassió constitueixen ètiques especialment significatives en els àmbits de l'educació, la salut i l'acció social. Són pràctiques atentes a l'alteritat i a les experiències de persones en situació de vulnerabilitat (Canimas, 2017:65-66), totes elles vertebrades per la responsabilitat envers l'altre. En aquest sentit, no fonamentem la nostra reflexió en plantejaments essencialistes o absoluts. Ens situem en el paradigma de les ètiques de l'hospitalitat, la compassió, la cura, la situació[14].

No es tracta d'una posició essencialista en l'assessorament, ni d'un marc fix o immutable. Entenem que una ètica de l'assessorament és responsiva: una ètica de la resposta en situació. L'ètica s'activa quan una situació ens interpel·la i ens obliga a decidir, a assumir la responsabilitat de la nostra resposta i a sostenir-la.

Les dimensions de l'ètica en el procés d'assessorament

La posició ètica de l'assessor es configura a partir de dues dimensions que, tot i presentar-se de manera separada, conformen un camp de tensió inevitable: d'una banda, la dimensió dels marcs de referència que expressen l'estat del coneixement de l'època; de l'altra, la dimensió de la singularitat de cada situació concreta.

Una situació singular es una configuració específica de relacions, significats i condicions personals i institucionals que dona forma a una demanda, qüestió o necessitat. Aquesta configuració condiona la resposta en el marc de la col·laboració. Quan s'encaren aquestes situacions de col·laboració pot ser que els coneixements disponibles siguin limitats per afrontar-ne la complexitat de les situacions reals. Els marcs conceptuals i els codis deontològics ofereixen orientacions prèvies, però no respostes immediates ni aplicacions automàtiques: requereixen interpretació. Cal llegir què està passant, identificar els factors implicats i construir orientacions fonamentades en aquesta reflexió constitutiva de la primera dimensió de l'ètica.

La segona dimensió de l'ètica s'activa en el moment en què el professional es troba en la situació concreta[15]. És aleshores quan es procura articular els marcs conceptuals amb la singularitat de la situació. Si no es pot articular el saber preexistent a la situació és justament en aquest punt on emergeix la segona dimensió de l'ètica[16]. La responsabilitat ètica apareix, doncs, en l'espai obre la tensió que s'estableix entre les dues dimensions.

Aquesta tensió només es pot abordar adequadament si s'assumeix que l'ètica és una dialèctica. Una trobada entre dimensions. Aquesta tensió no és un problema: és l'espai mateix de la creació professional. La pràctica ètica és "moviment" entre dimensions, una indagació inacabada que no busca respostes unívokes sinó la possibilitat de donar lloc a allò més singular de la situació[17].

Quan una dimensió s'imposa sobre l'altre, l'ètica es disloca. Instal·lar-se exclusivament en un dels pols, eliminant la tensió necessària, trenca la possibilitat de pensar la situació. Evitar aquests extrems implica sostenir aquesta dialèctica i reconèixer que l'ètica es troba en la capacitat d'articular ambdues dimensions.

Un assessorament situat

L'espai que habita l'assessorament és concreta en trobades i sessions que es poden conceptualitzar com situacions que es van trenant en l'esdevenir del procés de col·laboració en els centres. Situacions que podem esperar i fins hi tot preveure però també situacions contingents: inherents a tota pràctica de col·laboració[18].

Cada vegada que un assessor entra en el centre educatiu al llarg del procés de col·laboració es troba, inevitablement, amb una situació i/o amb una cadena de situacions que presenten una configuració concreta de relacions, expectatives, experiències i/o tensions que precedeixen la seva arribada. L'assessorament comença en el moment mateix en què es fa present en un context carregat de significats previs. És en aquesta situació on es produeix la intervenció: és el teixit d'on emergeixen els malestars, les expectatives, els acords i desacords i les lectures prèvies del que el centre considera necessari abordar.

Un assessorament situat parteix de la idea que tota intervenció professional només es pot entendre des del lloc concret on s'encarna: una situació formada per persones reals, històries prèvies, sentiments singulars, tensions institucionals.

L'assessorament situat interroga els marcs teòrics i els protocols a partir del que emergeix en la institució: els malestars del professorat, els encerts i millores, les expectatives divergents, les tensions pedagògiques, les vulnerabilitats dels equips i les formes de significar la demanda. No existeix una pràctica assessora "general": existeixen pràctiques inscrites en un context i transformades en i per aquest context. Una pràctica on el saber psicopedagògic s'articula en la singularitat de la situació institucional que es configura en cada sessió o moment de col·laboració[19]. És en aquest context on emergeix la possibilitat d'elaborar un coneixement situat: la situació mateixa genera coneixement.

Ètica i artesanía

Potser sorprèn a alguns vincular l'ètica amb l'artesanía. Ho fem perquè l'artesanía remet tant al saber pràctic que orienta l'acció com al saber que es requereix per elaborar una producció. Pensem que es requereix ofici per articular en situació les dues dimensions de l'ètica en el procés de col·laboració.

Definir l'ofici de l'assessor és explicar com fa la seva feina, en la qual sempre es posen a prova els seus principis i les seves eines: és un professional amb ofici quan es forma i es prepara per fonamentar una manera d'actuar amb i sobre els altres en un marc institucional. Entenem l'ofici com una experiència de treball amb i per els altres. En aquest punt, l'ofici —els oficis de l'àmbit social, acceptant l'afortunada expressió de François Dubet (2006: 444) — és concebut com «la capacidad de producir algo, de conocerlo y de hacerlo reconocer».

De fet, aquesta idea es conjuga de manera directa amb el concepte ampliat d'artesanía que proposa Sennett (2009; 2010). En efecte, aquest terme va més enllà del treball manual i especialitzat que, suggereix la paraula artesà, i es pot aplicar a una àmplia gamma d'activitats humanes. Subratlla el compromís de qualsevol professional amb la seva feina. Per aquesta raó el concepte d'artesanía és més que una metàfora.

Entendre l'assessorament com una artesanía ens remet a la idea d'allò "fet a mà", que és singular, com el cas per cas, com cadascuna de les situacions educatives que volem millorar i que, igual que un objecte, un producte o una obra d'artesanía, necessita una dedicació, un saber fer i, sobretot, un temps. Assessorar de manera situada implica un saber fer en el procés: l'elaboració paulatina d'una resposta a mesura que es va col·laborant. Potser es pot fer si estem situats.

Collaborar de forma situada

Cada context educatiu, cada relació i cada problema emergent participa en la configuració del coneixement que es produeix, fent que aquest sigui sempre situat, provisional i obert a revisió. Així, el procés d'assessorament esdevé un espai on el coneixement s'elabora en moviment, en estreta relació amb la singularitat de les situacions. Com fer-ho?

Aquesta col·laboració en situació pot entendre's com un procediment[20] estructurat en **tres temps** lògics que permeten situar el professional en una posició d'escolta i atenció per poder intervenir de forma situada. S'ha d'entendre com una manera d'ordenar el pensament i la presa de decisions en situació. Aquesta lògica en tres temps permet una manera d'orientar el treball de col·laboració que conjuga les dues dimensions implicades en un assessorament situat.

Descriure

Temps en el que es descriu la situació tal com es presenta: les condicions d'aparició de la situació. És un temps essencial per no precipitar-se i per permetre que la situació ens "parli". És el moment de recollir allò que es presenta, el que es porta a la vista i allò que els actors implicats enuncien com a problema, repte i/o interès. És una manera de fixar la situació a través de la descripció. Aquí s'inclouen els antecedents, les dades disponibles, els documents institucionals, els protocols aplicables i les versions dels diferents agents educatius. En aquest primer moviment, el professional és capaç de posar en suspensió el que coneix i sap. S'escolta, s'organitza la informació i es registra el que emergeix: es reconstrueix l'escenari de la situació. Aquest moment permet aproximar-se a la complexitat de la situació sense reduir-la prematurament a categories prèvies.

Elaborar

Tot allò que s'observa i s'exposa no s'interpreta per si mateix ni ofereix una significació immediata. El temps d'elaborar designa l'espai d'interpretació, de lectura i d'anàlisi: els fets deixen de ser dades, informacions i coneixements i passen a ser elements a interpretar. Si abans s'exposava ara es pensa i elabora. A partir d'allò que s'exposa es comença a analitzar, relacionar i pensar la situació. Aquest és el moment en què intervenen els marcs teòrics, les categories interpretatives. Es quan es recorre a l'univers de coneixements al nostre abast per donar sentit al que s'ha descrit, reconèixer paradoxes, elaborar hipòtesis i situar la complexitat institucional, relacional i singular de la situació. Es confronta la situació amb aquest coneixement perquè la situació interroga als principis i coneixements que ens orienten. Quan aquests coneixements no responen ens trobem amb un problema o dilema ètic.

Decidir

En aquest temps s'articula allò descrit i allò interpretat a través d'una decisió[21]. Es pren una decisió per transformar la situació descrita en funció de les interpretacions realitzades (elaborar). Aquest moviment exigeix assumir la responsabilitat pels efectes de la decisió. La decisió és la concreció situada d'aquesta tensió inherent al doble moviment de l'ètica que hem esmentat anteriorment[22]. En aquest punt, tant el marc conceptual com la norma orienten, però no determinen; la singularitat interroga, però no anul·la l'horitzó institucional. Per tant es la creació d'un coneixement situat. És un saber fer-hi en situació. Una decisió que no s'ha de considerar com un saber definitiu - és *provisional* - sobre la situació que supera els sabers que han estat en el punt de partida sinó com una invitació a seguir indagant.

Aquesta modalitat de treball col·laboratiu en tres temps es pot considerar una eina d'indagació[23] que estructura la tasca assessora i la posiciona en una ètica situada, molt allunyada de la lògica tècnica o instrumental. Proposem un procediment que ens permet prendre posició davant la contingència de la situació. Convé subratllar que la posició és la manera com un assessor s'ubica subjectivament en una relació de col·laboració: fa referència a la seva implicació en la situació. En aquest sentit, l'eina es configura com un esquema o marc mental des del qual l'assessor descriu i interpreta el que passa, i pren decisions. Saber mantenir-nos en aquesta posició exigeix sostenir una mirada oberta, flexible i atenta a la singularitat de cada situació. Així, l'eina no tanca el sentit del que ocorre, sinó que possibilita indagar en la situació

Esdevé, per tant, una eina conceptual i metodològica[24] que es sustenta en aquesta ètica situada. Per aquesta raó, l'ètica en l'assessorament no es troba ni el punt de partida de la situació (la que ens convoca a pensar, elaborar i escollir), ni en el resultat final (que ens porta a decidir una acció assessora) sinó en el mateix moviment que va d'un punt a un altre per successives aproximacions durant el procés de col·laboració. Una ètica de l'assessorament que reconeix la importància de la norma, de les orientacions administratives i dels marcs conceptuals, però que també assumeix que el sentit de l'acció assessora només es pot construir a partir de la singularitat de la situació.

Referències bibliogràfiques

- Ariel, A. (2024). La responsabilidad ante el aborto. *Aesthethika*, V. 20/ Número 1.
- Badiou, A. (2006). La potencia de lo abierto: Universalismo, diferencia e igualdad. *Archipiélago: Cuadernos de crítica de la cultura*, 73-74, (pp. 21-34).
- Bolea, E. (Rel.) Amorós, J., Cuevas, C., Herrera, M., Puiggardeu, O., i Rubio, E. (2017). La conversación colaborativa: escucha, relato y observación en el proceso de asesoramiento. *Àmbits de Psicopedagogia i Orientació*, 47.
- Bolea E., Cárcel, E. (2019). EIX 1. *Marc de referència psicopedagògic*. Barcelona: FUOC
- Bolea, E. ; Cárcel, E. (2019). Eix 1: Condicions socials, jurídiques i institucionals. El marc social de l'avaluació psicopedagògica. Barcelona: FUOC
- Bolea, E. ; Cárcel, E. (2019). Eix 2: *Marc de referència psicopedagògic. El marc conceptual en què se sustenta l'avaluació i intervenció psicopedagògica*. Barcelona: FUOC
- Bonals, J., & De Diego, J. (1996). Ética y estética de una profesión en desarrollo. En C. Monereo & I. Solé (Coords.), *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista* (pp. 501–519). Madrid: Alianza Editorial.
- Canimas, J. (2017). *¿Cómo resolver problemáticas éticas?* Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- De La Boétie, E. (2001). *La servitud voluntària*. Quaderns Crema.
- Delgado, M. (1998). *Diversitat i integració*. Barcelona: Editorial Empúries.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución: Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa.

- Esquirol J.M. (2006). *El Respeto o la mirada atenta*. Barcelona: Gedisa
- Fariña, J.J.M. (2001). *Ética: Un horizonte en quiebra*. Buenos Aires: Editorial Universidad Buenos Aires
- Garcés, M. (2012). *Un mundo común*. Barcelona: Ediciones Bellaterra.
- Garcés, M. (2017). *Nueva ilustración radical*. Barcelona: Nuevos Cuadernos Anagrama.
- Garcés, M. (2021). *El problema de la servidumbre*. Barcelona: FUOC.
- Giroux, H. A. (2018). *Pedagogía crítica para tiempos difíciles*. Mapas Colectivos.
- Juarez, M.P. (2020). Psicopedagogía comunitaria: una experiencia en salud desde la pedagogía freireana. Universidad de la República: *Salud Comunitaria y Sociedad*; 7; 7; 9-2020; 38-58
- Laino, D. (2012) Una psicopedagogía crítica y situada en América latina. *Pilquen. Sección Psicopedagogía. Dossier*. Año XIV, N.º 9, 2012
- Lordon, F. (2015). *Capitalismo, deseo y servidumbre*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Mèlich, J.C. (2018). *Contra los absolutos: conversaciones con Ignasi Moerta*. Barcelona: Fragmenta Editorial
- Mèlich, J.C. (2010). *Ética de la compasión*. Barcelona: Herder
- Naredo, J. M. (1997). Sobre el "pensamiento único". *Archipiélago*, (29), 11–24.
- Román, B. (2016). *Ética de los servicios sociales*. Barcelona: Herder
- Rose, N. (1996). Identidad, genealogía e historia. En S. Hall & P. du Guy (Comps.), *Cuestiones de identidad cultural* (pp. 214–250). Buenos Aires–Madrid: Amorrortu.
- Salomone, G.Z. (2006). Consideraciones sobre la Ética profesional: dimensión clínica y campo deontológico-jurídico. En Salomone, G.Z.; Domínguez, M.E (comp). *Las dos dimensiones de la Ética profesional: ética y deontología. Volumen I: Fundamentos*. Buenos Aires: Letra Viva (p. 51- 70)
- Sarthe M (2022). La psicopedagogía desde una perspectiva crítica: ideas para debatir. *Academia.edu*
- Sennett, R (2009). *El artesano*. Barcelona: Anagrama.
- Serra-Capallera, J. (2022). Orientación educativa / asesoramiento psicopedagógico: ¿de qué estamos hablando? En *El asesoramiento psicopedagógico a debate* Huguet, T.; Liesa, E.; Serra-Capallera, J. (coords.) Barcelona: Graó
- Skliar, C. (2010). De la razón jurídica hacia una ética peculiar. A propósito del informe mundial sobre el derecho a la educación de personas con discapacidad. *Política y Sociedad*, 47(1), (pp.153-164). <http://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/POSO1010130153A/21713>
- Skliar, C. B.; Pérez, A.V. (2014). Lo jurídico y lo ético en el campo de la educación: la enunciación de la diversidad y las relaciones de alteridad; Universidad de la Serena. Facultad de Humanidades. Departamento de Educación; *Temas de Educación*; 19; 2; 3-2014; 9-25
- Trobas, G. (2003). Tres respuestas del sujeto ante la angustia: inhibición, pasaje al acto y actingout. En *Logos* 1. G. Trobas; J. F. Pérez; F. Andreani; A. Hadida-Hassan; L. Kruszel. Grama Ediciones.
- Ubieto, J.R. (2004). La función psicológica de la espera: aplicaciones a los ámbitos clínicos, educativos y sociales. *Hoja informativa del COPC*, 172 (pp. 8-9).

Notes:

[1] Tal com apunta Josep M. Esquirol (2006, p. 143), convé diferenciar entre una situació complicada i una situació complexa: «Fijémonos en que una cosa es la complejidad y otra la complicación; de la primera a la segunda hay cierto degradamiento. La complicación es como un innecesario plus de complejidad, un síntoma de proceso insensato, gratuito, artificioso. Y, sobre todo, es preocupante como síntoma de un proceso de progresiva degradación, ya que después de la complicación viene ya la confusión».

[2] En una praxi mancomunada s'integren en un mateix moviment la col·laboració, la participació i la col·legialitat. Són tres aspectes clau que s'articulen en aquesta manera de concebre l'assessorament a través de l' indagació.

[3] Els professionals elaboren tres tipus de coneixement: sobre el contingut de col·laboració, sobre la relació de col·laboració i, sobre la relació de cada participant amb els seus actes professionals i les seves conseqüències.

- [4] Cal recordar que en aquest punt pren molta rellevància una idea central en el procés d'assessorament: el consentiment de les persones a la nostra actuació o dit en els termes que ho expressa Román (2016:10): no es pot "ignorar quines són les voluntats de les persones ateses".
- [5] El complex-psi explica l'existència d'una xarxa de disciplines, teories i tecnologies que conceben l'individu com un interior susceptible d'observar, classificar i conèixer per tal que sigui possible el seu govern. Com afirma Rose (1996), les disciplines psi proporcionen una sèrie de coneixements (principis, metodologies i tècniques) per a que sigui possible el govern de les conductes en situacions i contextos específics i faciliten als professionals de la conducta humana una forma de posar en pràctica la seva autoritat. Una autoritat que es fonamenta sobre el coneixement de la naturalesa interior de tots aquells que estan subjectes a l'autoritat del professional expert.
- [6] Òbviament no compartim la posició d'un assessorament jeràrquic.
- [7] Per aprofundir en aquesta temàtica es pot consultar Garcés, (2021), La Boétie (2019) Lordón (2015).
- [8] Una aportació força interessant sobre la Psicopedagogia crítica és pot trobar en Sarthe (2022). També te una estreta relació amb les idees que plantejem en aquest text l'enfocament de la Psicopedagogia Comunitària. Es pot consultar Juárez (2022).
- [9] Cal actuar front aquesta aquiescència generalitzada a partir de la qual les persones manifesten una actitud d'acceptació o consentiment pastiu o fins hi tot resignació sense mostrar desacord, resistència o oposició. És un assentiment que no implica necessàriament acord o convenciment. Més una cessió que un consentiment.
- [10] Dubet no parla explícitament dels assessors psicopedagògics, no obstant es poden estendre les seves reflexions i aportacions al camp de la intervenció psicopedagògica.
- [11] En general la compassió s'entén com un sentiment d'empatia, pena o solidaritat davant el patiment aliè, una reacció emocional que impulsa a ajudar. Per Joan-Carles Mèlich (2010) la compassió és una posició ètica: no s'arrela en sentir "pena", sinó en respondre a la vulnerabilitat de l'altre. Es defineix com una responsabilitat ètica: no es tracta tant de sentir, sinó de respondre. Una ètica responsiva. És una ètica situada que neix en cada trobada concreta, sense principis universals que dictin què fer, i que assumeix que tots som éssers fràgils i exposats. La compassió —entesa com una manera de deixar-se afectar pel sofriment aliè i respondre-hi— esdevé així la base d'una ètica situada, narrativa i finita. Implica una crítica als sistemes que deshumanitzen o invisibilitzen el sofriment.
- [12] Badiou és molt clar al respecte: "Nosotros no renunciamos a la idea de emancipación humana, pero afirmamos que el ser mismo de la humanidad no se deja pensar más que en la diferencia. El ser mismo de la humanidad es la multiplicidad. Hay que empezar a pensar políticamente desde otro punto de partida, otro principio que nos llevará a caminos muy diferentes: se trata de partir de las diferencias (lo cual no significa quedarse en las diferencias), de partir de la multiplicidad (y no del Uno). Entonces tenemos que observar cuidadosamente dos reglas muy importantes: una regla de inmanencia y otra de igualdad. La regla de inmanencia dice que quien testimonia la diferencia es quien es diferente, quien experimenta la diferencia. Este es un punto crucial político y ético: que el testigo de la diferencia pueda dar testimonio, enunciar la diferencia y, al hacer, expresar la humanidad misma. La regla de igualdad establece la igualdad de las diferencias: la diferencia no puede ser jerárquica en ningún caso. De la práctica de estas dos reglas pueden deducirse formas de resistencia al universalismo capitalista". (Badiou, 2006, pàg. 23).
- [13] Cal apuntar un altre factor molt determinant en les pràctiques educatives que no desenvolupem en aquest apartat però que convé assenyalar: al mateix temps que s'avança en els marcs jurídics es retrocedeix en les polítiques de finançament públic de l'educació. Això posa en joc l'enorme dificultat per a definir i determinar de manera justa els recursos que cal implementar per a promoure l'atenció a la diversitat i la inclusió, en correlació amb la justícia que vertebrava la normativa i el llenguatge jurídic (Skliar, 2014).
- [14] Algunes autores i autors representatius d'aquest paradigma: Judith Butler, Fariña, Carol Gilligan, Emmanuel Lévinas, Joan-Carles Mèlich, Martha C. Nussbaum, Paul Ricoeur, Arthur Schopenhauer, Joan Tronto, Simone Weil.
- [15] Ens inspirem en els plantejaments de Fariña (2001) i Salomone (2006).
- [16] Ens trobem en la dialèctica entre el Què he de fer? i el Que faig? Com responc a l'altre?.
- [17] Indagació és moviment: també és una forma de plantejar que l'assessorament i la psicopedagogia no posseeixen un fonament absolut que dona resposta a qualsevol situació abans que es esdevingui.
- [18] Altres autors també subratllen la importància de la "situació" en l'assessorament: Serra-Capallera (2022: 26-28).

[19] Es podria parlar d'una relació contingent amb el saber amb el corpus de coneixements.

[20] Seguint les aportacions anteriors despleguem aquest procediment amb actitud artesanal davant les dificultats i contingències. Sovint, quan els artesans es troben davant dels reptes inherents a les seves produccions fan un ús imaginatiu de les seves eines, i trenquen el motlle d'allò que s'ha dissenyat i adaptat a una finalitat, tant per afrontar les resistències de l'obra que cal produir com per reparar-la o restaurar-la i, sobretot, per innovar-la. Tot i que un procediment ens proveeixen d'una manera de fer, aquesta manera d'actuar també ens ha de permetre afrontar situacions noves, fins al punt de transformar el mateix procediment si la situació pràctica així ho requereix.

