

Projecte de suport escolar «Enxaneta»

Jordi Collet-Sabé*
Joan Carles Martori**

Resum

L'article presenta els resultats obtinguts en el marc del Projecte «Enxaneta» de suport escolar a 154 alumnes d'escola primària d'Osona amb baixos resultats acadèmics. Partint del model d'anàlisi dels codis educatius de Basil Bernstein i de les pedagogies mixtes (Morais), el projecte es planteja construir ponts entre la pedagogia institucional (escola) i la segmental o informal (família); entre els codis elaborats de l'escola i els restringits d'algunes famílies; i entre els diferents models pedagògics (invisible i personal *versus* visible i posicional). Els resultats obtinguts (disseny quasi-experimental) permeten afirmar que els infants *enxaneta* milloren significativament més que els *no enxaneta* en les proves competencials (reducció de desigualtats), però no en canvi, en les notes escolars.

Paraules clau

Èxit acadèmic, mentoria, desigualtats, Basil Bernstein, Enxaneta.

Recepció original: 08 de gener de 2018

Acceptació: 29 de març de 2018

Publicació: 20 de juliol de 2018

Introducció¹

La desafecció escolar, el fracàs escolar o l'abandonament escolar prematur segueixen estant, malgrat els molts esforços en les darreres dècades, al centre de les preocupacions de les nostres societats europees. El somni d'una autèntica escolarització equitativa i inclusiva en el seu accés, en els seus processos i en els seus resultats per a tot l'alumnat (Demeuse i Baye, 2005) és encara lluny de fer-se realitat (Dyson i Squires, 2016). Des dels anys seixanta, han estat centenars les recerques que han aportat dades molt rellevants sobre com els capitals educatius i econòmics dels progenitors (Bourdieu, 1997), el nivell de segregació escolar (Vincent i Ball, 2006) o les expectatives docents (Rosenthal i Jacobson, 1968) entre d'altres, faciliten la reproducció de desigualtats socials existents a l'escola. Tot plegat, fent que de manera molt significativa, els capitals familiars siguin encara avui, uns grans predictors del nivell d'èxit o fracàs escolar (OCDE, 2015). Així, si bé tenim robustes evidències al voltant de *què* passa al sistema educatiu formal com a espai de reproducció de desigualtats socials, també és cert que no han estat tant nombroses les recerques que s'han interrogat per *com* es donen, de manera concreta, quotidiana i precisa aquests processos de (re)producció de desigualtats a

(*) Professor titular de Sociologia de l'Educació a la Facultat d'Educació, Traducció i Ciències Humanes. Universitat de Vic-UCC (Universitat Central de Catalunya) i Honorary Senior Researcher al Institute of Education (University College London). Ha fet recerca sobre polítiques educatives (locals); governança escolar, democràcia i *commons*; socialització familiar; relacions família-escola-èxit acadèmic i desigualtats; i sociologia de la religió. ORCID: 0000-0001-8526-9997. Adreça electrònica: jordi.collet@uvic.cat

(**) Professor titular d'Estadística a la Facultat d'Empresa i Comunicació. Universitat de Vic-UCC (Universitat Central de Catalunya). Research Fellow a l'INRS (Canadà). Ha fet recerca sobre segregació residencial, desigualtat de rendes, estadística i econometria espacial i cures pal·liatives. ORCID: 0000-0002-8400-5487. Adreça electrònica: martori@uvic.cat

(1) Aquest text es basa en una primera versió de l'article «Bridging boundaries with Bernstein: Approach, procedure and results of a school support project in Catalonia» presentat per a la seva avaluació al *British Journal of Sociology of Education*. Agraïm el suport de la Mar Beneyto en l'elaboració d'aquest