[21] Potser convé aclarir les relacions entre acte, decisió i acció. Entre l'acte de l'assessor i una acció assessora. Sovint acte i acció es prenen com sinònims. En l'àmbit de l'ètica això no es tan clar. Fins ara estem parlant de la responsabilitat de l'assessor front el seu propi acte. En aquest sentit un acte és una decisió i no una acció. Però aquest acte/decisió de l'assessor es produeix en el marc de les relacions de col·laboració amb altres professionals. Aquesta dialèctica entre l'assessor i els altres ens permet introduir la diferència entre acte i acció. Un acte implica una decisió que té conseqüències per qui l'ha produït i també pels altres. Perquè pels altres l'acte de l'assessor constitueix una acció. Els altres veuen en el meu acte una acció (Ariel, 2024).

[22] Precisament acceptar que no tot està decidit amb antelació i que no es pot decidir sobre tot obre la possibilitat de decidir.

[23] Eina que integra les aportacions de Trobes (2002), Fariña (2004), Ubieto (2004), Bolea i Carcel (2018).

[24] Reiterem l'actitud artesanal ha d'inspirar el nostre treball davant les dificultats i contingències. així ho requereix.

Correspondència amb els autors:

Enric Bolea López. E-mail: ebolea@uoc.edu

Esther Cárcel Ferrer. E-mail: ecarcel@xtec.cat

L'assessorament col·laboratiu com a impulsor de la pràctica reflexiva: la importància de la pregunta

Oscar Puigardeu Aramendia
 Director EAP Sarrià-Sant Gervasi

Rebut: 26.09.25 **Acceptat:** 03.10.25
DOI: <https://doi.org/10.32093/ambits.vi.63.504994>

Resum

L'assessorament col·laboratiu com a impulsor de la pràctica reflexiva: la importància de la pregunta

Els serveis educatius reben de forma ordinària demandes dels centres educatius que volen millorar l'atenció educativa que donen al seu alumnat. Davant d'aquestes demandes els serveis educatius s'han de preguntar sobre quines son les estratègies d'assessorament que utilitzaran per realitzar les seves intervencions. En el present article es proposa l'assessorament col·laboratiu com una eina útil per a l'impuls de la practica reflexiva en el si del centre com a eina de millora de la praxis educativa del centre. Dins d'aquest marc d'intervenció els assessors compten amb una gran eina d'intervenció que és la pregunta. La pregunta, juntament amb el silenci, esdevé una estratègia de modelatge metacognitiu al servei d'una practica reflexiva sustentada en l'avaluació de les evidències del resultats de les pràctiques educatives del centre.

Paraules clau: Assessorament col·laboratiu, pràctica reflexiva, pregunta, silenci, assessorament psicopedagògic.

Abstract

Collaborative mentoring as a driver of reflective practice: the importance of the question

Educational services regularly receive requests from educational centres that want to improve the educational care they provide to their students. In the face of these demands, educational services must ask themselves what are the counselling strategies they will use to carry out their interventions. This article proposes collaborative counselling as a useful tool for promoting reflective practice within the centre as a tool for improving the educational praxis of the centre. Within this intervention framework, counsellors have a great intervention tool that is the question. The question, together with silence, becomes a metacognitive modelling strategy at the service of a reflective practice based on the evaluation of evidence of the results of the educational practices of the centre.

Keywords: Collaborative counselling, reflective practice, question, silence, psychopedagogical counselling.

Els i les professionals dels serveis educatius, que tenen com a finalitat la formació i l'assessorament psicopedagògic als centres educatius del nostre país, reben a diari demandes d'assessorament per a l'abordatge dels diferents reptes que han d'afrontar els centres educatius del nostre país. El professorat demana suport als

orientadors i orientadores de centre i als serveis educatius per tal d'ajudar al seu alumnat en el seu procés de desenvolupament, especialment per aquells que presenten necessitats educatives específiques, però també per afrontar la gestió d'aula, per millorar la convivència o per altres aspectes organitzatius i institucionals en els quals volen implementar millores.

Els serveis educatius que reben aquestes demandes s'han de plantejar quines estratègies utilitzaran per donar suport als equips docents a ajudar al seu alumnat i com transformar el problema que presenta la institució en una oportunitat de canvi (Ferrer Barbany i Talaya, 2022). L'assessorament psicopedagògic, que busca un impacte significatiu en la millora de la practica educativa dels centres, no es pot limitar a l'atenció de la demanda concreta i puntual que se li planteja en el dia a dia sinó que ha d'entendre aquesta demanda com una oportunitat de col·laborar en el procés de millora del centre educatiu (Andrade i Aguilar, 2013). Les demandes als serveis educatius suposen que assumeixen una responsabilitat compartida amb el centres tot acordant els objectius, dissenyant el pla d'actuació, monitoritzant la seva posada en marxa i planificant i executant la seva avaluació (Pérez-Escoda i Bisquerra Alzina, 2014).

La planificació de les intervencions dels serveis educatius està sempre lligada a quina considerin que és la finalitat dels processos d'assessorament i quins elements consideraran com criteris de qualitat de la seva intervenció. És per aquest motiu que els serveis educatius han de preguntar-se quina és la finalitat dels seus processos d'assessorament i com garantiran la seva qualitat. Després d'analitzar la situació de l'orientació educativa a Europa, Fernández-Rei et al.(2023)proposen quatre principis centrals per garantir la qualitat dels serveis d'orientació:

- Orientant-se a la transformació del context: l'assessorament està orientat al context educatiu i a la institució.
- Fent ús d'una metodologia d'investigació acció: les millores neixen de la recerca, és a dir, de l'anàlisi de les evidències de les quals es desprèn una proposta de canvis els resultat del quals son novament avaluats de forma empírica.
- Estimulant el paperactiu i reflexiu dels professionals implicats: les millores son fruit de la reflexió de tots el participants i son elaborades de forma col·laborativa.
- Garantint la participació de tots els professionals implicats: el treball ha d'estar realitzat en xarxa amb tots els agents implicats que participen en el procés que es vol millorar.

Aquests quatre criteris posen de relleu que l'assessorament psicopedagògic és més efectiu i té una major qualitat en tant que esdevingui un assessorament col·laboratiu, habilitador i contextual que busca la millora institucional a través de la reflexió partint de l'anàlisi d'evidència de la pràctica educativa i que implica a tota la comunitat educativa.

Des d'aquest punt de vista, un dels objectius centrals de l'assessorament és l'estímul de la pràctica reflexiva de les institucions educatives dins del marc epistemològic de la investigació-acció.

El personal docent i els centres educatius plantegen en les seves demandes d'assessorament situacions que qüestionen la seva pràctica educativa, situacions davant les quals els hi apareixen dificultats, o en les que les estratègies docents o les mesures de suport implementades no assoleixen els resultats que esperarien. L'assessorament col·laboratiu ofereix al centre la possibilitat d'acompanyar els docents en el procés d'afrontar aquests reptes. I per aquest motiu tan l'assessor com el docent i tota la institució educativa es veuen empesos a iniciar una avaluació de la situació que en realitat és una recerca, una investigació sobre la pràctica educativa del centre. El professorat, amb el suport dels serveis educatius, es converteixen a partir de la seva demanda en investigadors del seu propi centre i de la seva pròpia pràctica docent (Latorre i Bisquerra Alzina, 2004).

L'assessorament, des d'aquesta perspectiva, busca posar en marxa un procés d'investigació-acció. És a dir, pretén iniciar un procés de millora del coneixement que la pròpia institució té de la seva realitat. Aquesta reflexió rigorosa i sistemàtica donarà lloc a un nou coneixement que permeti generar una teoria de la pràctica amb l'objectiu de transformar-la. Però aquesta transformació requereix sempre d'un procés d'avaluació i de validació a partir d'evidències i testimoniatges (Lomax, 1995), ja que no tot canvi o innovació suposa una millora per si mateixa. Cal avaluar els processos de canvi per tal de garantir que generin millores

en l'aprenentatge de l'alumnat. De fet, aquesta perspectiva suposa entendre la pròpia pràctica docent com un procés de recerca sobre la millor estratègia d'ensenyament per tal de garantir les màximes oportunitats d'aprenentatge. La reflexió sobre la pròpia pràctica esdevé així un indicador de qualitat del centre educatiu. (Chávez Donoso et al., 2025)

En aquest sentit, l'espai d'assessorament es converteix en un espai de recerca i de reflexió conjunta. Els professionals docents saben que en educació no es solen presentar situacions recurrents per a les que trobar solucions estandarditzades (Sañudo Guerra, 2010), o almenys aquestes no són les que més preocupen als centres educatius. Sinó que la major part de situacions complexes són singulars i requereixen d'aproximacions personalitzades i d'estratègies d'intervenció adaptades i exigeixen de la producció constant de nou coneixement educatiu. La pràctica reflexiva és una eina a disposició dels docents per a la generació d'aquest coneixement de forma col·laborativa que permeti l'ajust a de la resposta educativa a les necessitats de l'alumnat (Duk et al., 2021).

El procés d'assessorament col·laboratiu és bàsicament un procés de diàleg. Per aquest motiu són diverses les revisions que s'han centrat específicament en l'ús del llenguatge per part dels assessors psicopedagògics (Newman et al., 2017; Soto González et al., 2023). Podem dividir els usos lingüístics dels assessors en dos gran grups d'acord amb la proposta de Sánchez (2000). En un primer grup trobem les intervencions que corresponen a la cara càlida de l'assessorament. Aquestes intervencions estan destinades fonamentalment a la ressonància emocional i motivacional del problema a abordar durant l'assessorament. Formen part d'aquest procés l'interès personal, l'humor, la comprensió, l'elogi, l'establiment d'un vincle, la coresponsabilitat, la recerca de punts d'acord la oferta de suport o de material. Tenen com a finalitat la creació d'un equip de treball i la motivació per afrontar la tasca. El segon grup estaria relacionat amb el que Sánchez anomena la cara freda de l'assessorament que està destinada a l'abordatge del problema. Formarien part d'aquesta cara freda l'anàlisi del problema, la recerca d'informació complementària, acceptar o rebutjar propostes d'intervenció, justificar i argumentar, proposar exemples, aportar elements teòrics i tècnics... (Soto González et al., 2023).

Hom podria pensar que el més important en un procés d'assessorament són les reflexions teòriques o les estratègies que l'assessor proporciona al professorat, però hi ha diversos meta-anàlisis que ens diuen el contrari. De fet són diversos els estudis que demostren que el fet que l'assessor faci un alt nombre de propostes prescriptives és contraindicat durant els processos d'assessorament psicopedagògic (Shannon et al., 2021) essent molt més recomanable fer propostes obertes, suggeriments de diàleg i la discussió de les propostes (Hunt, 2018). Fins hi tot en cas que sigui necessari proposar alternatives als docents, és de major utilitat fer-ho a través de suggeriments que es sustentin i parteixin de les pròpies pràctiques i propostes de l'assessorat (Haneda et al., 2017).

No cal oblidar que tan importants són els aspectes de la cara freda del procés d'assessorament com els de la cara càlida. (Soto González et al., 2023). Per aquest motiu resulta imprescindible que els i les assessores psicopedagògiques no només tinguin formació en els aspectes psicopedagògics i tècnics relacionats amb la seva tasca assessora, sinó que també es imprescindible que tinguin formació en l'acompanyament que suposa la cara càlida del mateix. Els assessors psicopedagògics han de saber utilitzar el llenguatge com a eina d'acompanyament i com a instrument central de la seva tasca (Onrubia et al., 2022). La utilització d'aquestes estratègies discursives redunda en els aspectes de cara càlida imprescindibles en el procés d'assessorament.

Un dels usos discursius més importants i que més contribueixen al desenvolupament dels processos d'assessorament que enumera la bibliografia disponible són les preguntes (Shannon et al., 2021), l'ús de l'elogi i el reconeixement (Jayaraman et al., 2015), i els silencis (von Ahlefeld Nisser, 2017).

Podria sorprendre que l'ús del silenci formi part del discurs de l'orientador. És evident que els silencis tenen una funció essencial per tal de poder atendre i escoltar els i les docents. Però també són una eina imprescindible per estimular la reflexió, ja que el silenci de l'assessor permet al docent seguir parlant i elaborant el seu discurs. Això fa que en la conversa els docents assoleixin un nivell més alt de reflexió. Per aquest motiu s'espera que l'assessor utilitzi el silenci com a estratègia per donar temps al docent per pensar. La recerca ens mostra com les intervencions excessives de l'assessor poden acabar esdevenint un obstacle per a l'assessorament col·laboratiu (Soto González et al., 2023).

Un altre dels recursos centrals, a disposició del assessor, que permet recolzar els aspectes del vincle entre assessor i docent, són els elogis, el reconeixement i la identificació d'acords entre ells (Jayaraman et al., 2015). De fet, rescatar els aspectes positius de les actuacions dels docents és una estratègia de suport especialment imprescindible en moments crítics dels processos d'assessorament (Puigardeu, 2023).

La pregunta és el recurs discursiu més important durant l'assessorament col·laboratiu i que pot esdevenir una eina estratègica per a la promoció de la pràctica reflexiva. La pregunta fomenta el diàleg entre el docent i l'assessor, però sobretot és una estratègia per guiar el diàleg intern del docent. És a dir, suposa promoure i ajudar al docent tot guiant la seva reflexió durant el procés d'assessorament. Això ens permet fer explícita l'estratègia i el procés reflexiu, que durant el procés de reflexió-acció serà més intern i més opac pel docent. De fet, preguntar és una forma de promocionar estratègies metacognitives en el procés de reflexió docent. És a dir, l'assessor pregunta per aconseguir que el docent es preguntï sobre la seva pròpia pràctica. Tal com proposa Carles Monenereo (2020), el diàleg és una estratègia de suport a les habilitats i les estratègies metacognitives. En definitiva, allò que en català anomenem enraonar, que no és més que raonar de forma conjunta a través de la paraula.

La pregunta en l'assessorament, no té com a única finalitat la recollida i contrast d'informació. Aquesta funció sol estar restringida als primers moments de l'assessorament. Al llarg del treball les funcions de la pregunta poden ser molt diverses (Rodríguez Ceberio i Rodríguez, 2020). Veiem a continuació alguns exemples dels objectius que poden tenir les preguntes durant l'assessorament:

- Preguntes per ampliar l'escena: Pretenen ampliar el marc semàntic.
 - *Creus que podries imaginar un altre motiu per què el Manel no hagi acabat la tasca?*
 - *El Marc és molt insistent i pot acabar cansant a qualsevol docent, però ell té un bon vincle amb tu, per què creus que està tan vinculat amb tu?*
- Preguntes d'actuació en el futur: Ajuden a la planificació de les actuacions previstes.
 - *Quan creus que podria ser un bon moment per planificar una entrevista amb la família?*
 - *Com creus que el faria sentir si li proposem algun canvi en el grup de treball? Quan creus que seria el millor moment per fer-ho?*
- Preguntes per generar dubtes: Davant d'afirmacions molt contundents i globals la pregunta pot ajudar a introduir matisos.
 - *Em comenteu que la Maria sempre genera molta disrupció però vàreu comentar que la sortida de la setmana passada va anar molt bé, oi?*
 - *Us sembla que el Hamedés és molt mandrós i que mai es vol esforçar per res i que no fa les tasques, però també heu explicat com li costa aprendre a llegir i a escriure... podria ser que algunes vegades no fos només la mandra el que li dificulta fer les tasques?*
- Preguntes per generar alternatives: les dificultats a l'aula solen generar falses dicotomies en el procés de decisió de les intervencions a realitzar, ampliar les possibles intervencions pot millorar els processos de decisió.
 - *És difícil decidir si és millor sancionar al Lluís sense esbarjo o no fer-ho... potser podríem pensar algun altre tipus de sanció?*
 - *Veig que li costa molt poder recordar les tasques que ha de realitzar a casa, quines estratègies creieu que podríem utilitzar per facilitar-li que les pugui recordar mica mes?*
- Preguntes confrontatives: tenen com a missió provocar una reacció en l'assessorat. Són preguntes de complexa gestió ja que poden impactar negativament en els aspectes de la cara càlida de l'assessorament.
 - *Segons la normativa, no seria prescriptiu que aquest alumne tingués un PI ja elaborat?*
 - *Esteu segures que podrem tirar endavant aquestes mesures sense l'acord de tot l'equip docent?*
- Preguntes de contingència: Pretenen mostrar que un recurs utilitzat en una situació podria ser útil en una altra situació.

- *Crec recordar que el curs passat en Marc també va tenir moltes dificultats a principi de curs i després va millorar, recordeu que vàreu planificar aleshores per ajudar-lo?*
- *Estic segur que no és la primera vegada que acolliu una família que està en desacord amb la vostra proposta, que feu habitualment en aquestes situacions?*
- Preguntes paradoxals: són preguntes que mostren una dificultat impossible d'afrontar, però a la vegada contraposen la possibilitat d'afrontar-la.
 - *Hem d'acceptar que en aquests moments el Marc no pot entrar a l'aula, però que podríem planificar per què el dia que pugui entra-hi puguem oferir-li una activitat del seu interès que l'estimuli a quedar-se?*
 - *No sabem com podem ajudar al Miquel per que aprengui a sumar i se'ns han acabat els recursos, però estic segur que estem decidits a seguir buscant nous recursos, que ara no coneixem. Com ho podem fer?*
- Preguntes priming: són preguntes que es formulen però que immediatament l'assessor proposa que no siguin contestades fins mes tard per evitar que l'impacte de la pressió, el temps o la dificultat de la pregunta bloquegin o condicionin les respostes.
 - *Potser hauríem de pensar sobre quin es el nombre màxim de professionals que poden intervenir amb un mateix infant? ... potser ara no es bon moment per pensar en això... millor ho apuntem com a tasca pendent...*
 - *Tot això que hem estat parlant...no creieu que hauríem de pensar com ho comentem a la família de forma que ho puguin entendre? ... però potser primer ho hem de tenir més clar i més organitzat, després ja pensarem com els hi comentem....*
- Preguntes generatives: tenen com a finalitat generar noves mirades o possibles solucions a una situació.
 - *Crec que la vostra intervenció ha estat molt ajustada però, podríem imaginar altres formes d'intervenir en una situació similar?*
 - *Què és el que més t'ha sorprès de la seva reacció? Que hi ha de diferent respecte a altres vegades que ha passat quelcom similar?*
- Preguntes de canvi punt de vista: busquem que el docent pugui pensar la situació des d'un altre punt de vista.
 - *Què creus que la Fàtima ha pensat quant li has tornat el treball suspès i amb tantes correccions?*
 - *Què creus que pensaran la resta dels docents de l'equip quan els hi presentem el pla de treball que hem elaborat?*
- Preguntes de traducció: busquem retornar el que el docent ha comentat elaborat d'una forma diferent proposant en forma de pregunta una nova interpretació de la situació.
 - *Quan dius que el Marc es va posar com una fera, vols dir que estava molt nerviós i que li costava molt raonar en aquell moment?*
 - *Dius que és impossible poder fer una adaptació pel Miquel, entenc que vols dir que no tindrem el temps per poder-la planificar i que seria molt difícil implementar-la amb els recursos que disposem?*
- Preguntes de suport i reconeixement: busquen transmetre la confiança en el docent i la seva capacitat de resoldre la situació.
 - *No podria ser que t'hagin escollit com tutor del Manel per que la direcció creu que ets el millor docent per entomar aquesta situació en aquests moment?*
 - *Quina situació més complexa... no creus que has tingut molta capacitat per poder pensar i trobar una estratègia que ha pogut ajudar molt al Jaume?*

Els i les professionals dels serveis educatius utilitzen moltes més preguntes de les esmentades, no cal dir que la llista presentada té més una voluntat exemplificadora que classificatòria, però les seves preguntes poden ser de gran utilitat per permetre ampliar el pensament dels equips docents.(Rodríguez Ceberioi Rodríguez, 2020).

Finalment l'assessor no pot oblidar que tot procés d'investigació-acció suposa el contrast empíric dels

resultats dels processos de canvi implementats. L'assessor no només ha d'avaluar el procés d'assessorament i el fet que s'hagin introduït canvis en la pràctica educativa dels docents. Cal avaluar també de forma col·laborativa amb ells i elles l'impacte que aquests canvis hagin tingut en els processos d'aprenentatge de l'alumnat en el seu desenvolupament i en el clima d'aula. Aquesta avaluació no es pot basar només en impressions subjectives sinó que s'ha de basar en evidències, ja que l'avaluació dels processos d'assessorament en realitat és la llavor del proper procés de millora del centre educatiu.

Conclusió

Davant les demandes d'assessorament i formació que reben els serveis educatius els seus professionals han de reflexionar sobre el model d'intervenció i les tècniques que poden ser més efectives i de major qualitat per a estimular la millora de la praxis educativa en el marc d'un sistema educatiu inclusiu. Un dels models amb major recolzament empíric és l'assessorament psicopedagògic col·laboratiu, habilitador i contextual que busca la millora institucional a través de la reflexió partint de l'anàlisi d'evidència implicant a tot la comunitat educativa. Aquesta podria ser una estratègia amb un major potencial per a la millora de la praxis educativa, però també una eina de millora pels centres educatius que impulsés una millora del propi sistema. Aquest model suposa fer de l'assessorament una pràctica d'investigació-acció que estimuli la pràctica reflexiva. En aquest procés l'assessor compleix un paper d'impulsor de la reflexió mitjançant l'explicitació dels processos metacognitius propis de la pràctica reflexiva. L'assessor mai pot oblidar la importància de generar un vincle significatiu entre assessor i docent, ja que els aspectes emocionals de l'assessorament són tan importants com el contingut del mateix. En el procés de modelatge metacognitiu les preguntes i fins hi tot els silencis podrien ser dos elements centrals.

La finalitat última de la formulació de preguntes en els processos d'assessorament no és que el docent les respongui tot donant informació sinó que el docent interioritzi l'estratègia de fer-se preguntes i sobre tot estimular estratègies per que pugui fer-se preguntes diferents sobre la seva pràctica educativa. Moltes vegades els assessors psicopedagògics intentem promoure els canvis en les pràctiques docents, però oblidem que les pràctiques docents són una resposta provisional que els professionals donen als reptes, dificultats i preguntes que els susciten les situacions d'aula. Podria ser que per estimular el canvi en l'actuació docent sigui més fàcil introduir canvis en les preguntes que els docents es fan en la seva practica educativa que en les respostes que hi donen. Quan el docent canvia la seva pregunta sobre el que passa a l'aula es altament possible que canviï la seva resposta educativa.

Referències bibliogràfiques

- Andrade, MJB De, & Aguilar, CLC (2013). Re-pensando la psicología educacional en Chile: Análisis crítico de su quehacer y sugerencias proyectadas. *Psicología Para América Latina*, 173–190.
- Chávez Donoso, YF, Nocetti de la Barra, A., & Bórquez Mella, J. (2025). Significado de práctica reflexiva de docentes en servicio: una experiencia vivida en el Seminario Narrativo Docente. *Aula Abierta*, 54(1), 107–117. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=10110053>
- Duk, C., Blanco, R., Zecchetto, F., Sombrero, C., & López, M. (2021). Desarrollo Profesional Docente para la Inclusión: Investigación Acción Colaborativa a través de Estudios de Clase en Escuelas Chilenas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(2), 67-95. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782021000200067>
- Fernández Rey, E., Couce Santalla, A., García Murias, R., Franco López, JP, Peralbo, M. (coord.), Risso, A. (coord.), Barca Lozano, A. (coord.), Brenlla-Blanco, J.-C. (coord.), Silva, BD da (coord.), Almeida, LS (coord.), & Santos, AC (coord.). (2023). La calidad en los servicios de orientación: una propuesta europea. In XVII Congreso Internacional Gallego-Portugués de Psicopedagogía: IV Congreso de la ACIP: (A Coruña, 30,

- 31 de agosto y 1 de septiembre de 2023) (pp. 484–495). En Coruña: Universidade da Coruña, 2023. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=10011295>
- Ferrer Barbany, N., & Talaya, M. (2022). Repensar el asesoramiento psicopedagógico desde un servicio educativo específico, el CRETDiC. *Ámbitos de Psicopedagogía y Orientación*, 56, 30-38. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=8448291>
- Haneda, M., Teemant, A., & Sherman, B. (2017). Instructional coaching through dialogic interaction: helping a teacher to become agentive in her practice. *Language and Education*, 31(1), 46-64. <https://doi.org/10.1080/09500782.2016.1230127>
- Hunt, CS (2018). Toward Dialogic Professional Learning: Negotiating Authoritative Discourses within Literacy Coaching Interaction. *Research in the Teaching of English*, 52(3), 262-287. <http://www.jstor.org/stable/44821303>
- Jayaraman, G., Marvin, C., Knoche, L., & Bainter, S. (2015). Coaching Conversations in Early Childhood Programs. *Young Children*, 28(4), 323–336. <https://doi.org/10.1097/IYC.0000000000000048>
- Latorre, A., & Bisquerra Alzina, R. (coord.). (2004). La investigación-acción. In Metodología de la investigación educativa (pp. 361-386). La Muralla. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=1090872>
- Lomax, P. (1995). Action Research for Professional Practice[1]. *British Journal of In-Service Education*, 21(1), 49-57. <https://doi.org/10.1080/0305763950210105>
- Monereo, C. (2020). *Hablar por desarrollar la metacognición*. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.26810.62407>
- Newman, DS, McKenney, ELW, Silva, AD, Clare, M., Salmon, D., & Jackson, S. (2017). En Qualitative Metasyn thesis of Consultation Process Research: ¿Qué es lo que se conoce? *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 27(1), 13-51. <https://doi.org/10.1080/10474412.2015.1127164>
- Onrubia, J., Roca, B., & Minguela, M. (2022). Assisting teacher collaborative discourse in professional development. *Teaching and Teacher Education*, 113, 103667. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103667>
- Pérez-Escoda, N., & Bisquerra Alzina, R. (2014). ¿Consulta o Asesoramiento? Análisis del uso de estos dos términos entre los profesionales de la orientación? *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24(3), 27. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.24.num.3.2013.11243>
- Puigardeu, O. (2023). El asesoramiento psicopedagógico apreciativo, una herramienta de apoyo a los docentes ante incidentes críticos en la convivencia del centro educativo. *Revista de Educación*, 29, 109-124.
- Rodríguez Ceberio, M., & Rodríguez, SE (2020). El arte de preguntar en psicoterapia. *Interacciones: Revista de Avanzas En Psicología*, 6(1). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=7530122>
- Sánchez, E. (2000). El asesoramiento psicopedagógico: un estudio observacional sobre las dificultades de los psicopedagogos para trabajar con los profesores. *Infancia y Aprendizaje*, 23(91), 55–77. <https://doi.org/10.1174/021037000760087865>
- Sañudo Guerra, LE (2010). Pensar en el aula desde la investigación. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía: RIIEP*, 3(2), 57-70. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=7862904>
- Shannon, DK, Snyder, PA, Hemmeter, ML, & McLean, M. (2021). Exploring Coach-Teacher Interactions Within en Practice-Based Coaching Partnership. *Topics en Early Childhood Special Education*, 40(4), 229-240. <https://doi.org/10.1177/0271121420910799>
- Soto González, R., Minguela y Brunat, M., & Onrubia Goñi, J. (2023). Usos del lenguaje por parte del asesor en procesos de asesoramiento psicoeducativo: una revisión de alcance de dos décadas. *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 60(1). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=8913359>

Correspondència amb l'autor:

Oscar Puigardeu. E-mail: opuigard@xtec.cat

Collaborar amb els docents des de l'Assessorament Psicopedagògic

Lluís Espunya i Danés
Assessor psicopedagògic

Rebut: 16.11.25 Acceptat: 05.12.25

DOI: <https://doi.org/10.32093/ambits.vi.63.504995>

Resum

Col·laborar amb els docents des de l'Assessorament Psicopedagògic

Es fa una proposta d'actuació per a definir un pla de treball compartit, acordat en col·laboració amb cada centre educatiu, per oferir una possible resposta a la pretensió històrica dels EAP de superar les relacions amb els centres educatius basades únicament en el cas a cas, i arribar a models d'intervenció més globals que ajudin a les escoles i instituts a millorar la resposta educativa per a tot l'alumnat.

Paraules clau: Acompanyament, treball col·laboratiu, confiança i respecte professional, pla de Millora de centre.

Abstract

Collaborating with teachers through psycho-pedagogical advice

It is proposed a course of action to define a shared work plan, agreed upon in collaboration with each educational centre, in order to offer a possible response to the historical aim of the EAPs to move beyond relationships with educational centres based solely on individual cases, and to develop more global intervention models that help schools and institutes improve the educational response for all students.

Keywords: Accompaniment, collaborative work, trust and professional respect, centre improvement plan.

Què són i d'on venen els Equips d'Assessorament Psicopedagògic (EAP)? Una prèvia imprescindible

Els EAP van ser creats a Catalunya, fa més de quaranta anys, com un instrument per millorar el desenvolupament del procés educatiu i contribuir a la renovació pedagògica, amb la confiança, que ja llavors es tenia, que això faria possible que l'escola donés resposta a les necessitats educatives de tots els alumnes, fossin quines fossin llurs característiques individuals. Amb dues condicions de funcionament, la primera, que es fes des d'una perspectiva multidisciplinària, i la segona, en estreta col·laboració amb els claustrats de professors. Aquest era el primer dels articles, entenc que el més important, de l'Ordre de 20 de maig de 1983, de Regulació de la Intervenció Psicopedagògica als centres escolars i de creació dels Equips d'Assessorament i Orientació Psicopedagògica (EAP). En el llistat de funcions es parlava de detecció, de valoració multidisciplinària de les NEE, d'elaboració de Plans de Desenvolupament Individual i del seu seguiment, i de participar amb la inspecció, com a òrgan sectoritzat, en la realització del disseny del quadre de necessitats del sector.

La feina principal, per tant, era la de contribuir al millorament general del centre educatiu perquè això ajudaria a l'atenció personalitzada de tot l'alumnat. Tots els objectius estaven centrats en l'atenció als centres educatius i només n'hi havia un de sector, molt concret i circumscrit a una única tasca.

I, efectivament, va ser una època que es van dur a terme moltes iniciatives adreçades a millorar processos d'ensenyament i aprenentatge, al voltant de la llengua escrita, de les matemàtiques, de l'ensenyament de les ciències, de l'acció tutorial. En aquell moment es consideraven, potser pretensiosament, "agents de canvi" i la mateixa Administració apostava per formar-los per a la "intervenció educativa i l'assessorament curricular", que aquest era el nom del Màster que molts varen poder fer a la Universitat de Barcelona.

La darrera de les definicions sobre els EAP diu: són equips d'assessorament i orientació psicopedagògica que donen suport als centres educatius i al professorat en la resposta educativa a la variabilitat de l'alumnat i en relació amb els alumnes que presenten necessitats educatives específiques, així com a les seves famílies.

Aquesta manera de presentar-los és, en certa manera, més genèrica i imprecisa, perquè es tracta de "donar suport", sense més concrecions, als centres i al professorat, però alhora més concreta i focalitzada a la "variabilitat" de l'alumnat i als que presenten necessitats educatives específiques i les seves famílies.

Matisos i interpretacions al marge, en funció d'aquesta definició semblaria que l'EAP encara és un servei exclusivament destinat al treball amb els centres, l'alumnat i les famílies, quan en realitat és força evident que estan molt sobrepassats per les demandes de la mateixa Administració Educativa, bàsicament demandes estadístiques i de realització de certificacions constants sobre les característiques de l'alumnat amb dificultats d'aprenentatge o d'adaptació a les dinàmiques dels centres educatius. El dubte que es crea és si treballen per a l'Administració o per als centres educatius.

En aquest sentit, els EAP s'han deixat atrapar en un entramat tècnic-burocràtic, que serà molt difícil sortir-ne, i que complica qualsevol intent de col·laboració real amb els centres i amb l'alumnat que hi està escolaritzat i les seves famílies. Fixem-nos en la quantitat ingent de temps que requereix la rebuda i catalogació de l'alumnat, els que s'incorporen al sistema educatiu (a l'3, i els que es van afegint de tots els nivells al llarg del curs, que a Catalunya són molts!), i els que canvien d'etapa (pas de sisè a l'ESO, de l'ESO a l'ensenyament post obligatori). Pels alumnes que ja són al centre educatiu, la intervenció de l'EAP acaba essent anecdòtica, sobretot perquè en aquest període de temps s'han de poder determinar les necessitats educatives dels que destaquen en un sentit o altre, però bàsicament per quantificar els protagonistes i poder dir quants són dislèctics, quants d'altres capacitats, quants TEA, quants TDAH, quants amb trastorn del llenguatge... Cadascun dels quals ha de disposar, naturalment, de l'informe prescriptiu que ho acredita. Darrere de cadascuna d'aquestes etiquetes sempre hi ha alguna associació o organització queixosa de la poca detecció que s'ha fet i de la immensa quantitat d'altres subjectes que esperen poder ser participants d'algun dels llistats que en resulten. Probablement, aquesta dinàmica no té aturador. El cas és que, a més, tenir llistes més o menys llargues es vincula directament a la possibilitat de tenir més o menys recursos, i tenir una categoria diagnòstica o una altra també obre o tanca portes en l'accés a beques, amb la qual cosa les pressions estan assegurades per totes les bandes.

Hem repescat un article de Joan Bonals, de 2003, a Àmbits[1], que ja deia que els EAP "estàvem col·lapsats per informes tècnics, informes per demanar vetlladores, informes per alumnes que no tenen informe, de reunions per saber com fer informes, de reunions d'informàtica per a fer millor els informes... Això no és el nucli dur de la nostra actuació. I als EAP ens ofega". Vint-i-dos anys després estem pràcticament allà mateix, segurament en una pitjor situació al respecte.

D'altra banda, en el llibre recent "El asesoramiento psicopedagógico a debate"[2], promogut per la Revista Àmbits de Psicopedagogia i editat per Graó, s'advoca repetidament per superar les intervencions cas a cas, per arribar a propostes d'intervenció als centres més globals i que, des de fora (dins-fora, ja sabeu) sempre han semblat més rendibles i eficaces per a l'atenció a TOT l'alumnat, un dels somnis daurats dels equips. Recordem la indignació que varen generar les declaracions d'una altiva directora general, temps ha, que deia que els EAP només atenien el 2% de la població escolar.

Seguint amb aquest fil del desig assessor dels EAP, Carles Monereo explica, en el text que ha escrit pel llibre abans esmentat, com considera que ha de ser la formació de la identitat assessora[3]. Ens sembla un article ben interessant, per dues raons, la primera perquè està molt bé plantejar-se una proposta formativa

específica per un perfil laboral de difícil catalogació i que ha de dur a terme actuacions professionals complexes, variades, sempre necessàriament adaptades a cadascun dels contextos d'intervenció; i la segona, perquè es diuen veritats que sorgeixen de la realitat més crua de la quotidianitat, que poden semblar molt sabudes i òbvies, però que considerem molt convenient posar-les en evidència. Destaca, per exemple, que la tasca assessora difícilment tindrà èxit sense la col·laboració dels que estan en contacte continu i directe amb els alumnes, i també emfasitza que poques vegades es posen en evidència i es documenten els resultats obtinguts pel treball dels assessors, cosa que fa que, a vegades, se'ls consideri uns "desertors del guix" o "professionals de quant blanc que no se sap molt bé què fan, un luxe innecessari". Els més veterans recordaran que, anys enrere, a l'estat espanyol els anomenaven Pakistanesos, "paquestanesos" (llegit en castellà s'entén millor).

Tenim la impressió que, justament, aquesta necessitat de demostrar que ho són molt, d'útils, els ha portat sovint a acceptar fórmules de treball que estaven lluny dels desitjos professionals més valorats.

El primer que s'hauria d'aconseguir seria, per tant, reduir tota aquesta càrrega administrativa, que fins i tot estariem disposats a acceptar que també és necessària. Segurament la IA hi ajudarà. En realitat, n'estem convençuts que hi ajudarà.

Per anar cap a on?

Només quan pugui ser més reduït tot aquest llast administratiu, podrem centrar-nos a respondre a la pregunta cabdal que ha de determinar el futur (el cap a on) de la tasca assessora dels EAP: **com fer-ho per col·laborar amb sentit amb l'escola, amb l'institut, de manera que l'aportació de l'EAP sigui clara, ben entesa i útil, al costat del professorat i les necessitats dels centres.**

Ara mateix, la relació de l'EAP amb cada centre educatiu s'acostuma a concretar, de manera genèrica i formal, en un document, una mena de Pla de Centre, en el que cada servei educatiu (CRP, LIC, EAP, recentment també les DEI, Dinamitzadores de l'Escola Inclusiva) hi posa les seves actuacions, propostes, programes que promou o protagonitza, per tal d'acordar les actuacions concretes de cada servei al centre en qüestió. Segurament és un intent de sortir del pas a una proposta que, a Girona almenys, si no ens equivoquem, va sorgir de la Inspecció Educativa. Era un convit a participar en un treball col·laboratiu, com a Servei Educatiu de Zona, fet des d'un òrgan jeràrquic que sempre se situa per sobre i al marge. Els inspectors gairebé mai no expliquen els seus objectius als centres, segurament consideren que no han d'ensenyar les cartes, essent com són un servei de control. No voldríem negar tampoc el valor de la proposta, que intentava vertebrar una intervenció coordinada dels diferents serveis (LIC, CRP, EAP) a l'escola, propòsit lloable i difícil, d'altra banda, i que, en cas d'aconseguir-se, probablement evitaria duplicitats en les intervencions, es disposaria d'una visió més integral de l'escola, enfortiria les dinàmiques de col·laboració que poguessin generar-se... El que passa és que aquest repte és majúscul; com tants d'altres, de fet.

Ara mateix, que aquest Pla sigui només un tràmit administratiu o alguna cosa amb molt més sentit, dependrà de cada equip, de cada professional i de cadascun dels centres participants. Segurament seran actituds ben diferents a un lloc o a un altre.

Ara bé, d'entrada no sembla el millor dels models possible. No ens ho sembla perquè l'escola, la seva dinàmica, els seus objectius són uns, i les aportacions dels diferents serveis es plantegen ja com a molt predeterminades, al marge o en paral·lel al camí traçat per cada centre: a l'EAP ens ocupem d'aquest llistat d'aspectes, els LIC d'aquest, el CRP d'aquest altre, i les DEI el seu. Llavors el que es fa en la negociació anual amb l'escola és intentar encaixar-los, i això ho porta a terme cada servei per separat. Certament, es disposa d'un document compartit en el qual es recullen les feines que cada servei desenvolupa a cadascun dels centres. És un pas, no ho negarem, en un camí pedregós i de mal transitar.

Els EAP (com els LIC i el CRP), ho reiterem, són un servei de suport i com a tal ens sembla que hauria de ser possible poder compartir, amb cada escola i institut, l'anàlisi acurada de les seves necessitats i definir, en funció d'això, un pla de treball realista, ben adaptat i compartit, fet en col·laboració i sense cap a priori. Fer-ho ajudaria, sens dubte, a començar a respondre la pregunta cabdal que formulàvem abans.

Què ens faria falta per poder-ho dur a terme? (parlem dels EAP, en principi, incloure la resta seria un

exercici molt més complex, encara que no impossible). Primer de tot, ens farà falta temps, s'ha de valorar aquesta tasca com a essencial i dedicar-li el temps que es mereix. Tampoc no hauria de ser una tasca d'inici de curs, és massa important per circumscriure-la a un període de temps, és una tasca que s'hauria d'anar bastint al llarg de tot el temps de col·laboració amb el centre. Estar a l'escola cada setmana, un o dos dies, ha de servir per construir una relació de col·laboració amb l'equip directiu i el professorat basada en la confiança i en el reconeixement de l'altre, en una relació de corresponsabilitat i intercanvi de coneixement, mai plantejat des de cap jerarquia. Aquesta relació, personal i professional, només es pot generar des del treball del dia a dia, amb plena consciència que s'està projectant una línia de col·laboració i que pot durar, per què no, tot un curs escolar. Aconseguir aquesta dinàmica relacional, de confiança, de respecte i de reconeixement del valor professional de l'altre, ens sembla imprescindible per poder abordar amb garanties qualsevol intent de col·laboració.

D'aquí se'n derivaran, ben segur, i en primera instància, demandes per fer actuacions individualitzades, de valoració psicopedagògica, de definició de propostes d'actuació amb determinats alumnes que preocupen especialment, de seguiment, que vol dir d'avaluació de com funcionen les propostes de treball compartides i la conveniència de la seva modificació si fes falta. El professorat del centre hauria de sentir un real acompanyament en les situacions de sofriment que els genera l'escolarització d'aquell alumnat amb més dificultats i que requereix una resposta educativa més personalitzada. Les angoixes del professorat s'han de poder acompanyar sempre, en cap cas haurien de sentir-se sols amb les problemàtiques. Considerem que aquest aspecte s'ha de tenir controlat per a poder mirar més enllà, per provar de pensar en l'oferta educativa que s'ofereix per atendre amb solvència la totalitat d'alumnat.

El Pla de Millora del Centre

Aconseguit, doncs, aquest primer objectiu d'acompanyar el professorat en les situacions puntuals complexes, i per no quedar-nos encallats només en aquest treball, serà bo definir bé com elaborar aquest Pla de Millora de Centre compartit.

Per començar, es podria acordar, per exemple, **un objectiu comú**: detectar i analitzar les necessitats educatives del conjunt de l'alumnat del centre per a poder ajustar l'oferta educativa i respondre millor als reptes de l'escola inclusiva.

Les fases d'aquest procés de col·laboració podrien ser:

Recollida i anàlisi inicial de dades: els mestres o professorat podran aportar la informació directa de la seva pràctica diària, a partir de les observacions que hagin pogut realitzar, de les dificultats recurrents que es troben en l'àmbit de l'aula (expressió oral, llengua escrita, convivència, dificultats especials en àrees curriculars específiques...), de les relacions amb les famílies, de les condicions de vida d'aquestes famílies, també podran explicar aquells aspectes que es valoren com a positius, en les actituds dels alumnes, de les mateixes famílies...; l'equip directiu podrà exposar resultats d'avaluacions internes i externes, les actuacions globals que s'han anat realitzant, els vincles del centre amb els recursos del sector i el seu aprofitament, la relació amb l'AFA...; l'EAP facilitarà l'històric d'avaluacions psicopedagògiques i les dificultats que s'han anat abordant, la coincidència de problemàtiques..., també la disponibilitat i possibilitats que tindrà per dimensionar la seva col·laboració. Tot plegat ajudarà a disposar d'una fotografia compartida de la realitat educativa del centre, amb punts forts i aspectes de millora prioritaris. Totes aquestes consideracions s'hauran de posar en comú en espais de reflexió conjunta que s'han d'haver previst.

En aquests **espais de reflexió conjunta** s'haurà configurat la realitat educativa de l'escola i hauran de servir per determinar les possibles alternatives de millora. A través de dinàmiques col·laboratives (pluja d'idees, DAFO...) es debatrà sobre les causes i possibles solucions a les necessitats detectades. En aquest punt, el paper de l'EAP pot ser important des d'aquesta posició externa i des del coneixement de què disposa de la psicologia i la pedagogia per evidenciar com els factors d'organització, metodològics, de dinàmiques relacionals, poden influir en els aprenentatges i en el benestar de l'alumnat al centre. I arribarem a una proposta compartida de línia de millora, que podria ser, per exemple, "reforçar la competència lectora", o "acordar formes

d'abordatge dels conflictes entre els alumnes", o bé "acordar mesures universals que facilitin l'escolarització d'alumnat amb dificultats d'atenció, impulsivitat i desorganització".

Passarem, després, a la fase del **Disseny del Pla de Millora**. Aquest punt probablement haurà d'encarregar-se a un equip reduït format per algú de l'equip directiu, alguns mestres o professors escollits pels companys (coordinadors de cicle, tutors...), i el representant de l'EAP. Es tractarà de definir objectius mesurables (reduir el nombre de conflictes entre alumnes al pati, per exemple), proposar estratègies concretes de desenvolupament (alguna activitat formativa, revisió de la normativa de centre amb relació a les sancions...), assignar responsables de cadascuna de les actuacions decidides, fixar el calendari d'execució i pensar en instruments per poder avaluar el procés i els resultats finals.

La següent fase seria la d'**Implementació i Seguiment del Pla**. Els mestres i professorat duran a terme les accions proposades a l'aula o en altres espais del centre i l'EAP podrà acompanyar i observar algunes sessions, o moments, per comprovar els avenços i detectar les dificultats, que llavors es discutiran en reunions de seguiment trimestrals.

La darrera fase seria la d'**Avaluació i Projecció** per veure l'impacte real de les actuacions dutes a terme (amb dades numèriques concretes), que haurà de servir de base per al nou Pla de millora. Amb tot el que hem explicat, estarem en el camí de consolidar una cultura de centre basada en la reflexió compartida i la millora continua.

Les condicions de l'èxit

Per assegurar l'èxit d'aquest camí endegat, ja hem insistit abans en la necessitat de la relació de confiança entre tots els professionals. Recalcarem també la conveniència de disposar de temps i espais de coordinació real entre tots els implicats; a més, l'actuació ha de tenir una continuïtat en el temps, de fet ha de formar part del Projecte Anual de Centre, i la implicació i complicitat de l'equip directiu ha de ser total i sense ambigüitats.

Amb tota aquesta dinàmica en marxa, l'elaboració del contracte de treball anual entre l'escola o l'institut i l'EAP (o els serveis educatius) deixarà de ser un acte formal, administratiu i puntual per passar a ser un recordatori d'allò que ja està detectat, pactat i organitzat de fa temps, amb tot el sentit. Fins i tot, prescindible.

Fàcil? No pas! No ho és perquè hi ha moltes variables de la realitat dels centres (particularíssimes) i de les persones, les de l'EAP i les dels centres (particularíssimes també), que no són fàcils de descriure en un paper. Hem fet una mica com el Departament d'Educació quan diu que per crear cultures inclusives "és indispensable un diàleg necessari, permanent i renovat dins l'escola i amb l'entorn, amb la voluntat de promoure una comunitat educativa acollidora i col·laboradora, i que valora a tots i cadascun dels alumnes a la vegada que crea al seu voltant altes expectatives d'èxit"**[4]**.

En el nostre text, que hem procurat que fos pràctic i a peu d'obra, i en aquest que destaquem del Departament d'Educació, força més sofisticat, el que costa és baixar de la literatura a la realitat. Però bé s'ha d'intentar. Animem a fer-ho!

Notes:

[1] El treball en equip del professorat. Aportacions de la Psicologia i la Pedagogia, *Àmbits de Psicopedagogia*, núm. 9, tardor de 2003

[2] Huguet, T., Liesa, E., Serra-Capallera, J. (coords) (2022): *El Asesoramiento Psicopedagógico a debate*. Ed Graó

[3] La formación de la identidad asesora: crear contextos de intervención a través del dialogo asesor, dins d'Huguet, T., Liesa, E., Serra-Capallera, J. (coords) (2022): *El asesoramiento psicopedagógico a debate*, Ed Graó.

[4] <https://xtec.gencat.cat/ca/curriculum/diversitat-i-inclusio/marc-conceptual-i-normatiu/>

Correspondència amb l'autor:

Lluís Espunya i Danés. E-mail: lluisespunya@gmail.com

Entrevista a Susana Tarapiella Carreño - Directora general d'Educació Inclusiva

Consell de redacció

Àmbits de psicopedagogia i orientació

DOI: <https://doi.org/10.32093/ambits.vi.63.504996>

Àmbits.- *Quines són les necessitats del sistema educatiu que van determinar la decisió d'elaborar el full de ruta presentat el curs passat i que va suposar la revisió de les funcions dels EAP? Quines repercussions hi haurà en l'organització de l'assessorament i l'orientació?*

Susana Tarapiella Carreño.- Cal adequar les funcions a la realitat actual: l'entorn educatiu és un context canviant que requereix una revisió i actualització constants. La tasca dels EAP ha anat evolucionant amb aquests canvis, i per això era necessari assegurar, escoltar i recollir els neguits i les propostes que han expressat els 77 equips de tot Catalunya.

Aquest full de ruta final ens està servint per marcar un camí compartit, establir objectius clars i identificar prioritats que ens permetin orientar la pràctica dels equips.

Entre els aspectes més destacats, cal esmentar l'enfortiment de l'assessorament col·laboratiu, la reducció de la càrrega burocràtica, entre molts altres elements que s'han identificat com a essencials per garantir una intervenció educativa més eficient i ajustada a les necessitats actuals.

Àmbits.- *El full de ruta té com un dels objectius finals la inclusió de tot l'alumnat: quines conseqüències hi haurà sobre la planificació de recursos, de serveis educatius i mesures organitzatives als centres?*

Susana Tarapiella Carreño.- Mai no havíem disposat de tants recursos com avui en dia, i és imprescindible saber-los ajustar a les necessitats de cada context educatiu. En aquest sentit, des de la CAEI, cada centre educatiu ha de poder repensar tant la seva organització com la pràctica diària a les aules.

Pel que fa als serveis educatius, volem incrementar el nombre de professionals per tal que l'acompanyament als centres sigui més proper, continuat i basat en la reflexió compartida.

Un dels objectius d'aquesta legislatura és impulsar el decret de serveis educatius, un marc normatiu que ha de donar resposta a les necessitats actuals del sistema educatiu.

Àmbits.- *Es preveu també desenvolupar un full de ruta en relació als orientadors de centre revisant les seves funcions actuals? Com es preveu articular la relació entre els orientadors de centre i els EAP?*

Susana Tarapiella Carreño.- En breu es publicarà el decret d'orientació, que es desplegarà de manera progressiva. Aquest decret situa l'orientació com un element clau del sistema educatiu i prioritza l'acompanyament de l'alumnat en els àmbits personal, social, acadèmic i professional.

Els centres educatius es conceben com a espais protectors, i és fonamental que els docents puguin disposar del temps i dels recursos necessaris per atendre infants i joves al llarg del seu desenvolupament, des de l'inici fins al final del seu itinerari formatiu.

Àmbits.- *La resposta a la diversitat ha donat lloc a la presència de diferents professionals als centres: el departament es planteja definir la forma d'articular la coordinació entre aquests professionals?*

Susana Tarapiella Carreño.- Sí, és responsabilitat del Departament definir amb claredat les funcions pròpies de cada perfil professional i, alhora, promoure espais de treball en xarxa i de col·laboració. La diversitat d'experteses presents als centres ha de permetre un treball coordinat i complementari, orientat a l'assoliment d'objectius compartits.

En aquest sentit, els EAP, en el marc del full de ruta, han manifestat la necessitat de disposar d'aquesta claredat funcional entre els diferents perfils professionals, i estem treballant per donar resposta a aquest encàrrec. Més enllà de les instruccions d'inici de curs recollides als Documents d'organització i gestió de centre (DOIGC), s'han emès comunicacions específiques sempre que s'ha detectat la necessitat d'aclarir funcions o establir prioritats, i es continuarà avançant en aquesta línia de treball.

Àmbits.- *Quins són els criteris que determinen, a nivell general, l'adjudicació de recursos com els SIEI i l' AIS als centres?*

Susana Tarapiella Carreño.- El procés de planificació i adjudicació d'aquests recursos és el resultat d'un treball conjunt entre la Direcció General d'Educació Inclusiva, que aporta la visió global del sistema; els serveis territorials, que disposen del coneixement del seu àmbit d'actuació; i els EAP, que coneixen de manera directa els centres educatius, l'alumnat i les seves famílies.

L'assignació dels suports intensius es realitza amb criteris d'equitat entre l'escola pública i l'escola concertada, i tenint en compte, sempre que és possible, el coneixement anticipat del centre on s'escolaritzarà l'alumnat que necessita aquests suports. Aquest plantejament afavoreix que infants i joves puguin ser escolaritzats al centre educatiu més proper al seu entorn. En aquest procés, la informació aportada pels EAP és clau, atès que són els professionals que millor coneixen les necessitats de l'alumnat i de les seves famílies.

Àmbits.- *Quina valoració fa el Departament dels suports intensius endegats els darrers anys, concretament els SIEI plus o les AIS?*

Susana Tarapiella Carreño.- El recurs SIEI plus es va implementar fa tres cursos i, tot i que encara no es disposa del recorregut suficient per fer-ne una avaluació en profunditat, l'experiència acumulada fins ara és positiva. El desplegament de docents i l'assessorament especialitzat que comporta la incorporació d'un SIEI plus permet oferir un acompanyament molt personalitzat a l'alumnat amb altes necessitats de suport. Aquest curs s'ha fet un esforç important i s'han dotat 87 centres dels diferents serveis territorials amb un docent i un educador per quatre alumnes a més de reforçar els EAP amb la figura del logopeda i un increment de psicopedagogs i fisioteràpia.

Pel que fa a les AIS, en els darrers mesos s'ha dut a terme una recollida exhaustiva de propostes i aportacions provinents dels centres educatius, de la inspecció i dels serveis educatius, amb l'objectiu de millorar-ne el funcionament i optimitzar la resposta a les necessitats de l'alumnat.

En aquest mateix sentit, en les 16 noves AIS que s'han posat en funcionament aquest curs s'ha reforçat l'acompanyament amb la incorporació de més professionals del Departament de Salut, com ara terapeutes ocupacionals, així com amb un increment de les hores d'atenció dels professionals del CSMIJ.

Àmbits.- *Des d'alguns sectors s'ha reobert el debat sobre si l'assessorament ha de continuar realitzant-se des d'equips de zona o implementant orientadors en cada centre escolar (tant a primària com a secundària). Com està pensant el DE aquesta qüestió?*

Susana Tarapiella Carreño.- El Departament aposta pel model actual, en què els mestres de suport a la inclusió i els orientadors educatius formen part dels claustres dels centres, amb una proximitat directa a les necessitats de l'alumnat i del centre. Alhora, els professionals dels EAP aporten una mirada externa i coordinadora, enllaçant amb la xarxa de suports i recursos externs i oferint una major amplitud en les propostes i intervencions educatives.

Confiem en la feina de cada professional i considerem que la combinació d'aquestes dues perspectives constitueix una riquesa del nostre sistema educatiu que cal valorar i preservar.

Àmbits.- *Com es concreta la funció de l'orientador i assessor en l'acompanyament a les famílies?*

Susana Tarapiella Carreño.- Cada vegada s'incorpora més la veu de la família i de l'alumnat en el seu itinerari formatiu. En aquest àmbit, s'ha avançat molt respecte a anys enrere, quan els EAP simplement feien comunicacions a les famílies després dels dictàmens. Avui el treball és compartit: cada professional aporta informació i coneixement, i el paper de l'orientador o assessor és clau, ja que sovint acompanya les famílies durant més d'un curs i facilita les transicions entre etapes educatives.

Tant el decret d'inclusió com el decret d'orientació estableixen que l'acompanyament a les famílies és fonamental i que la seva participació en la presa de decisions és una veu valuosa. Aquest enfocament contribueix a un sistema educatiu més humanitzat, on es cuida la relació entre totes les persones implicades i es mantenen altes expectatives per a tot l'alumnat.

En els casos en què la comunicació és més complexa, cal destinar recursos addicionals, establir canals de comunicació més regulars i incorporar figures mediadores o referents pròxims de les famílies, inclòs personal d'altres àmbits fora del sistema educatiu. L'objectiu és crear confiança i facilitar l'entesa entre famílies i centres.

Àmbits.- *Dins del paper que hauria de tenir l'assessor psicopedagògic /Orientador en relació amb la **xarxa de serveis**, creieu que hi ha aspectes pendents i millorables en la col·laboració i coordinació interdepartamental (especialment educació, benestar i família, salut i justícia)*

Susana Tarapiella Carreño.- L'assessor psicopedagògic i l'orientador han de tenir un paper clau per aplegar tots els que formen part de les xarxes des d'un enfocament col·laboratiu: es tracta de potenciar espais conjunts i compartits per promoure objectius clars i coherents que es despleguin des dels diferents serveis. Aquestes xarxes han de decidir qui serà el professional referent per a cada alumne i la seva família, tot promovent vincles de confiança que ens ajudin a avançar plegats.

En la línia d'aquesta mirada comuna i compartida destacar el projecte del *Pla integral dels trastorns del neurodesenvolupament i de l'aprenentatge (TNDiA)*. L'objectiu d'aquest Pla és millorar la detecció precoç, l'atenció compartida i l'atenció dels infants i adolescents, a partir de la col·laboració entre els àmbits sanitari, educatiu i social. Segons les estimacions, la prevalença dels TNDiA en la població infantil i juvenil és del 15%.

Per garantir un desenvolupament integrat, l'any 2024 es va constituir un comitè amb representació de les direccions generals dels tres departaments implicats: Direcció General de Planificació en Salut, Direcció General de l'Autonomia Personal i la Discapacitat i Direcció General d'Educació Inclusiva i Benestar de l'Alumnat.

Cal un treball col·laboratiu i coordinat entre tota la xarxa que intervé posant al centre a l'infant i/o jove i a les seves famílies. Totes aquestes accions tenen per objectiu aplicar un procés integrat de detecció precoç poblacional, atenció i acompanyament individual i familiar, coordinant l'acció dels serveis sanitaris, socials i educatius adreçats a infants i joves de 0 a 18 anys amb TNDiA.

Per aconseguir-ho s'estan establint processos de compartició de dades evitant duplicitats i desconnexió, per tant, s'impulsa la coherència en accions comunes i compartides.

El curs 2024-2025 s'ha portat a terme una anàlisi territorial sobre com s'està intervenint amb els infants i joves amb trastorns de l'aprenentatge i trastorns del neurodesenvolupament a zones diferents de Catalunya: Manresa i Sabadell. A més, un grup de treball d'experts ha elaborat una proposta de circuit d'intervenció. A partir de l'anàlisi i la proposta, aquest curs s'està portant a terme el pilotatge o modelització a Manresa i Sabadell. Està previst portar-lo a terme a Osona i Cornellà el curs 2026-2027.

Àmbits.- *Com ha de ser la formació inicial i continuada d'aquests professionals? Ha de suposar també canvis en la formació dels docents que afavoreixi l'empoderament per aplicar les estratègies i metodologia de les propostes educatives que es facin?*

Susana Tarapiella Carreño.- Sí, hem de poder oferir formacions ajustades a les necessitats de tota la comunitat educativa i que siguin transferibles a la pràctica professional. Enguany, hem prioritzat la formació inicial dels professionals que s'incorporen a l'EAP, als serveis educatius específics i en llocs docents com l'atenció educativa domiciliària, les AIS o les aules hospitalàries.

Cal posar en valor les formacions que s'estan oferint en format telemàtic i presencial i que s'ofereixen des de la Direcció General, però també des dels Plans de Formació de Zona de cada territori.

També s'està treballant amb Universitats per tal d'ajustar la formació que s'imparteix als graus a les necessitats reals del sistema educatiu, no només en l'àmbit de la inclusió.

Àmbits.- *Com fer compatible el model d'avaluació proposat en el full de ruta (centrat en l'avaluació en context i el treball col·laboratiu amb l'equip docent) amb les campanyes de detecció massiva de NESE?*

Susana Tarapiella Carreño.- Entenem que es refereix al projecte d'Accions de prevenció per promoure l'aprenentatge (APPA). Tenim una alta expectativa en aquest projecte i la seva aportació a la millora en resultats i també en avançar en un sistema educatiu inclusiu, ja que la mirada se centra en l'acció universal com a primer pas de la intervenció. Ens ha d'ajudar també per tal que les funcions dels serveis educatius prioritzin el que s'ha anat dient: l'assessorament.

El projecte APPA neix amb la voluntat de reforçar la qualitat del sistema educatiu català des d'una mirada preventiva i inclusiva, amb una atenció especial en les primeres etapes de l'escolarització. La recerca demostra que promoure pràctiques educatives efectives i identificar de manera primerenca les dificultats d'aprenentatge pot afavorir significativament l'èxit i la millora educativa de tot l'alumnat, així com reduir l'abandonament escolar prematur.

Les APPA s'apliquen enguany mitjançant inscripció voluntària. Aquest fet ve derivat de les consideracions que la Junta de Direccions van manifestar a la Directora General d'Educació Inclusiva. El nombre d'escoles inscrites supera les 450.

Les APPA s'adrecen als centres educatius que imparteixen educació infantil i primària, i ofereixen guies i materials per desenvolupar les competències oral i lectora. Les activitats de l'alumnat van dirigides a 1r i a 3r d'educació primària, es desenvolupen de forma individual, les fa tot el grup i ofereixen informació sobre l'assoliment individual i del grup.

Aquestes accions tenen com a finalitat:

- Millorar les pràctiques d'aula mitjançant propostes didàctiques que promoguin un aprenentatge actiu i significatiu.
- Orientar les decisions pedagògiques amb criteris clars i compartits, que permetin establir mesures ajustades a les necessitats reals dels infants.
- Afavorir la detecció primerenca de dificultats per desenvolupar la competència comunicativa oral i la competència lectora.

Un cop aplicades les proves, els centres han d'analitzar els resultats obtinguts amb el suport de l'equip d'assessorament pedagògic (EAP) i els centres de recursos educatius per a alumnes amb discapacitat auditiva i alumnes amb trastorns greus del llenguatge o a comunicació (CREDA), i amb possibilitat, també, d'intervenció de l'Equip de Llengua i Interculturalitat (ELIC), en el marc de la comissió d'atenció educativa inclusiva (CAEI).

El centre ha de dissenyar un pla d'acció educatiu, que ha d'incloure mesures universals i addicionals, per tal d'ajustar la resposta educativa a les necessitats detectades.

La CAEI, amb la participació de l'escola, l'EAP, el CREDA i l'ELIC, ha de dur a terme un seguiment i una valoració del desplegament del projecte per identificar-ne l'impacte i orientar les millores per als cursos posteriors.

Aquesta mirada universal, creiem, pot ajudar els serveis educatius a centrar-se en l'assessorament, potenciant bones pràctiques en el desenvolupament competencial de l'alumnat.

Àmbits.- *Quin paper juga actualment i quin paper hauria de jugar l'EAP en el seguiment de l'alumnat NESE NEE a l'etapa postobligatòria?*

Susana Tarapiella Carreño.- Des de l'EAP s'ha de col·laborar en la creació dels itineraris formatius, sobretot els de l'alumnat amb necessitats educatives especials(NEE) i necessitats específiques de suport educatiu (NESE). Seguint les indicacions del decret 150/2017 és una prioritat la construcció d'aquests itineraris a totes les etapes i també especialment a la postobligatòria.

L'EAP també ha de jugar un paper important en el traspàs d'informació entre l'etapa obligatòria i la postobligatòria, per garantir la continuïtat de les mesures i suports que s'han aplicat a un alumne/a, així com en el seu seguiment en coordinació amb altres agents, com són els orientadors/es de centre.

Actualment, s'ha incrementat els recursos als centres fent esment a la implementació de la CAEI i l'augment de la figura dels orientadors/es educatius/ves a aquesta etapa de postobligatòria.

L'orientador/a de centre és el referent per a l'orientació, seguiment i coordinació de les mesures d'atenció a l'alumnat amb NESE dins del centre. Coordina accions i assessora als equips docents sobre el seguiment i l'aplicació de les mesures i suports que garanteixen una resposta educativa inclusiva i una orientació acadèmica i professional ajustada a les necessitats de l'alumnat.

La coordinació amb l'orientador/a de centre i d'altres agents, a través de la CAEI esdevé important no només en l'atenció a l'alumnat amb NESE sinó també perquè permet compartir i enriquir la definició de línies estratègiques en l'atenció a la diversitat al centre.

La importància de les famílies i el treball compartit en el marc de l'escola inclusiva

Anna Terra i Sans

Gerent Consorci d'Educació de Barcelona

Rebut: 28.11.25 Acceptat: 04.12.25

DOI: <https://doi.org/10.32093/ambits.vi.63.504997>

Resum

La importància de les famílies i el treball compartit en el marc de l'escola inclusiva

L'educació i el benestar dels nens i nenes és cosa de tots: de les escoles, amb les seves direccions i els equips docents; dels professionals dels equips d'atenció psicopedagògica i de tots els serveis educatius i específics... però ha de perseguir, sens dubte, un treball conjunt amb les famílies. Treballar plegats tants agents no sempre és fàcil, suposa establir ponts de comunicació, sintonia i reconeixement, i suposa, abans d'això, que tothom posi la mirada en aquest mateix objectiu.

Les escoles i tots els professionals del sistema educatiu hem de ser prou generosos per treballar en equip i per incorporar la família en tot l'itinerari educatiu. Incorporar-la en la presa de decisions sobre l'infant, però també escoltar-la i acompanyar-la.

En el moment actual, on les aules són tan diverses com diversa és la nostra ciutat i societat, aquest repte esdevé majúscul i complex, ja que la diversitat de les famílies fa que s'hagin de buscar molts més canals o espais compartits. Passa, a més, per generar espais veritablement inclusius, més enllà del sistema educatiu, si no en totes les relacions que apareixen a partir del nucli de l'escola.

Paraules clau: Famílies, educació inclusiva, necessitats educatives, treball compartit, aprenentatge i benestar.

Abstract

The Importance of Families and Collaborative Work in Inclusive Education

The education and well-being of children is everyone's responsibility: schools, with their administrations and teaching staff; professionals in psycho-pedagogical support teams; and all educational and specialized services... but, undoubtedly, it must involve working together with families. Working together with so many stakeholders is not always easy; it requires building bridges of communication, harmony, and recognition, and above all, it requires focusing on the same goal.

Schools and all professionals in the education system must be generous enough to work as a team and to involve families throughout the entire educational journey. This means involving them in decision-making about their child, but also listening to them and supporting them.

In the current climate, where classrooms are as diverse as our city and society, this challenge becomes enormous and complex, since the diversity of families means that many more channels and shared spaces must be found. It also involves creating truly inclusive spaces, not only within the education system, but also in all relationships that are created from the core of the school.

Keywords: Families, inclusive education, educational needs, shared work, learning and well-being.

Des que, el 2017, amb l'aprovació del Decret per una escola inclusiva, el Departament d'Educació va fer possible la il·lusió d'una escola diversa on tots els nens i nenes estiguessin junts a l'aula aprenent, no s'ha parat de treballar i d'avançar per fer realitat aquest propòsit. L'aposta per una escola que procurés l'èxit educatiu per a tothom —fos quin fos el punt de partida, les condicions familiars, les capacitats o la salut—ha mobilitzat recursos, marcs mentals i cultures escolars, i ha fet que avui la diversitat a les nostres aules sigui un fet i el paradigma de la inclusió sigui majoritàriament compartit. Com també ho és la idea que sense equitat no podem aspirar a l'excel·lència.

Però dels molts reptes que aquest canvi de paradigma planteja, i que s'aborden en la majoria dels fòrums educatius, n'hi ha un que passa injustament més desapercebut: com s'incorpora a les famílies dels infants i adolescents amb necessitats educatives? Com participen en el sistema educatiu inclusiu? I com se les acompanya?

Sabem per experiència, i perquè l'evidència científica ho corrobora, que uns millors vincles amb les famílies porten sempre cap a uns millors resultats d'aprenentatge (Collet i Tort, 2014), i que, quan les famílies són part de la resposta i no del problema, els efectes positius es multipliquen. S'ha avançat molt a obrir les escoles a la participació familiar, per tal d'implicar pares i mares en el procés educatiu, no només com a receptors d'informació sinó com a persones amb un paper rellevant en l'esdevenir de la vida escolar; però s'ha de posar més atenció i ha de ser encara més prioritari en el cas de les famílies amb fills amb necessitats educatives. En aquests casos, hi ha una necessitat específica d'acompanyament i de suport que va més enllà de la simple dinàmica escolar i que és sobre el que us proposo reflexionar a continuació.

L'acompanyament a les famílies d'infants amb necessitats educatives en l'arribada a l'escola, els processos d'escolarització i canvis d'etapa

La incorporació a l'escola, a l'educació infantil, genera moltes preguntes i tensions lligades al model de criança i a la separació de l'infant de tres anys dels seus referents, i també lligades al desenvolupament de la criatura. És un moment del procés vital especialment crític per l'aparició de nous professionals que l'observaran, que determinaran quines necessitats específiques té i que, en alguns casos, acabaran elaborant un diagnòstic i fent una proposta d'escolarització específica. Els marcs mentals sobre la normalitat i la gestió de les expectatives, que tota família té, quedaran en suspens i plens d'interrogants que, des del sistema educatiu, caldrà acompanyar i respondre.

És per això que cal treballar i posar molta atenció en aquest moment clau en què les famílies necessiten més acompanyament. Des del Consorci es contacta amb totes les famílies que fan la preinscripció a l'3 que han exposat que els seus fills tenen necessitats educatives, es faciliten materials explicatius, es convoquen en reunions les famílies i, després, totes elles es reuneixen amb els professionals dels EAP per parlar de les escoles i dels suports que millor s'ajusten a les necessitats dels seus fills o filles.

Un cop escolaritzats, aquest acompanyament ha de tenir continuïtat, i aquí som conscients que s'hi ha de continuar treballant. Un bon exemple d'acompanyament és el que ofereix el centre d'educació especial Carrileta les famílies de centres ordinaris, en l'acceptació, el seguiment i l'orientació dels seus fills i filles amb necessitats específiques. Les famílies que hi han participat, dels districtes d'Horta-Guinardó i Nou Barris, han manifestat que en aquestes sessions que s'organitzen mensualment han sentit que la xarxa d'altres mares els aporta acompanyament en tot el que viuen cada dia i comprensió sobre les conductes dels seus fills o filles —sovint, poc enteses per altres famílies—. Expressen que deixen de sentir-se soles i que han anat construint suports entre elles. Hem de caminar cap aquí. Aquesta experiència ens sembla prou significativa per poder estendre-la a altres districtes, impulsant la relació entre centres d'educació especial, equips d'assessorament i orientació psicopedagògica (EAP) i centres ordinaris. Així mateix, hi ha experiències com la de l'Institut Escola Eixample, on les famílies que compten amb suport intensiu d'escolarització inclusiva (SIEI) s'ajuden entre elles.

Un cop superada l'etapa de la primària, apareixeran nous reptes en el salt a la secundària i a l'escolarització postobligatòria. És bàsic conèixer els itineraris i els suports específics, així com l'acompanyament i l'orientació de l'EAP a totes aquestes famílies perquè puguin prendre les decisions d'escolarització de manera encertada i ajustada a la realitat dels adolescents. I no només per prendre la millor decisió, sinó per poder acompanyar en la incertesa que generen aquests canvis.

El treball conjunt per a l'aprenentatge

Ja s'ha fet el salt d'un enfocament estrictament clínic per entendre que l'àmbit educatiu no és un espai terapèutic, però, tanmateix, s'hi generen entorns d'aprenentatge, itineraris adaptats o solucions pedagògiques que poden tenir uns efectes positius elevats, tant en el desenvolupament de l'infant com en l'aprenentatge, en la socialització i en el benestar. Aquesta nova mirada psicopedagògica que s'ha donat a l'educació inclusiva és la que recull, el 2024, la [Guia per a la detecció de les necessitats educatives de l'alumnat de 3 a 16 anys](#).

Calia, però, explicar-la a les famílies, i és per això que s'han publicat un seguit de documents per a totes elles, per orientar-les cap a aquest paradigma educatiu que es basa en una mirada capacitadora, ja que pretén portar cada infant fins al màxim del seu potencial d'aprenentatge.

Ara el repte és incloure les famílies en la presa de decisions i en l'elaboració del pla individualitzat de l'alumne. Recollir el coneixement del seu fill o filla, compartir els suports que es requereixen i incloure en aquest full de ruta el temps educatiu del migdia i el temps de lleure. Compartir i consensuar reptes d'aprenentatge i treballar-los conjuntament, tant a casa com a l'escola.

Quan a la necessitat educativa s'hi sumen unes condicions de vida més complexes

L'aplicació del Pla de xoc contra la segregació parteix del reconeixement que els fills i filles de les famílies en situació de més vulnerabilitat tenen més dificultats per assolir l'èxit educatiu. Per això es va començar a implementar una política en contra de la segregació, per garantir una escolarització més equilibrada i equitativa. És un fet que hi ha una bretxa quant a resultats, que pot arribar fins a 10 punts, entre alumnat en situació vulnerable (NEE-B) i alumnat que no ho està.

La pregunta és: què passa quan se sumen les necessitats de context amb les personals d'un alumne? Doncs és evident que creix la complexitat. A Barcelona, el curs 2025-26, el percentatge d'alumnes amb necessitats educatives NEE-A és del 2,8 % (4.579 alumnes), dels quals el 43,3 % també es troba en situació de vulnerabilitat (el doble que el percentatge d'alumnat vulnerable NEE-B en conjunt, que és del 21,2 %). Aquesta combinació entre necessitats de desenvolupament i condicions socials vulnerables mostra la influència del context familiar en el desenvolupament dels infants. En aquests casos, la tasca que es fa des de la Comissió atenció a l'educació inclusiva (CAEI) —on els equips socials interactuen amb els equips psicopedagògics o la intervenció de les treballadores socials dels EAP— mostra que la perspectiva interseccional és imprescindible.

Són imprescindibles, també, els programes amb enfocaments molt més comunitaris, com el Pla de Barris, que genera xarxes que van molt més enllà de l'horari escolar i en les quals es poden implicar les famílies o altres agents que treballen amb l'infant.

Una mirada inclusiva i per al benestar dels infants, de tota la comunitat

Finalment, hi ha una idea de fons que, de tan bàsica, sembla que no calgui dir-la: o tota la comunitat educativa de l'escola comparteix els principis de la inclusió, els coneix i comprèn què suposa una mirada inclusiva, o continuarem tenint focus de segregació o exclusió dins les aules, al pati, amb les famílies en l'entorn escolar o en espais formals o informals. Cal explicar bé que l'equitat no està renyida amb uns bons resultats per a tothom, i cal explicar, també, quins són els guanys i quines són les renúncies d'una aula inclusiva.

Cal treballar en aquesta línia per evitar situacions que posin en risc el benestar a l'escola dels alumnes amb necessitats educatives. Programes com Escoles per la igualtat i la diversitat continuen sent més necessaris que mai, i treballarem amb l'Ajuntament de Barcelona per continuar-lo impulsant.

Si amb l'educació fem equip, amb l'educació inclusiva, famílies (totes, no només les que tenen nens i nenes amb necessitats educatives) i escola ens necessitem més que mai, i el nostre compromís és treballar per generar les condicions que permetin el treball conjunt i l'acompanyament compartit als nens i nenes de les escoles de la nostra ciutat.

Referències bibliogràfiques

Collet, J. i Tort, A. (2014). *Millors vincles, millors resultats*. Fundació Jaume Bofill. <https://fundaciobofill.cat/publicacions/millors-vincles-millors-resultats>

Correspondència amb l'autora:

Anna Terra i Sans. E-mail: gerencia.ceb@gencat.cat

Equip d'Assessorament Psicopedagògic (EAP): entre el dret i la realitat. Present i futur d'un ofici que es construeix

Begoña Roca Carretero

Psicopedagoga EAP-Eixample. Consorci Educació Barcelona
 Departament d'Educació

Marta Sánchez Santacreu

Psicopedagoga EAP-Eixample. Consorci Educació Barcelona
 Departament d'Educació

Montserrat Solsona Rocabert

Psicopedagoga EAP-Eixample. Consorci Educació Barcelona
 Departament d'Educació

Rebut: 17.11.25 **Acceptat:** 18.12.25

DOI: <https://doi.org/10.32093/ambits.vi.63.504998>

Resum

Equip d'Assessorament Psicopedagògic (EAP): entre el dret i la realitat. Present i futur d'un ofici que es construeix

L'Equip d'Assessorament Psicopedagògic (EAP), amb una trajectòria de més de 40 anys, se situa com el "pont entre el dret i la realitat" educativa. Aquest equip interdisciplinari format per psicopedagogues, fisioterapeutes i treballadores socials es mou en una dualitat constant, conciliant els marcs normatius de l'administració amb la complexitat única de cada centre.

La seva redefinició, recollida en el Full de Ruta dels EAP, s'alinea amb el **Decret 150/2017 d'Educació Inclusiva**, implicant un canvi de paradigma fonamental, passant del tradicional **model del dèficit** (centrat en diagnosticar l'alumne) al **model inclusiu** (centrat en el context). L'EAP esdevé un **agent de canvi** la missió principal del qual és la **detecció de barreres** en l'entorn educatiu, i la **construcció de respostes col·laboratives**.

Aquesta tasca assessora busca transformar els centres, impulsant canvis i millores des d'una mirada inclusiva. L'EAP ha d'establir una relació de confiança amb els equips docents i ser un **company de viatge** clar i proper per a les famílies, prioritzant la igualtat d'oportunitats i el benestar emocional. El repte és guiar els centres perquè s'empoderin, utilitzant un llenguatge allunyat del diagnòstic clínic i centrat en la millora de la participació i l'aprenentatge de tot l'alumnat.

Paraules clau: EAP/ Educació inclusiva / Barreres contextuais/ Assessorament col·laboratiu / Avaluació en context.

Abstract

Psycho-pedagogical advice team (EAP): Between law and reality. Present and future of a profession that is being built

The Educational Psychological Advisory Team (EAP), with over 40 years of experience, is positioned as the “**bridge between the law and educational reality**”. This interdisciplinary team, formed by educational psychologists, physiotherapists, and social workers, operates in a constant **duality**, reconciling the administration's regulatory frameworks with the unique complexity of each school.

Its redefinition, outlined in the EAP Roadmap, aligns with the **Decree 150/2017 on Inclusive Education**, implying a fundamental paradigm shift: moving from the traditional deficit model (focused on diagnosing the student) to the **inclusive model (focused on the context)**. **The EAP thus becomes an agent of change whose main mission is the detection of barriers in the educational environment, and the construction of collaborative responses.**

This advisory role seeks to transform schools by promoting changes and improvements from an inclusive perspective. The EAP must establish a relationship of trust with teaching teams and serve as a clear and accessible **travelling companion** for families, prioritizing equal opportunities and emotional well-being. The challenge is to guide schools to empower themselves, using language far removed from clinical diagnosis and centred on improving the participation and learning of all students.

Keywords: EAP (Educational Psychological Advisory Team)/ Inclusive Education/ Contextual Barriers/ Collaborative Consulting/ Contextual Assessment.

Més de 40 anys de vida dels EAP; més de 40 anys de presència en els centres educatius; més de 40 anys de debat sobre la seva viabilitat; més de 40 anys escoltant sovint les mateixes dissertacions sobre fonamentacions teòriques, posicionaments pedagògics o, el que encara és més greu, la manca d'un marc teòric compartit o d'uns criteris d'intervenció que donin sentit a les diferents actuacions, més enllà de les diferències territorials o de la individualitat de cada professional.

I malgrat tot, aquí hi som, defensant la nostra tasca, la nostra presència en els centres educatius i la conveniència del model català: som equips interdisciplinaris, formats per professionals en els àmbits de la psicopedagogia, la fisioteràpia i el treball social; externs als centres, però profundament implicats en la seva vida. Ens movem en una dualitat constant: som equip, però treballem sovint en solitud; som externs, però ens sentim part de la comunitat educativa; som tècnics, però treballem amb persones, amb històries i amb emocions; som tres perfils professionals que assessoren, però des de perspectives diverses que han d'aprendre a mirar i aportar conjuntament. I en paraules de la consellera d'Educació i Formació Professional, Esther Niubó: “*Sou el pont entre el dret i la realitat*”.

Bona part del nostre dia a dia implica moure'ns en aquesta dualitat. D'una banda, la llei, la normativa, les prioritats definides des del Departament i els encàrrecs de l'administració educativa; i de l'altra, el centre educatiu amb tota la seva complexitat. Des de la cultura de centre fins als posicionaments, les concepcions i els valors de les persones que componen cada una i irreplicable comunitat educativa. Del pes de la llei, a la fragilitat del plor d'un infant el 8 de setembre davant l'aula d'I3.

Ens anomenen equip, pilar fonamental per sustentar la nostra feina, tant a l'àmbit de suport personal com de reflexió i debat professional. Tanmateix, la nostra tasca diària és bàsicament individual, solitària dins el centre educatiu, sense formar-ne part estructuralment. Solitàries com a EAP, però imprescindiblement compenetrades i properes amb les referents de cada centre, sense la confiança i la complicitat de les quals, la nostra tasca és estèril. En aquestes realitats duals ens movem les professionals de l'EAP.

I, amb totes aquestes ambigüitats i dualitats, la Direcció General d'Educació Inclusiva ha impulsat un procés participatiu. Aquest debat, iniciat durant el curs 2024-2025, tenia com a objectiu revisar i actualitzar les funcions dels EAP per tal d'alinejar-les amb el marc de l'escola inclusiva. El procés ha culminat amb la redacció de l'anomenat *Full de ruta dels EAP*, un document clau per avançar cap al model que proposa el *Decret 150/2017, de 17 d'octubre, sobre l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu*.

Aquesta proposta és essencial, ja que, en paraules de referents com Susan Stainback i Mel Ainscow, *"la inclusió té a veure fonamentalment amb la identificació i reducció de les barreres que els alumnes troben a l'aula per aprendre i desenvolupar-se"*. En la mateixa línia, David Duran, Climent Giné i Álvaro Marchesi subratllen que *"el factor clau de la inclusió és posar-se en moviment"*.

Així doncs, la tasca dels EAP com a assessors dels centres educatius s'ha de centrar en dos conceptes fonamentals: la detecció de barreres i la necessitat de construir una nova manera de fer. Detecció de barreres, enteses sempre com a aspectes del context, mai de l'alumne. I, la voluntat de "posar-se en moviment", d'iniciar un procés de transformació per promoure oportunitats d'aprenentatge amb l'objectiu de vetllar per la participació de tot l'alumnat. Detecció de barreres i construcció dues paraules clau que ben segur, ens acompanyaran en la relació a establir amb els centres educatius; dues paraules clau que hauran d'estar presents en el dia a dia de tota la comunitat educativa.

Aquest canvi de paradigma comporta el pas d'un model d'avaluació psicopedagògica a un model d'avaluació inclusiva. Del model del dèficit al model inclusiu. De focalitzar la mirada en les dificultats de l'alumne amb Necessitats Educatives Especials (NEE) i veure quines adaptacions necessita per fer el que fan els altres, se'ns convida a identificar les barreres del context per facilitar l'accés i la participació d'aquest alumne en les activitats d'aprenentatge i en la vida diària de l'escola. L'aprenentatge i la possibilitat de participar són els millors indicadors d'inclusió, i cada centre ha de construir la seva particular manera de fer-ho possible. Inclusió entesa com el dret de tot infant a participar, pertànyer i progressar en el seu entorn escolar i amb els seus iguals.

I cada EAP, com a equip de professionals, i cada professional de l'EAP, com a individu que intervé en un centre, ha de trobar la manera d'anar construint aquest acompanyament, d'entendre cada realitat única, de cada única comunitat educativa i teixir consensos per tal d'establir acords i la mirada inclusiva necessària perquè l'aprenentatge de tot l'alumnat sigui una prioritat a cada aula. Allò que és essencial per un alumne és bo per a tothom.

Sota aquest enfocament, el coneixement de l'alumne s'amplia. Què ens cal saber ara de l'alumne per a definir la millor resposta educativa? Evidentment que ens aporta informació conèixer les seves habilitats i les seves capacitats, comparades amb les de la mitjana de la població. Les informacions "objectives" que ens poden aportar les valoracions psicopedagògiques "tradicionals", també poden ser valuoses. Però la principal mirada, tant del docent com de l'assessor, ha de ser indiscutiblement, l'alumne dins de l'aula: com aprèn i com es relaciona, quines fortaleses s'observen i a quins reptes cal fer front.

I de l'alumne al centre. L'administració espera de nosaltres que identifiquem necessitats, acompanyem i orientem, que fem xarxa i impulsem la formació per promoure la inclusió. Però, sobretot, s'espera també que siguem agents de canvi, que fem visibles les barreres i ajudem a construir respostes, que ajudem els centres a transformar-se, que passem de plans individuals a plans inclusius d'aula. Catalitzadors, espurnes de canvi, experts a guiar processos de reflexió conjunta per anar establint fites i avançar en la definició d'objectius consensuats; experts en acordar tasques per a la implementació i avaluació de pràctiques més inclusives que progressivament es vagin consolidant com a línia de centre, des de l'acord, el reconeixement i la responsabilitat de tots, de cada un dels membres de la comunitat educativa que hi participen, i que s'arrisquen en formar part d'aquest repte tan complex i compromès. No és un canvi menor, ni tampoc és un canvi inesperat.

Els que ja portem temps dins d'un EAP recordem els primers anys de feina, on l'únic que s'esperava de nosaltres era la passació de proves estandaritzades per tal de diagnosticar què li passava a aquell alumne, amb escassa o nul·la referència al que podia fer el centre per atendre'l. Anys en què els fulls de demanda d'intervenció de l'EAP s'omplien amb poca reflexió per part dels docents, lliurats als passadissos de l'escola com aquell que es treu un pes de sobre.

La creació d'estructures que ens permeten parlar i pensar col·laborativament, ha ajudat a canviar aquesta imatge. En aquest sentit, la CAEI (Comissió d'Atenció a l'Escola Inclusiva) s'ha convertit en una gran aliada per afavorir el treball de la demanda, per concretar què preocupa de l'alumnat i per definir què podem fer cadascun dels professionals que intervenim, cadascú des de la seva responsabilitat professional. El SIEI (Suport Intensiu Escolarització Inclusiva) col·laboratiu o plus, és també un exemple de com compartir mirades i propostes des de diferents perfils professionals que col·laborem per potenciar la participació, i facilitar l'accés als aprenentatges de l'alumnat que requereix suports intensius.

Posar-nos en marxa, però cada centre al seu ritme. Cap assessorament té sentit sense tenir en compte la realitat que té davant, sense tenir present a l'altre. Iniciar aquest treball proper, compartit, vinculat a l'aula i a l'apropament cap a l'alumnat sense prejudicis i amb el clar objectiu de millorar l'accés als aprenentatges i el benestar emocional. Traspasar el pont del "què li passa a aquest alumne" per arribar al "què podem fer perquè aprengui i es relacioni millor del que ho fa actualment". Ens cal observar i conèixer; detectar i promoure canvis concrets que millorin el posicionament de l'alumne davant l'aprenentatge acadèmic, personal o social; donar suport a la implantació d'aquests canvis i fer-ne el seguiment, el seguiment dels acords i el seguiment de l'impacte en la realitat de l'alumne. Les propostes han de ser concretes, contextualitzades i viables. Han de partir del que el centre pot fer, del que el docent pot sostenir; han de ser co-construïdes i han de parlar un llenguatge proper, educatiu i inclusiu. Fugim del llenguatge clínic: no parlem de trastorns, parlem de barreres i necessitats; no parlem de dèficits, parlem d'oportunitats; no parlem de casos, parlem d'infants, de joves, de famílies, parlem de persones.

Aquest canvi de llenguatge no és menor. És un canvi de mirada. És un canvi en la relació que hem d'establir amb els docents, hem de fer-ho des de la complicitat, el reconeixement i la confiança. Hem de ser capaços d'adaptar-nos al seu llenguatge i a les seves necessitats. I, des d'aquí, construir ponts que connectin el que sabem amb el que podem fer junts. Aquesta hauria de ser la línia bàsica d'actuació de la tasca assessora de l'EAP.

Parlem de col·laboració i de treball compartit amb els equips docents per a construir aules més inclusives. Però, sovint ens trobem amb la queixa de la manca de recursos, de què falten mans i ulls per atendre tot el que passa dins l'aula. Els recursos no són la solució automàtica; sense una mirada inclusiva, sense una proposta de treball pensada i vinculada a la realitat de l'alumne i del centre, el recurs per ell mateix, es dilueix. També es dilueix l'atenció de les necessitats dels alumnes sense una estructura i una organització mínima que permeti el treball de reflexió i observació per conèixer a l'alumne, detectar barreres i planificar un pla d'actuació. Aquest treball requereix personal, temps i criteris pedagògics. Mans per mans no ens serveixen. Voluntarisme per voluntarisme tampoc el volem.

Novament, les paraules "construir" i "detecció de barreres" prenen protagonisme. Esdevé cabdal guiar l'equip docent a prendre consciència de les característiques dels seus alumnes per modificar el context d'aula i afavorir l'accés i la participació de tots. Aquest procés requereix observació, temps de reflexió i treball compartit. Per tant, és imprescindible disposar d'espais i estructures que facilitin aquestes trobades i la col·laboració professional. Ajudar a crear aquests hàbits i estructures als centres és part de la tasca de l'EAP. Novament construint, i com en qualsevol construcció, tot és més fàcil quan es disposa del material i el personal necessari.

Podríem funcionar en el món educatiu amb una mínima previsió de suports per atendre les necessitats que ens trobarem a les aules des del minut zero? És a dir, abans d'acollir a l'alumnat amb nom concret assignar una dotació mínima de suports que faciliti atendre a tota la variabilitat de situacions que sabem que ens trobarem. Es podria gestionar el personal docent amb anticipació per atendre tot l'alumnat? Aquesta dotació podria empoderar al centre, als professionals de l'entorn educatiu, l'experiència del docent i, de retruc, trencar amb la perversitat d'entendre l'acció de l'EAP com a generador de recursos. Amb aquesta organització l'EAP i el centre podrien construir amb els maons i les bastides necessàries, sense haver d'esperar cap subministrament extra.

Recursos suficients, cultura de centre en línia amb l'Escola Inclusiva, espais de treball conjunt per definir com actuem i fer el seguiment d'allò que hem dit que fariem. I ens cal un pas més, subtil potser, però cabdal. En la majoria d'àmbits professionals assumir un "cas difícil" és sinònim de reconeixement. Si hi ha un malalt greu, les decisions les pren el cap de departament; si hi ha un judici complicat, les alegacions davant el tribunal les liderarà un advocat de prestigi. En la majoria d'àmbits professionals afrontar reptes, resoldre casos complicats recau amb els professionals amb més experiència perquè la seva tasca serà reconeguda i valorada. A l'àmbit educatiu, entomar un grup classe complex o un alumne amb moltes necessitats no reporta cap reconeixement ni social ni professional. El lideratge pedagògic dins d'un centre hauria de passar també per aquí. Assignar grups complexos o alumnat amb reptes per afrontar, a aquells professionals amb experiència, formats i amb bones pràctiques que els avalin. I aquesta assignació hauria de ser viscuda com

un reconeixement a la bona feina, a la vàlua professional. I algun mecanisme s'hauria de moure també des de l'administració educativa per poder desenvolupar aquest concepte de "carrera professional" que ha d'implicar estabilitat, és a dir, possibilitat de continuïtat en un mateix centre i valoració personal i, perquè no, econòmica o amb algun tipus d'incentiu que valori la bona feina feta.

I del centre a la família. Si des del vessant del centre l'EAP hauria de ser el pont entre el dret i la realitat, des del punt de vista de la família de l'alumnat més vulnerable, l'EAP hauria de ser el company de viatge al llarg de tota l'escolarització obligatòria. Acompanyar més enllà de cursos, més enllà d'etapes educatives. Acompanyar per entendre el què li passa, per ajudar a fer dols i preses de consciència. Acompanyar per mediar entre les seves expectatives com a famílies i la singularitat de cada aula, de cada recurs. Acompanyar per compartir neguits i valorar entre tots, escola - família - EAP quina és la millor resposta educativa, el millor itinerari, el millor projecte personal. Acompanyar, entendre i escoltar per dibuixar ponts que mai trenquin la comunicació i la viabilitat d'acció amb el centre. Hem de ser referents clars al llarg de tota l'escolaritat vetllant per l'equitat i la igualtat d'oportunitats. Equitat i igualtat per assolir els objectius finals del sistema educatiu, és a dir, formar ciutadans de ple dret amb la voluntat de contribuir a la construcció d'una societat més culta, democràtica, formada, lliure, crítica, justa i saludable.

Com a EAP, mai podem oblidar el nostre vessant de companys de viatge perquè representem una porta oberta a la reflexió conjunta i aportem una mirada tècnica necessària a l'hora de prendre decisions. Sabem que no sempre és així. Tant de bo poguéssim escoltar sempre que calgués. Tant de bo el company de viatge fos sempre present. Tant de bo, el viatge fos més planer, més curós, més humà. Tant de bo poguéssim dibuixar tots els ponts que un infant necessita, en el moment que ho necessita i en el lloc que ho necessita.

És imprescindible construir amb els centres i les famílies, però també és fonamental construir i enfortir els nostres equips. Això ens demana un treball col·laboratiu entre els diferents perfils professionals que formen part de l'EAP, una identificació clara com a equip tan davant dels centres com, sovint, davant la mateixa administració que no sempre té present la rellevància dels tres perfils. Es tracta de construir línies d'actuació compartides, de pensar conjuntament i de crear maneres de fer i marcs d'actuació que repercutixin en el suport que podem i volem donar als centres i a les famílies. Aquest procés intern és clau, ja que si som equips forts, contribuirem a fer centres forts. Per tal de garantir la qualitat de l'assessorament, defensem la necessitat d'una formació de qualitat i oberta als tres perfils, i com expressa Gerardo Echeita, *"per fer front des d'una base sòlida a les turbulències d'un procés tan complex dilemàtic i difícil"*. Pensar-nos i reivindicar-nos.

Els reptes no són menors. Ens trobem amb una societat fragmentada; amb una escola que sovint replica aquesta fragmentació; amb serveis externs que diagnostiquen des d'una mirada clínica i allunyada del context; amb deteccions massives que poden desvirtuar el sentit de l'assessorament en context; amb una càrrega administrativa que ens allunya del que és essencial; amb dilemes ètics sobre com afrontem la distribució de recursos limitats i amb criteris d'assignació i distribució no sempre vinculats a aspectes tècnics. Prioritzar l'atenció a la diversitat no és repartir equitativament, sinó repartir amb equitat. I per fer-ho ens cal transparència, el debat obert i l'establiment de criteris consensuats com a equip de professionals davant una administració que, sovint, es limita a sol·licitar la simple execució de directrius, sense tenir en compte el coneixement tècnic i la realitat de l'alumnat i els centres que coneixem. La mateixa consellera va dir: *"sou la veu que recorda el sistema que cada infant és únic, i que el seu desenvolupament no pot quedar relegat a l'atzar, ni a una segona categoria"*.

Però també tenim oportunitats: l'oportunitat de fer visible la nostra tasca; de transmetre quina és la realitat de les aules a l'administració per construir conjuntament; de promoure demandes que vagin més enllà de l'alumne; de construir contextos de col·laboració entre serveis, centres, comunitat i administració; de guiar processos de canvi per tal que l'escola s'apropriï d'aquesta manera de fer, s'empoderi i defensi també la seva pròpia organització i saber fer, per atendre a tot el seu alumnat; de reivindicar la força de criteris tècnics a l'hora de prendre decisions en l'àmbit psicopedagògic i social; de crear equips cohesionats i rellevants dins el sistema educatiu. Professionals formats, equips cohesionats, centres empoderats. El pont entre el dret i la realitat.

Referències bibliogràfiques

- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal of Educational Change*, (6), 119-124.
- Departament d'Educació, Generalitat de Catalunya (2017). DECRET 150/2017, de 17 d'octubre, de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, (7477), 19/10/2017.
- Echeita Sarrionandia, G. (2025). La educación inclusiva en España: no está muerta, pero vamos hacia atrás. *Contrapuntos En Educación. Revista Del Instituto Universitario De Investigación En Formación De Profesionales De La Educación. IFE-UMA.*, 1(1), 50–66. <https://doi.org/10.24310/cpe.1.1.2025.22107>
- Generalitat de Catalunya. (S.d.). *77 equips d'avaluació psicopedagògica comparteixen nou full de ruta que revisa i actualitza les seves funcions*. Recuperat de <https://govern.cat/salaprensa/notes-premsa/725082/77-equips-davaluacio-psicopedagogica-comparteixen-nou-full-ruta-que-revisa-actualitza-funcions>
- Marchesi, Á., & Giné Giné, C. (Aut.). (S.d.). *Guia per a l'anàlisi, la reflexió i la valoració de pràctiques inclusives* (Avant-títol: Educació inclusiva). Catalunya. Departament d'Educació.
- Stainback, S. B. (2001). Components crítics en el desenvolupament de l'educació inclusiva / L'educació inclusiva: definició, context i motius. *Suports: revista catalana d'educació especial i atenció a la diversitat*, 5(1), 15-18.

Correspondència amb les autores:

Begoña Roca Carretero. E-mail: broca@xtec.cat

Marta Sánchez Santacreu. E-mail: msanc21@xtec.cat

Montserrat Solsona Rocabert. E-mail: msolso28@xtec.cat

Empoderar als equips humans per a liderar i sostenir el canvi

Isabel Balaguer Millán

Institut Escola Eixample, Barcelona

Rebut: 14.12.25 Acceptat: 20.12.25

DOI: <https://doi.org/10.32093/ambits.vi.63.504999>

“Una cultura d’equip es construeix a poc a poc, quan l’experiència de cada docent entra a les decisions del centre, quan hi ha temps per mirar plegats què fem i recursos que donen suport al que s’ha acordat.”

Resum

Empoderar als equips humans per a liderar i sostenir el canvi

Aquest article recull l’experiència de transformació d’un centre educatiu. El canvi real ha estat cultural: una transformació profunda en les maneres de treballar, decidir i relacionar-nos. El pas de ser una escola concertada a Institut Escola públic és només el punt de partida.

El relat s’articula a partir de la convicció pròpia de com ha de ser un lideratge per a l’aprenentatge, fruit de l’experiència de molts anys exercint el càrrec de directora, però també basada en les lectures sobre lideratge en l’àmbit educatiu. La recerca mostra que liderar és, sobretot, crear condicions per a l’aprenentatge compartit (Robinson, 2022; Hargreaves&Fullan, 2014; Stoll, 2020). I això només és possible quan hi ha escolta, confiança i sentit de propòsit.

Es comparteix aquí com es va construir una comunitat professional capaç d’aprendre i transformar-se des de dins, a través de pràctiques concretes, reflexió col·lectiva i una mirada que posa les persones al centre.

Al llarg dels diferents apartats, es despleguen les idees força que han guiat aquesta transformació: la diferència entre gestió i lideratge, la importància de cuidar l’inici del canvi, la força de les experiències que fan créixer l’equip i el valor dels relats que expliquen el coneixement construït. Tot plegat amb una clara intenció: que la millora educativa sigui una pràctica sostinguda i compartida, no el projecte d’uns pocs, sinó la cultura de tot un centre. En el primer apartat es presenta la mirada de lideratge que ha anat donant forma al projecte; en el segon, es relata com aquesta mirada s’ha posat a prova en el procés de transformació del centre; en el tercer, es descriuen tres experiències concretes que mostren com aquest lideratge es concreta en la pràctica quotidiana; i, finalment, es proposa un breu balanç obert.

Paraules clau: Lideratge distribuït, cultura de centre, comunitat d’aprenentatge, transformació educativa, escolta activa, desenvolupament professional docent, lideratge compassiu, inclusió educativa, governança horitzontal, millora sostinguda.

Abstract

Empowering human teams to lead and sustain change

This article recounts the transformation of an educational center. The real change has been cultural: a profound transformation in the ways we work, make decisions, and relate to one another. The transition from a private-subsidized school to a public school is just the starting point. The narrative is structured around the author's own convictions about what leadership for learning should look like, stemming from many years of experience as a principal, but also based on readings about leadership in education. Research shows that leading is, above all, about creating conditions for shared learning (Robinson, 2022; Hargreaves & Fullan, 2014; Stoll, 2020). And this is only possible when there is listening, trust, and a sense of purpose. This article shares how a professional community capable of learning and transforming from within is built, through concrete practices, collective reflection, and a people-centered approach. Throughout the different sections, the key ideas that have guided this transformation are unfolded: the difference between management and leadership, the importance of nurturing the beginning of change, the power of experiences that foster team growth, and the value of narratives that explain the knowledge built. All of this is presented with a clear intention: that educational improvement becomes a sustained and shared practice, not the project of a few, but the culture of an entire school. The first section presents the leadership perspective that has shaped the project; the second describes how this perspective has been tested in the school's transformation process; the third outlines three specific experiences that demonstrate how this leadership is put into practice in daily activities; and finally, a brief summary is offered.

Keywords: Distributed leadership, school culture, learning community, educational transformation, active listening, teacher professional development, compassionate leadership, educational inclusion, horizontal governance, sustained improvement.

Lideratge versus gestió: posar les persones al centre

Als inicis del procés, en una sessió de reflexió compartida, una docent va explicar que començava a viure el centre d'una altra manera: sentia que podia expressar dubtes i propostes i que aquestes eren escoltades i tenien conseqüències en l'organització. Aquell comentari, fet gairebé de passada, posava el focus en el que volíem fer possible: que l'experiència de cada docent comptés a l'hora de decidir, de distribuir el temps i de situar els recursos. En el fons, estava posant nom al tipus de cultura d'equip que volíem construir. I és precisament aquí on rau la diferència entre gestionar i liderar.

Quan vaig començar en la direcció el concepte de Directora o de Junta directiva portava a confondre la direcció amb assegurar que les coses funcionessin. I així ho feia: calendaris, reunions, recursos. Però amb el temps vaig descobrir que gestionar no era suficient. Liderar, en canvi, significava crear condicions humanes perquè la feina tingués sentit i, sobretot, impacte en l'aprenentatge. I la Junta directiva es transforma en Equip Directiu.

En moments de canvi, aquesta distinció esdevé clau:

- La gestió tendeix a multiplicar iniciatives: hi ha moviment, però sovint poc sentit, molt soroll.
- El lideratge que escolta sap prioritzar: focalitza, sosté en el temps i revisa l'impacte.

Aquesta diferència no és només semàntica; es tradueix en confiança o desconcert, en claredat o fatiga, en projecte o improvisació.

Lideratge que sosté: coherència entre la cura, l'exigència i la transformació

Un lideratge orientat a l'aprenentatge no evita el conflicte, sinó que crea les condicions perquè sigui abordable, combinant la cura i el rigor.

És preguntar abans de decidir: "com ho estàs vivint? què necessites per provar-ho?" És generar claredat (sobre propòsits, criteris, expectatives) i acompanyar l'assumpció de riscos pedagògics. És donar valor al

feedback entre iguals i celebrar els petits avenços com a símptoma de canvi.

Aquesta actitud transforma espais aparentment neutres en espais d'aprenentatge: una reunió de seguiment esdevé transformació si hi ha escolta i transferència. Una conversa de passadís esdevé decisiva si hi ha confiança per posar en dubte.

Organitzacions que aprenen: transformar la visió en cultura

Quan pensem el centre com una organització que aprèn, assumim que el lideratge ha de ser transformador. No n'hi ha prou amb garantir estructura: cal cuidar les condicions per a l'aprenentatge de tothom. En la línia de les aportacions de Louise Stoll sobre el lideratge per a l'aprenentatge, això implica:

- Una visió compartida centrada en l'aprenentatge de tot l'alumnat.
- Desenvolupament professional continu.
- Col·laboració estructurada i sostinguda.
- Cultura d'indagació i avaluació per al canvi.

Aquest enfocament demana estructures obertes, participació significativa i lideratges capaços de traduir el canvi en accions concretes i coherents.

Aquesta manera d'entendre el lideratge s'ha anat desplegant en el dia a dia del centre, en contacte amb situacions molt concretes.

Una de les més significatives va ser el moment en què vam comunicar a la comunitat educativa que l'escola passava a formar part de la xarxa pública. No es tractava només d'explicar un canvi de titularitat, sinó de sostenir moltes expectatives i pors, especialment entre les famílies: la por a perdre elements del projecte que valoraven, la incertesa sobre com afectaria el funcionament del centre, el dubte sobre si el canvi seria realment una oportunitat. Per mi, el propòsit era clar: calia generar confiança, obrir espais de diàleg i deixar molt explícit que la transformació es faria a partir del que ja funcionava i donava identitat al centre.

Pocs dies després, però, la pandèmia ho va capgirar tot. El 14 de març es decretava el confinament i, de cop, tots els plans de coneixença mútua, d'obertura d'aules i de trobades amb famílies quedaven suspesos. Les converses, els passadissos, el pati i les reunions informals, que havien de ser espais clau per construir confiança, desapareixien. Ens trobàvem en la paradoxa d'haver de demanar confiança en un projecte nou just quan les condicions per construir-la s'esfumaven.

En aquell moment vam comprovar fins a quin punt era diferent entendre la direcció com a gestió o com a lideratge pedagògic. Des de la gestió, la urgència hauria estat només organitzar horaris, plataformes, protocols i dispositius i calia fer-ho, però el lideratge pedagògic demanava, a més, ocupar-se de com ho vivien les persones: escoltar el malestar i el cansament, donar sentit als canvis, cuidar el vincle amb els equips i amb les famílies, ajudar a prioritzar què era essencial i què es podia deixar per més endavant. Vam entendre que liderar, en aquell context, volia dir sobretot crear espais on tothom pogués expressar-se i sentir que formava part d'un projecte compartit.

Aquesta és, en essència, la clau del lideratge que ha sostingut i segueix sostenint aquest projecte: no només desplegar estructures i discursos, sinó generar contextos d'escolta, de sentit i de confiança on cada persona pugui reconèixer-se part d'un centre que es transforma, també, en les circumstàncies més adverses.

Del canvi viscut al sentit compartit: relat d'una transformació educativa

El to d'aquest article no parteix d'una recerca formal ni d'una anàlisi acadèmica, sinó d'una vivència situada en un centre concret.

Narrar aquestes experiències és també una manera d'aprendre: d'aturar-nos, rellegir els gestos, les decisions i les emocions que van fer possible sostenir un procés profund de canvi institucional. És un intent

de posar paraules a allò que sovint només es comprèn quan es mira amb una certa distància i es fa dialogar la pràctica amb el propòsit.

Per què i per a què: de la titularitat concertada al projecte compartit públic

La decisió de passar a formar part de la xarxa pública no va ser un simple canvi administratiu. Va ser una aposta pedagògica i comunitària. *El per què* responia a una realitat clara: calia garantir una oferta pública en un entorn on l'opció majoritària era concertada. Però el *per a què* apuntava més enllà: volíem un projecte compartit, amb l'aprenentatge i les persones al centre, i una manera diferent de prendre decisions i assumir lideratges.

Passar d'una cultura vertical a una governança més horitzontal havia de suposar que els equips docents no només executessin, sinó que es fessin seu el projecte. I això necessitava tres palanques: fer visible que les decisions pedagògiques naixien prop de l'aula; crear espais on totes les veus es poguessin expressar amb criteris clars; i assegurar que allò acordat es traduís en temps i recursos.

El pas a la titularitat pública ens obria noves possibilitats, però el veritable canvi havia de néixer d'una cultura professional activa, crítica i oberta a la millora.

Del diàleg al compromís: condicions que fan possible una altra cultura

Des del primer dia, vam voler construir el relat amb claredat i coherència: explicar què canviava —formes de decidir, criteris pedagògics, obertura d'aules— i què es mantenia —allò que funcionava i generava identitat i seguretat. El relat es va anar construint amb professorat i famílies, tot i que la pandèmia va dificultar molt aquest darrer vincle. Ens va mancar potència comunicativa i, encara avui, és un repte pendent.

Dins del claustre, en canvi, vam reservar temps per pensar plegats i cuidar els inicis: franges per a reunions amb propòsits clars, visites d'aula, mentoratge de nous docents. No podíem demanar escolta si no hi havia temps per escoltar. La presa de decisions compartida només tenia sentit si s'acompanyava d'un ritme assumible, de calendaris sostenibles i de confiança mútua. Tot això, que podria semblar obvi, no estava garantit. El marc horari del centre, quan era concertat, incorporava una sisena hora que allargava significativament les hores lectives del professorat i no preservava espais reals per al treball conjunt. El pas a la xarxa pública no només va permetre ajustar condicions laborals, sinó, sobretot, recuperar el temps com a recurs pedagògic i relacional.

Alhora, tot això passava en un context de malestar docent molt present. La manca de temps i de calma per pensar la feina, la sensació de treballar sempre en emergència, l'augment de la complexitat a les aules i unes polítiques educatives que sovint prioritzaven omplir vacants per davant de cuidar la cohesió dels equips generaven una tensió constant. Ha hagut cursos en què hem pogut dissenyar i consolidar equips de lideratge, estructures de treball compartit i espais per a la reflexió; i n'hi ha d'altres en què els hem hagut vam d'afebllir, reconvertir o, simplement, deixar de fer per canvis imposats des de fora. Aquesta inestabilitat no només desgasta, sinó que dificulta consolidar cultures de centre sòlides i projectes amb continuïtat.

El primer any: crear seguretat i sentit compartit

Després d'haver situat el sentit del canvi i les condicions que volíem crear, té sentit aturar-nos en el primer curs com a institut escola, perquè és el moment en què totes aquestes decisions es posen realment a prova.

Aquell primer curs va ser, senzillament, un terratrèmol. Mentre aterràvem el nou projecte institucional, arribaven alumnes i docents nous, s'activaven protocols de pandèmia, es tancaven aules i desapareixien espais informals.

Més enllà del projecte pedagògic, ens vam adonar que hi havia moltes peces invisibles, i igualment essencials, que no havíem contemplat: el paper del personal d'administració i serveis, la gestió dels pressupostos, l'organització del menjador, la distribució dels espais o fins i tot el mobiliari. Qüestions aparentment prosaiques, poc relacionades amb l'aprenentatge, però amb un impacte directe en el benestar de tothom. No tenir-les en compte d'entrada va generar tensions, malentesos i, sobretot, una gran càrrega afegida

a l'equip directiu. Liderar, també, era fer front a aquesta complexitat inesperada.

Parlar de lideratge distribuït, en aquell context, semblava un luxe. Però sabíem que calia fer-ho. Vam començar per on podíem: generar complicitats i començar a parlar el mateix llenguatge. Això implicava reconèixer el coneixement dels altres, confiar-hi i cuidar les condicions perquè aquest lideratge pogués emergir i sostenir-se.

Per això, més enllà dels rols formals, vam començar a identificar referents dins dels equips: persones capaces de sostenir processos, de crear vincles, de posar paraules on calia, de posar-hi pausa i orientació on hi havia soroll. En aquest escenari, cuidar els equips ja no era només una qüestió de clima laboral: era una estratègia de sostenibilitat i de coherència amb el tipus d'escola que volíem construir.

Amb l'excusa de dissenyar l'organigrama de funcionament, vam començar a consensuar significats: què enteníem per liderar?, què volia dir prendre decisions col·lectives? Aquest espai va actuar com a catalitzador d'idees i d'accions compartides d'identitat. Al mateix temps, cercàvem aliances fora del centre: visites a escoles amb projectes educatius singulars, formació amb modelatge, participació en seminaris de direcció.

I buscàvem, dins del propi centre, pràctiques que funcionaven per fer-les visibles i celebrar-les. Cada trobada, cada conversa, era una oportunitat per teixir significats i fer créixer la confiança mútua.

Però sabíem també què no havíem aconseguit: explicar-nos a l'entorn i a les famílies. Les circumstàncies del curs van dificultar molt el vincle i això ha estat un hàndicap important. Encara avui, construir un relat compartit cap enfora és una de les assignatures pendents. No hem sabut, o no hem pogut, explicar-nos prou bé, i aquesta manca de relat compartit ha limitat la comprensió externa del que fem i per què ho fem.

Aquell primer any va ser un procés intens d'aprenentatge col·lectiu. Es van assentar les bases per a una nova cultura d'equip, on la confiança i la corresponsabilitat es van començar a consolidar com l'arrel d'un projecte educatiu que, encara avui, continuem construint.

A partir d'aquí, el repte va ser donar forma concreta a aquesta cultura en la vida quotidiana del centre: en com ens formàvem, en com prenien cos els lideratges i en com ateníem la complexitat de les aules.

Tres experiències per fer créixer una comunitat d'aprenentatge

"Una comunitat d'aprenentatge es construeix quan la formació és situada al centre, col·laborativa i sostinguda, i quan el lideratge es distribueix perquè l'equip pugui aprendre, decidir i millorar junt."

Les tres experiències que es presenten a continuació s'han escollit perquè són representatives de tres dimensions clau del canvi que s'estava intentant construir: una jornada de centre que converteix la celebració en aprenentatge compartit; equips de lideratge que desplacen el focus de la gestió a l'anàlisi de la pràctica; i una nova manera de coordinar els suports que ajuda a pensar l'atenció educativa des del nosaltres i no des de la suma de casos individuals.

Jornada pedagògica: celebrar per aprendre i reconèixer

La proposta va néixer d'una necessitat gairebé intuïtiva: enmig d'un curs ple d'incerteses i de preguntes sobre la pròpia pràctica, calia crear un espai per mirar-nos amb orgull. Volíem fer visible allò que funcionava, reconèixer el talent que sovint queda amagat a les aules i celebrar els èxits com a motor per continuar aprenent junts. No es tractava només de tancar el curs, sinó de fer-ho posant l'accent en el valor de les experiències compartides.

Vam optar per un format senzill: una mena de fira pedagògica, on el professorat anava passant pels diferents estands preparats pels propis companys i companyes. Cada proposta compartida s'articulava a partir de tres eixos molt clars: una evidència observada a l'aula, un impacte percebut en l'alumnat o en l'equip, i una pregunta oberta que convidava a continuar explorant. Per completar la jornada, vam obrir espais per conèixer experiències d'altres centres i vam organitzar un *worldcafé*, pensat com un espai tranquil per compartir allò après, posar-ho en comú i començar a dibuixar horitzons nous a partir del que ja funcionava.

El que va passar aquell dia va anar molt més enllà del que havíem previst. La preparació ja va ser transformadora: pensar junts què volíem compartir i sentir algú dir “això que fas, per què no ho expliques?” va generar un efecte immediat de reconeixement i valoració. Durant la jornada es va fer evident que aquella celebració era, en realitat, una forma d’avaluació formativa del centre.

L’impacte va ser tangible: molts docents van expressar que se sentien més segurs amb allò que feien a l’aula, més reconeguts i amb més ganes de compartir. Es va començar a parlar amb més claredat d’allò que passava a les aules, amb un llenguatge més comú i entenedor entre equips. En acabar aquella primera jornada, la sensació col·lectiva era d’eufòria.

A partir d’aquell curs, la voluntat no ha estat tant repetir una jornada “final” com mantenir viu aquest esperit al llarg de l’any: organitzar moments per compartir pràctiques reeixides, obrir aules perquè altres docents hi puguin entrar i observar, i, quan ha estat possible, oferir també espais perquè les famílies puguin conèixer de prop què passa dins les aules. D’aquesta manera, la celebració puntual es converteix en una invitació a fer visible la pràctica i a reconèixer el que es construeix conjuntament, més enllà d’un sol dia al calendari.

Equips de lideratge pedagògic per etapa: distribuir per capacitar

Un dels aprenentatges clau dels primers cursos va ser que no n’hi havia prou amb repartir tasques ni amb tenir una organització formalment correcta. Com a la majoria de centres, ja existien equips de nivell, coordinacions, equips docents, caps d’àmbit... però sovint la paraula no feia la cosa: aquests espais s’utilitzaven sobretot per informar, repartir feines o resoldre incidències. Per això vam voler que les coordinacions deixessin de ser rols principalment funcionals i es convertissin en equips de lideratge pedagògic. Cada etapa va començar a treballar amb un petit equip motor, amb la mirada posada en l’aprenentatge de l’alumnat i amb el propòsit d’analitzar els canvis i les pràctiques d’aula per centrar-les en allò que realment ajudava a aprendre.

Treballar així permetria alinear tres dimensions que sovint funcionen de manera aïllada: el treball col·laboratiu entre docents, la cultura d’indagació i el lideratge distribuït. Les decisions es volen prendre més a prop de l’aula, amb informació directa i amb la confiança necessària per posar en joc les pròpies pràctiques. L’avaluació institucional ha de deixar de ser una formalitat per passar a ser una eina que ajudi a llegir la realitat i a orientar les accions amb més sentit.

Treballar d’aquesta manera però va generar resistències, especialment perquè exigia posar en joc lideratges intermedis que sovint no han estat ni formats ni reconeguts. Ens vam adonar que una part important d’aquestes dificultats no tenia a veure només amb la voluntat individual, sinó amb una manca estructural de preparació per liderar equips humans en contextos educatius. És un repte que no es resol només amb organització interna; demana una mirada més àmplia, de sistema, que ajudi a fer emergir i sostenir aquests lideratges amb sentit pedagògic.

Al mateix temps, l’experiència ens ha mostrat que aquestes estructures no són estables ni lineals. Hi ha cursos en què hem pogut enfortir els equips de lideratge per etapa i donar-los continuïtat, i n’hi ha d’altres en què, per canvis de plantilla o de condicions, hem hagut de rebaixar-ne l’abast, reconvertir-los o posar l’accent en altres espais. Tot i aquestes oscil·lacions, l’objectiu de fons es manté: es tracta de traspassar progressivament la presa de decisions als líders de les aules, de construir un lideratge realment distribuït i basat en l’evidència sobre l’aprenentatge. Perquè això sigui possible cal temps, empoderament i formació per a aquests lideratges intermedis; només així podran sostenir decisions compartides que vagin més enllà de la gestió del dia a dia i apuntin a la millora profunda de la pràctica.

Fer equip per personalitzar: una nova mirada a l’atenció educativa

Amb el pas a la xarxa pública, el centre va començar a disposar de suports que fins llavors no tenia: seguiment setmanal per part de l’EAP, una educadora social, un SIEI, hores de vetlladora, MALL... Aquesta arribada de recursos, que podia haver estat només un reforç logístic, es va entendre com una oportunitat per canviar la mirada i posar el focus en la personalització de l’aprenentatge. Es tractava de passar de “l’atenció a la diversitat” a integrar, coordinar i construir un relat comú.

La CAEI no es concep com un espai de gestió, sinó com un equip que pensa, decideix i actua de manera col·lectiva. Un equip que busca parlar en termes de context i no només de necessitats individuals.

Actualment, estem treballant no només per millorar la coordinació dels recursos i la presència efectiva dels suports dins l'aula, sinó també per enfortir la confiança entre professionals. Compartim mirades, revisem enfocaments i prenem decisions conjuntament per avançar cap a una acció pedagògica coherent i integrada, i deixar enrere una atenció compartimentada.

Personalitzar no vol dir fer intervencions individuals, sinó crear condicions perquè cadascú pugui aprendre amb sentit. I fer-ho de manera col·lectiva és el que realment transforma.

En síntesi: del projecte a la cultura

Tres relats, tres escenes aparentment inconnexes. Però justament en això rau la seva força: en mostrar que la transformació no neix només de grans projectes o decisions estructurals, sinó d'accions quotidianes que, quan s'entrellacen, dibuixen una altra manera de fer escola.

Són exemples concrets del que passa quan es comença a confiar, a obrir les pràctiques i a reconèixer el valor de l'altre com a company d'aprenentatge. A poc a poc, el treball col·laboratiu deixa de ser una consigna per esdevenir cultura.

El denominador comú d'aquestes tres experiències és el propòsit d'empoderar equips i de fer visible que el lideratge no rau només en l'equip directiu, sinó en totes les persones que assumeixen responsabilitats pedagògiques. Quan es dona espai, reconeixement i criteri compartit a aquests lideratges intermedis, el centre deixa de funcionar només per inèrcia organitzativa i comença a pensar-se com una comunitat professional que aprèn. La veritable transformació no és, doncs, el pas administratiu d'una escola concertada a un institut escola públic, sinó el canvi en la cultura de centre que fa possible aquest lideratge ampliat i compartit.

Quan un centre es pensa com un ecosistema de formació –amb temps, indagació, mentoria i lideratge distribuït–, la comunitat professional creix i la millora educativa deixa de ser el projecte d'uns pocs per esdevenir la pràctica de tothom. Com afirma Andy Hargreaves, "els bons equips no només treballen junts, sinó que aprenen junts". Aquest aprenentatge compartit és el nucli d'un lideratge que transforma: empodera persones, fa aflorar lideratges, crea equips i capacita. I ho fa des de la pràctica, no només des del discurs.

Breu balanç: un relat compartit de transformació

"Podem dir que la transformació no s'explica només amb resultats, sinó amb relats de confiança, de pertinença i de sentit: allò que canvia quan ens reconeixem com a equip i no com a suma de professionals."

La transformació d'un centre no s'explica només amb indicadors o documents, sinó amb relats. Relats que parlen de confiança, de pertinença i de sentit. És a dir, d'allò que canvia quan deixem de ser una suma de professionals per esdevenir un equip amb propòsit comú.

Mirant enrere, el camí fet és menys un conjunt de projectes i més una història de persones que aprenen a treballar juntes. El pas de centre concertat a Institut Escola públic ha estat, sobretot, un procés d'aprenentatge col·lectiu. I el valor més gran d'aquest procés ha estat la confiança. Confiança que s'ha anat construint a poc a poc, amb temps, amb paraula, amb cura i amb reconeixement del que cada persona aporta.

Els inicis van ser intensos. Hi havia incertesa, la necessitat de trobar una identitat compartida, i la sensació d'obrir un camí sense explorar. Tot i la intensitat, es percebia la sensació que el que estàvem engegant tenia sentit i mereixia ser cuidat. Amb el temps, la paraula "centre" va començar a tenir un altre significat: ja no era només un projecte o un edifici, sinó una comunitat que es pensa, es cuida i es compromet.

El canvi més profund no s'ha produït en els documents oficials, sinó en les converses informals, en les reunions on s'ha après a escoltar, a discrepar amb respecte, a prendre decisions des de la diversitat de

mirades. Aquí, el lideratge ha estat clau: no com una funció de comandament, sinó com una pràctica de generació de confiança. Aquesta concepció del lideratge, més a prop de l'acompanyament que de la direcció, connecta plenament amb el que proposa l'informe de la UNESCO (2024): liderar per transformar vol dir escoltar, capacitar i crear condicions per a l'aprenentatge col·lectiu.

També Vivian Robinson, al seu llibre *Canviar l'escola o millorar-la?*, apunta que no tot canvi és una millora. I que els lideratges amb més impacte no són els que ho fan tot, sinó els que saben focalitzar, sostenir i acompanyar el treball que passa dins de l'aula. No es tracta de sumar iniciatives, sinó de construir una cultura on la millora sigui possible, desitjable i compartida.

En aquesta línia, el segon Projecte de Direcció (2024–2028) recull tota la trajectòria viscuda i la projecta cap al futur. El fil conductor és clar: crear una comunitat d'aprenentatge. Un espai on la paraula tingui valor, el talent sigui reconegut i el lideratge distribuït, compromès i transformador pugui tenir continuïtat.

No ha estat un camí fàcil. Hi ha hagut moments de dubte, de desgast, de preguntes sense resposta immediata i també d'impotència davant de canvis que venien de fora: modificacions en les plantilles, maneres de cobrir vacants que incrementaven la complexitat de determinats grups, decisions de política educativa que feien fràgils estructures que tot just començaven a arrelar. En alguns cursos hem pogut enfortir equips i espais de lideratge; en d'altres, els hem hagut d'ajustar o reduir per adaptar-nos a noves condicions. En aquests moments, preguntar-nos per què fem el que fem ha estat com recuperar el nord.

I tot això, que pot semblar intangible, és potser el més transformador. Perquè el veritable canvi no és només institucional: és profundament relacional. Quan una comunitat aprèn, es dona temps per escoltar-se i construeix des del que viu cada dia, es fa més capaç de respondre amb equitat i qualitat a les necessitats reals de tot l'alumnat.

Des d'aquesta experiència, es poden sintetitzar tres aprenentatges que potser són transferibles:

- Sobre el lideratge: liderar per a l'aprenentatge vol dir organitzar la confiança, prioritzar i cuidar el ritme del canvi.
- Sobre l'organització del centre: els canvis estructurals només arrenen quan es tradueixen en temps, espais i equips que aprenen junts.
- Sobre la comunitat professional: la millora esdevé sostenible quan el talent col·lectiu és reconegut i posat al centre del projecte.

Referències bibliogràfiques

- Balaguer, I. (2024). *Projecte de direcció 2024–2028: Construir una comunitat d'aprenentatge*. Institut Escola [document intern no publicat].
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2014). *Capital profesional: Transformar la enseñanza en cada escuela*. Morata.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2024). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2024/5: Liderazgo en la educación – Liderar para aprender* [Foto de portada: UNICEF/UN0614639/Ibarra Sánchez]. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000391755_spa
- Robinson, V. M. J. (2022). *¿Cambiar la escuela o mejorarla?* Morata.
- Stoll, L. (2020). *¿Por qué el liderazgo para el aprendizaje?* EduCaixa. <https://educaixa.org/documents/32359/0/Por+qué+el+liderazgo+para+el+aprendizaje.pdf/77412ca1-5f6a-6be0-b0ab-bfb9c6df3965?t=1583845173323>

Correspondència amb l'autora:

Isabel Balaguer Millán. E-mail: ibalague@xtec.cat

Orientació educativa: el fil invisible que sosté el centre

Clàudia López

Orientadora de l'Institut Escola Teresa Altet de Rubí

Rebut: 04.12.25 Acceptat: 15.12.25

DOI: <https://doi.org/10.32093/ambits.vi.63.5049100>

Resum

Orientació educativa: el fil invisible que sosté el centre

Aquest article vol donar veu a una feina que sovint passa desapercibuda dins dels centres educatius: la d'orientar, acompanyar i sostenir. Parlem des de la mirada d'un equip que viu el dia a dia de l'orientació molt a prop de l'alumnat, del professorat i de les famílies, construint vincles, resolent conflictes i buscant camins possibles quan tot es complica. Reivindiquem la importància d'aquesta figura que es mou entre moltes funcions i espais i que, malgrat la seva invisibilitat, té un impacte profund en el benestar i el desenvolupament de cada alumne. L'article recull la complexitat, les mancances, els punts forts i la responsabilitat d'aquesta tasca, així com la necessitat de reconeixement i de recursos per poder fer-la bé. En essència, és una reflexió sobre una feina que neix de la relació humana i que només té sentit si es fa des de la presència, l'escolta i el compromís amb cada jove i la seva història.

Paraules clau: Orientació educativa, figura invisible, acompanyament integral, inclusió, treball en xarxa.

Abstract

Educational Guidance: the Invisible Thread that Supports the School

This article aims to give visibility to a work that often goes unnoticed in educational settings: guiding, supporting, and sustaining students. We speak from the perspective of a team that experiences daily orientation work up close with students, teachers, and families, building trust, resolving conflicts, and finding possible paths when challenges arise. We highlight the importance of this role, which operates across multiple functions and spaces and, despite its invisibility, has a profound impact on the well-being and development of each student. The article reflects on the complexity, challenges, strengths, and responsibilities of this work, as well as the need for recognition and resources to carry out effectively. Essentially, it is a reflection on a profession rooted in human relationships, meaningful only when approached with presence, listening, and commitment to each young person and their story.

Keywords: Educational guidance, invisible roles, holistic support, inclusion, networked collaboration.

Introducció

Definir exactament què és l'orientació educativa continua sent, encara avui, una tasca sorprenentment complexa. No perquè faltin marcs teòrics, decrets o documents institucionals, sinó perquè la realitat quotidiana dels centres educatius supera qualsevol definició estàtica. L'orientació està a tot arreu i, alhora, sembla no pertànyer completament a cap espai: travessa l'acció tutorial, el treball amb l'alumnat, l'acompanyament emocional, la gestió de la convivència, la coordinació amb serveis externs, el suport al professorat i la comunicació amb les famílies. És, en essència, una feina que es desplega a múltiples nivells i que sovint esdevé poc visible.

La figura de l'orientadora —o orientador— s'ha convertit en un punt d'encreuament entre totes aquestes dimensions. La pràctica diària mostra una realitat molt més rica, profunda i exigent que els manuals: l'orientació és un acompanyament integral, personal, emocional, social i educatiu. Implica escoltar, establir vincles de confiança, detectar necessitats, anticipar riscos, sostenir moments de crisi i crear oportunitats d'aprenentatge i de creixement. També implica situar-se com a intermediari entre persones, equips i serveis, i fer de pont quan cal traduir llenguatges, mirades i expectatives diferents.

Aquesta complexitat fa que sovint no es compregui del tot què fa realment una orientadora dins d'un centre. Per al professorat, pot semblar una figura que es mou entre funcions difuses; per a les famílies, pot confondre's amb l'atenció tutorial; i per a l'alumnat, pot esdevenir aquella persona que "sempre hi és" quan apareixen dificultats, dubtes o situacions personals que demanen un suport més profund. La realitat és que l'orientació sosté silenciosament molts dels fils que mantenen la vida del centre unida i en equilibri.

Aquest article vol posar en valor aquesta tasca, mostrar la seva complexitat i la seva importància real dins la vida quotidiana del centre. Reivindica la figura de l'orientadora com a peça clau, necessària i insubstituïble per construir centres més humans, inclusivament i capaços d'acompanyar tots els infants i joves en el seu camí.

El paper global de l'orientació i l'assessorament psicopedagògic al centre

L'orientadora ocupa un lloc central dins de la vida del centre educatiu. La nostra funció va molt més enllà de l'acompanyament acadèmic i professional; consisteix ser un punt de referència per a l'alumnat, les famílies i el professorat, i aconseguir que les decisions i els processos siguin coherents i adaptats a cada persona. L'orientadora té un rol transversal que permet treballar en múltiples àmbits alhora, tot atenent cada situació concreta.

Acompanyament a l'alumnat

El nostre treball parteix del vincle que establim amb cada alumne. Disposem d'hores d'atenció individualitzada i participem en codocències amb el professorat per donar suport dins de l'aula, detectar desafiaments i adaptar la manera com s'ofereix la informació acadèmica perquè cada alumne la pugui integrar. Aquesta presència constant ens permet intervenir en conflictes des de l'arrel i preparar l'alumnat per afrontar la societat amb recursos i seguretat.

El que fa que la nostra feina sigui realment significativa és el vincle de confiança que construïm. Molts alumnes ens veuen com a persones properes a qui poden explicar les seves inquietuds i dubtes sense por; moltes famílies confien en nosaltres perquè saben que actuem pensant sempre en el millor per als seus fills. Aquest acompanyament profund és la base sobre la qual es desenvolupen tots els altres aspectes de l'orientació: acadèmics, socials i personals.

Treball amb el professorat

El treball amb el professorat és, sovint, una de les parts més necessàries i alhora més invisibles de la nostra tasca. No es tracta només de fer adaptacions curriculars, sinó també d'oferir eines i mirades que ajudin els docents a entendre millor la diversitat del seu alumnat.

Per això, promovem:

- Reunions de nivell periòdiques i específiques d'assessorament, on el professorat pot compartir dubtes, necessitats i situacions complexes;
- Estratègies concretes per a la gestió d'aula, especialment en grups amb molta diversitat;
- Orientació en la resolució de conflictes per garantir que cada alumne se senti escoltat i respectat;
- Espais de reflexió conjunta sobre dinàmiques, límits, expectatives i maneres d'acompanyar.

L'objectiu és clar: que el professorat no se senti sol davant la complexitat i que l'orientació sigui un suport real, constant i útil.

Coordinació amb direcció i recursos del centre

Al nostre centre tenim la sort de comptar amb una direcció que ha fet una aposta molt important pel departament d'orientació. En un centre petit, tenir una orientadora per nivell significa un reconeixement explícit del valor d'aquesta figura en el desenvolupament de l'alumnat i en el suport a les famílies. La confiança dipositada en nosaltres ens permet crear projectes des de zero i actuar amb llibertat, sempre amb coherència i rigor.

Participem activament en la CAEI juntament amb l'assessora de l'EAP i en reunions específiques on s'analitzen els casos més complexos. És en aquests espais on la mirada psicopedagògica es combina amb la mirada organitzativa de direcció, creant protocols, dissenyant recursos i ajustant decisions perquè responguin a la realitat del centre i no només a la teoria.

La direcció escolta i valora les nostres propostes, i això ens permet assumir responsabilitat i actuar amb autonomia dins del projecte educatiu. Aquesta col·laboració propera i de confiança és un privilegi que, alhora, incrementa el nostre compromís amb la qualitat de l'acompanyament que oferim.

Treball en xarxa amb serveis externs

Un dels aspectes més crucials —i sovint menys explicats— és la coordinació amb serveis externs. Per garantir una resposta completa cal treballar de manera directa i fluida amb:

- EAP
- Serveis socials i EAIA
- CSMIJ i entitats de salut mental
- Pediatria, metges de capçalera i infermeria del Programa Salut i Escola
- Psicòloga del programa Vincles del SIAD
- Serveis de psicopedagogia
- Entitats i recursos del territori

Treballar en xarxa vol dir compartir informació rellevant, establir objectius conjunts, seguir processos i garantir que totes les intervencions van en la mateixa direcció. També vol dir que el departament d'orientació –i no només l'EAP– pugui contactar directament amb aquests serveis quan cal agilitzar respostes.

A més, com a equip (orientadores i EAP conjuntament amb direcció) fem reflexions globals sobre el funcionament del centre: què està funcionant, què dificulta l'aprenentatge o la convivència, quins espais cal repensar i quines intervencions necessitem incorporar. Aquesta mirada sistèmica és indispensable per millorar realment la vida del centre.

Punts forts, punts febles i visió de l'orientació ideal

Punts forts

- Acompanyament integral: cada alumne és vist en totes les seves dimensions.
- Vincles de confiança: la base que permet que es pugui avançar.
- Suport real al professorat: adaptacions, estratègies i espais de reflexió conjunta.
- Coordinació i mediació entre tots els agents de la comunitat educativa.
- Prevenció i intervenció directa en convivència, emocions i dificultats.

Punts febles

- Invisibilitat de la tasca, malgrat el seu impacte profund.
- Manca de recursos: temps, espais i personal sovint insuficients.
- Confusió de funcions, que es barregen amb la tutoria.
- Desajust entre teoria i realitat, especialment en centres amb alta complexitat.

Visió de l'orientació ideal

- Més visibilitat i reconeixement de la funció.
- Recursos adequats i estables.
- Treball col·laboratiu real i continuat amb professorat i famílies.
- Acompanyament integral i plans personalitzats viables.
- Xarxa fluida amb serveis externs i coordinació efectiva.

L'orientació deixaria de ser invisible i es convertiria en una peça clau per la inclusió, la convivència i el desenvolupament integral de l'alumnat.

Conclusió

Ser orientadora no és només una professió: és estar al costat de l'alumnat quan sovint se'ls ha esgotat l'esperança, és compartir alegries i dificultats, és construir vincles que van més enllà de l'aula. És saber escoltar en silenci i intervenir quan cal guiar, amb sensibilitat però també amb fermesa.

Cada decisió, cada pla individual, cada conversa amb famílies o professorat és una oportunitat perquè l'alumnat se senti vist, entès i acompanyat. La nostra feina passa desapercibuda moltes vegades, però té un impacte profund i durador: en els i les alumnes que superen reptes que semblaven impossibles, en les famílies que recuperen confiança, en el professorat que se sent sostingut per afrontar la complexitat de l'aula.

En un centre petit com el nostre, amb la confiança i el suport de la direcció, podem crear, innovar i actuar amb llibertat per respondre a la realitat concreta del nostre alumnat. Aquesta aposta ens permet fer realitat allò que sovint queda en teoria: una educació inclusiva, sensible i humana.

I al final, això és el que dóna sentit a tot: veure com cada alumne creix, no només acadèmicament sinó com a persona, capaç de sentir, comprendre i relacionar-se amb el món. La nostra tasca, encara que sovint invisible, és el fil que sosté i acompanya la vida de molts joves cada dia.

L'orientació educativa no només acompanya: sosté, connecta i transforma vides.

Correspondència amb l'autora:

Clàudia López. E-mail: clopez@ieteresaaltet.cat

Experiències personals d'alumnes sobre l'acompanyament, l'orientació i l'assessorament psicopedagògic

Iris Hernández i Cesc Notó
 Persones orientadores de centre

Rebut: 04.12.25 Acceptat: 15.12.25
 DOI: <https://doi.org/10.32093/ambits.vi.63.50491001>

Resum

Experiències personals d'alumnes sobre l'acompanyament, l'orientació i l'assessorament psicopedagògic

L'article analitza com viu l'alumnat (actual i exalumnes) l'acompanyament psicopedagògic i l'orientació educativa als centres de secundària. A partir de 40 testimonis recollits a través d'entrevistes i qüestionaris, es constata que gairebé tot l'alumnat ha tingut almenys un adult significatiu que els ha ofert suport emocional, acadèmic o personal. Aquest suport prové, sobretot, de tutors/es o del professorat, encara que no tinguin formació específica, o bé d'orientadors/es del centre.

Les experiències positives destaquen la importància de la figura de l'adult significatiu: una persona propera, coherent, empàtica i disponible, capaç de generar un vincle de confiança i d'oferir sosteniment emocional. En alguns casos, aquesta relació ha actuat com a factor protector davant situacions de vulnerabilitat. Tot i això, alguns testimonis relaten vivències de desatenció o incomprensió.

L'alumnat coneix i valora molt positivament la figura de l'orientador/a, però pràcticament desconeix el paper dels i les professionals de l'EAP, sovint invisibles en el dia a dia. També reclamen més temps i recursos per garantir una atenció individualitzada i una millor coordinació entre professionals.

Les reflexions finals de l'orientadora subratllen que l'orientació és, sobretot, una tasca humana basada en la presència, l'escolta i la cura. El vincle és el principal motor del creixement emocional i acadèmic del jovent, i cal que tot l'equip docent disposi de formació relacional per poder oferir un acompanyament de qualitat. L'orientació educativa es concep com un procés continu, que acompanya no només decisions acadèmiques sinó trajectòries vitals.

Paraules clau: Acompanyament psicopedagògic, orientació educativa, adult significatiu, coordinació entre professionals.

Abstract

Personal experiences of students about psychopedagogical support, guidance and counselling

The article analyses how students (current and former students) experience psychopedagogical support and educational guidance in secondary schools. Based on 40 testimonies collected in interviews and questionnaires, it is found that almost all students have had at least one significant adult who has offered them emotional, academic or personal support. This support comes mainly from tutors or teachers, even if they do not have specific training, or from guidance counsellor sat the school.

The positive experiences highlight the importance of the figure of the significant adult: a close, coherent, empathetic and available person, capable of generating a bond of trust and offering emotional support. In some cases, this relationship

has acted as a protective factor in situations of vulnerability. However, some testimonies relate experiences of neglect or misunderstanding.

Students know and value the role of the guidance counsellor, but are practically unaware of the role of the EAP's professionals, which is often invisible in day-to-day life. They also demand more time and resources to guarantee individualized attention and better coordination between professionals.

The counsellor's final reflections emphasize that guidance is, above all, a human task based on presence, listening and care. The bond is the main driver of the emotional and academic growth of young people, and it is necessary for the entire teaching team to have relational training in order to offer quality guidance. Educational guidance is conceived as a continuous process, which accompanies not only academic decisions but also life trajectories.

Keywords: Psychopedagogical accompaniment, Educational guidance, Significant adult, Coordination between professionals.

Introducció

L'assessorament psicopedagògic i l'orientació educativa són funcions essencials en els centres de secundària i poden ser realitzades per diferents professionals: tutors/es, professorat, orientadors/es, professionals de l'EAP o altres adults significatius. L'objectiu d'aquest article és recollir i analitzar les opinions de l'alumnat – actual i exalumnes – sobre com han viscut aquest acompanyament, i identificar elements que poden contribuir a millorar-lo.

Aquesta recerca no pretén ser representativa estadísticament, sinó explorar experiències diverses que permetin entendre millor la vivència subjectiva de l'alumnat.

Metodologia

En total s'han recollit 40 testimonis, obtinguts mitjançant entrevistes i qüestionaris:

- 10 entrevistes a exalumnes de l'Institut Leonardo da Vinci de Sant Cugat del Vallès.
- 10 entrevistes a alumnat de 3r i 4t d'ESO de l'Institut Escola Teresa Altet de Rubí.
- 20 respostes escrites de les 60 enviades a exalumnes del Leonardo da Vinci.

La combinació d'alumnat actual i ex-alumnat permet contrastar vivències i observar possibles canvis en la percepció de l'acompanyament educatiu de l'orientador/a.

Resultats

1. Existència d'un referent d'acompanyament

La gran majoria afirma haver tingut al centre almenys una persona que els ha ofert acompanyament psicopedagògic, emocional o acadèmic. Només un testimoni declara no haver rebut aquest suport.

Aquest suport sovint provenia de professorat o tutors/es sense formació específica en psicopedagogia, però amb voluntat d'acompanyar-los i fer-los sentir importants o de l'orientador o orientadora del centre.

2. El valor de l'adult significatiu

La major part de respostes, especialment de l'ex-alumnat, destaca que l'acompanyament l'ha realitzat *una persona concreta*, amb qui van poder establir un vincle de confiança. Independentment del rol professional, aquests adults han tingut un impacte determinant en el seu desenvolupament emocional, social i acadèmic.

Característiques comunes d'aquestes persones referents:

- Vincle basat en la confiança i la coherència.
- Relació horitzontal, empàtica i respectuosa.
- Escolta sense judici i presència constant.
- Acceptació incondicional i capacitat de sostenir emocionalment.
- Disponibilitat i accessibilitat.
- Capacitat de posar límits amb respecte.
- Models de comportament saludable i d'autoregulació.
- Ajustament d'expectatives: altes, però realistes.
- Capacitat d'ajudar-los a posar paraules a les emocions i a gestionar-les.

En alguns casos, especialment en contextos vulnerables, aquest vincle ha compensat mancances del seu entorn i ha actuat com a factor protector.

3. Experiències negatives

Tot i la predominança de testimonis positius, algunes persones relaten situacions de desatenció, incomprensió o fins i tot sancions injustes quan demanaven ajuda. Algunes perceben que el centre no va saber llegir els seus senyals d'alarma.

4. Coneixement del rol d'orientació i de l'EAP

Orientadors/es del centre: tot l'alumnat afirma conèixer aquesta figura i valora molt positivament el seu paper, tant en l'àmbit acadèmic com en el personal.

Professionals de l'EAP: la pràctica totalitat desconeix la seva existència o funcions, fet que evidencia la invisibilitat del seu rol en el dia a dia del centre.

5. Necessitats i millores

L'alumnat destaca la importància que hi hagi orientadors/es als centres i proposa:

- Incrementar el nombre de professionals per garantir atenció individualitzada.
- Millorar la coordinació entre tutors/es, orientadors/es i EAP.
- Reforçar espais de vincle i escolta dins del centre.
- Fer més visible la tasca dels professionals externs.

Conclusions

Les conclusions principals que es desprenen d'aquesta recerca són:

- L'alumnat valora molt positivament l'acompanyament i l'orientació rebuda al centre.
- El factor determinant és **la persona**: la seva actitud, disponibilitat, coherència i capacitat d'establir vincle.
- El rol d'orientació és percebut com a **proper, accessible i útil**.
- La tasca de l'**EAP continua essent poc coneguda** per l'alumnat, probablement per la naturalesa més indirecta de la seva feina.
- El **treball en equip** entre professionals és essencial, però encara variable segons la dinàmica interna de cada centre.
- L'alumnat demana **més recursos humans** per garantir un acompanyament més personalitzat i continuat.

Reflexions d'una orientadora

L'article em fa reflexionar en diverses qüestions: l'orientació educativa és una feina absolutament humana, on estar present i tenir cura esdevenen cabdals. Sovint tots els coneixements tècnics i organitzatius no resulten el més important, el que esdevé preminent és que l'alumnat s'adoni que el mirem i el veiem, que caminem al seu costat i que ens l'escoltem.

Els testimonis recollits posen paraules a una realitat que sovint percebem de manera intuïtiva: quan hi ha una relació de confiança, empatia i coherència, l'alumnat té la possibilitat de créixer emocionalment, guanyar autoestima i reafirmar-se. L'adult que acompanya és una figura de seguretat des de la qual el/la jove pot explorar, equivocar-se, rectificar i avançar, entenent que l'error és el camí per a millorar. Per aquest motiu podem afirmar que en l'orientació educativa hi ha una dimensió transformadora.

No vull oblidar-me de comentar que el rol d'acompanyar no sempre recau en adults amb formació específica. Això evidencia que qui impacta en els joves moltes vegades no és qui està format específicament, sinó qui mostra un posat i una actitud propers: capaç de mostrar-se present, d'escoltar sense jutjar, de respectar els ritmes d'aprenentatge, i saber sostenir emocionalment les dificultats. Tanmateix, això també posa sobre la taula la importància d'oferir formació emocional i relacional a tot l'equip docent.

Els discents creuen que calen més professionals, més espais d'escolta i més temps per fer atencions individualitzades. Aquestes propostes connecten amb una visió d'una orientació educativa entesa com un acompanyament continuat, no com una intervenció puntual.

En definitiva, la nostra estimada professió no només implica acompanyar als nostres aprenents i explicar-los quins són els millors itineraris acadèmics o professionals, sinó que vol dir tenir cura de les trajectòries vitals del nostre alumnat. Té a veure amb estar al costat quan apareixen els neguits, l'afebliment, els dubtes o els bloquejos, treballant per fer aflorar les fortaleces, fortificant la seva confiança i contribuint a obrir nous horitzons. En paraules de Mercè Travesset, cal acaronar al nostre alumnat i alhora empènyer-lo. Acompanyar és un art i un acte emocional, social i pedagògic necessari per esdevenir centres educatius realment inclusius i amb un component més humà.

Correspondència amb els autors:

Iris Hernández. E-mail: ihernandez@ieteresaaltet.cat

Cesc Notó. E-mail: cesc.noto@gmail.com

La escuela que escucha. El poder de la palabra y el vínculo en la experiencia educativa

Mario Izcovich

Editorial Ariel, Barcelona. 2025

Un dels trets que caracteritzen la nostra època és la crisi de les estructures d'acollida (família, ciutat, religió). L'educació i l'escola com a institució, com a espais fonamentals d'acollida, no són aliens a aquesta situació. Un aspecte bàsic en que es concreta aquesta falla és en la dificultat de tenir cura de l'altre, en la tasca del cuidar. Tenir cura implica un conjunt de tècniques i pràctiques, però també és una actitud, una manera d'estar amb els altres, un compromís.

L'anàlisi de la situació i les dificultats de l'educació i l'escola en l'entorn actual és un dels aspectes que aborda el llibre d'en Mario Izcovich. Però no es limita a fer un diagnòstic de la situació, sinó que també reflexiona i fa propostes sobre com l'escola i els professionals que hi treballen poden donar respostes, ni que siguin parcials, als reptes que han d'entomar els docents i les institucions que tenen el repte d'educar als nostres infants.

En Mario Izcovich, autor de diverses publicacions, és un psicòleg i psicoanalista amb una llarga experiència que, a més de la seva pràctica clínica, ha estat estretament lligat al món de l'educació al llarg de molts anys amb la seva tasca de formador i assessor a docents i centres educatius.

D'aquesta experiència, i la perspectiva que li dona la seva formació com a psicoanalista, sorgeix aquest llibre que aborda múltiples aspectes de la situació de l'educació i l'escola en el moment actual. El llibre és rigorós, però també planer, per això és d'interès tan per a professionals (educadors, psicoanalistes, pedagogs, treballadors socials...) com també per a totes aquelles persones que estan interessades en l'educació.

El llibre ens alerta i analitza alguns dels riscos i reptes als que s'enfronta l'escola actual: incertesa sobre la pròpia funció i com entomar els reptes, burocratització, pèrdua d'autoritat, generalització acrítica dels protocols, psicologització abusiva de l'educació, proliferació dels diagnòstics i afany classificatori, excés de la medicalització com a resposta de les dificultats dels infants, invasió del "neuro" -neurociències, neuroeducació, neurodiversitat...- com a explicació gairebé universal dels malestares), les dificultats en els processos d'inclusió...

Però malgrat les dificultats existents aposta perquè una altra escola és possible. Una escola que fa una opció pel treball en comú, en comunitat, a diferència de moltes propostes de la modernitat que defensen que cada subjecte s'ha de construir a sí mateix. Perquè aprendre és un procés individual, però que també té com a elements fonamentals les vessants comunitàries, socials i polítiques.

Les eines per les quals aposta en Mario Izcovich queden clares des del títol del llibre: l'escolta de l'altre, la conversa i el vincle. I perquè això sigui possible cal un impuls institucional per tal de facilitar la disponibilitat de temps i espais, però també és necessària la disponibilitat personal. Sense la creació d'espais i temps a les institucions educatives que facilitin compartir els malestares, elaborar projectes col·lectius i posar en comú les diferències no es possible.

Però no hem d'oblidar que, com també es planteja al llibre, més enllà d'allò que podem i hem de fer junts, hi ha la responsabilitat, una ètica personal de cada educador respecte a la seva pròpia tasca: sense educadors compromesos no hi ha escola. El procés d'aprenentatge és sosté en la trobada entre algú que desitja

ensenyar i algú que consent en aprendre. Com diu Philippe Meirieu, sovint no podem modificar les causes que impedeixen l'aparició del desig d'aprendre, però sí que podem fer un treball per establir les condicions perquè aquesta decisió sigui possible.

Aquestes condicions que són d'ordre ètic (personal i institucional), organitzatiu i metodològic, de recursos, ens porten en últim terme a la qüestió sobre les finalitats de l'educació que, sovint, és una qüestió que queda elidida. Així, hi ha una qüestió que cada escola s'ha de plantejar: com donem resposta a la tensió estructural, mai del tot resoluble, que hi ha entre l'encàrrec social que es fa a l'escola (transmissió de valors, adquisició de coneixements...) i l'atenció a la singularitat de cada infant, però també a les necessitats de tots els membres de la comunitat educativa. A cada època l'escola, i cada escola en particular, tracta aquesta funció civilitzadora i d'atenció a les singularitats de diverses formes.

Quin tipus de resposta volem nosaltres per a la nostra escola?

La lectura del llibre ens pot donar pistes importants sobre com respondre a aquesta qüestió cabdal.

Josep Amorós i Contra

L'art de ser humans

David Bueno

Columna Edicions, Barcelona. 2025

DOI: <https://doi.org/10.32093/ambits.vi.63.505003>

A la nostra revista hem publicat algunes ressenyes de llibres elaborats pel biòleg David Bueno, amb la intenció d'obrir perspectives en el coneixement i funcionalitat de les dinàmiques que mouen el nostre cervell i la importància que poden tenir en la seva aplicació a la tasca educativa. En aquesta ocasió, David Bueno ens ha satisfet amb una aportació insòlita presentant-nos un assaig sobre el component humà de la creació artística. En aquest llibre hi fa una generosa reflexió sobre el component de l'exercici artístic com a habilitat exclusiva de l'espècie humana. I ens fa entendre que dins del concepte de l'art també hi ha incloses les ciències i la filosofia, equiparant-les a la concepció que ja en tenien els grecs, tres mil·lenis abans. Totes les arts, des de l'ús de la paraula, la manifestació plàstica de la bellesa, tot el conjunt de les creacions musicals, l'expressió corporal en dansa, teatre i esports, i la utilització del pensament per a l'elaboració d'idees pròpies de la filosofia o la creació imaginativa de la investigació científica son elements fonamentals per al desenvolupament del nostre creixement cognitiu i, en conseqüència, els nostres components emocional i social.

L'autor defineix les arts com *l'expressió creativa de sentiments, emocions i idees a través de formes visuals, sonores o d'altres tipus de representació, concreta o abstracta, amb clares implicacions sensorials*. Aquesta creativitat té una implicació intrínseca en les connexions i els canvis que es produeixen dins del cervell, fet que provoca una visible transformació personal en nosaltres. Per tant, pot tenir també una sensible influència en el procés dels aprenentatges i l'educació.

L'activitat artística de l'ésser humà té com a elements fonamentals la creativitat, la imaginació, i la capacitat d'ocupar un lloc en la nostra vida. Dins d'aquesta creativitat es fa servir modernament la paraula anglesa *flow*, entesa com l'experiència mental que sentim quan ens inserim intensament fent una activitat, fet equivalent a la concentració i altament gratificant. Les activitats artístiques posen en marxa diverses zones del cervell i totes elles comporten funcions d'innovació, d'abstracció i flexibilitat cognitiva. És per això que la persona esdevé creadora, extreu idees o imatges que ha pogut prèviament imaginar, emet missatges críptics, metafòrics o amb un significat ocult, i sempre està sotmesa a la possibilitat del canvi mentre va avançant el seu procés creatiu. La mateixa elaboració d'una obra d'art comporta l'aparició d'idees noves i de nous plantejaments que, inicialment, ni la persona creadora ho hauria pogut preveure. És per això que en l'obra d'art no només s'activa el cervell de l'artista sinó que es posa en marxa el cervell de l'observador.

David Bueno parteix de la base que l'art no té cap gènere ni està vinculat a cap civilització ni classe social. Una característica de les arts rau en que poden ser interpretades de molt diverses maneres per diferents persones. Per això la societat pot reflexionar sobre la cultura amb imaginació i creativitat, trobant bellesa estètica, o bé, impulsant una certa incomoditat reflexiva amb experiències emocionals i racionals.

La condició abstracta de l'obra d'art respon a la capacitat d'obtenir conclusions a partir d'un conjunt de dades, o bé configurant una hipòtesi, més en l'àmbit científic, que ens permetrà dotar-la de sentit tot omplint-ne els espais buits o inconclusos que conté. Qualsevol obra artística, per senzilla que sembli, pot amagar una realitat o un missatge que descriu allò que l'evidència sensorial no és capaç de percebre. Davant de l'abstracció, el cervell hi respon a partir de la seva manca de comprensió. Per això s'activen les àrees de la creativitat i la flexibilitat. Es pot dir que el cervell sempre vol entendre les coses; quan no és així, es provoca una col·lisió mental i emocional. Per aquest motiu hi ha gent que se sent molt incòmoda amb l'art abstracte o amb les manifestacions artístiques més contemporànies, fet que pot provocar una reacció de rebuig degut a la seva incomprensió.

El llibre que us presentem dedica blocs temàtics segons l'objectiu de la narració. Hi ha una necessària exposició sobre les funcions neurològiques i cerebrals que s'amaguen darrera la creativitat artística o científica, on el factor de la memòria i les vivències emocionals hi son sempre presents. S'hi concreten els neurotransmissors i les seves variacions dins de l'experiència creativa de l'individu. Dedica una interessant secció a la funció de la parla, no només com a base per a la construcció del llenguatge, sinó també al factor simbòlic i a com el llenguatge ens influeix en la nostra percepció del món extern i totes les possibilitats que ens brinda en la convivència humana, com és la capacitat d'escoltar, de simular l'expressió de l'altre o la generació de tot el conjunt de l'ampli espectre d'expressions amb la paraula.

Amb aquest assaig podem assistir a comprendre el complex món de l'art visual i la immensa capacitat de desenvolupar funcions cognitives i metacognitives a través del simbolisme de l'art plàstica. Així mateix, expressa el valor emocional i atàvic de la música, els seus efectes indiscutibles en el benestar personal i com la música pot evocar experiències íntimes i explícitament marcades per la vivència humana. No és en va que la música sí que també pertany a altres espècies animals, sobretot en els ocells, que l'utilitzen per comunicar-se i seduir-se.

En tots els aspectes de la creativitat artística hi manté una valoració tan vinculada a l'expressió mal anomenada clàssica com en les produccions que s'han anat realitzant fins als nostres temps actuals.

David Bueno ha estat premiat per aquest llibre amb el prestigiós Premi Josep Pla 2025, donat l'incontestable interès que genera la seva lectura i el rigor científic i comunicatiu que presenta en totes les seves pàgines. Ens fa pensar, de nou, en quin és el lloc que ocupa l'espècie humana en mig de la natura i obre la possibilitat que potser seria més adequat substituir la nostra denominació d'*homo sapiens* per la que estudia en aquest assaig com a *homo artisticus*. Contemplant l'evolució humana dels darrers 80000 anys hi ha raons per pensar, sobretot gràcies als canvis que ha experimentat l'ús del llenguatge i la nostra comunicació, la parla, que no es pot entendre l'espècie humana sense configurar els aspectes neuronals, cerebrals i artístics com un conjunt integrat. Per aquesta raó defensa que el món escolar i de l'educació no es descuidin mai de tractar amb intensitat tant les ciències com la filosofia i les humanitats.

Jaume Forn i Rambla

ÀÁF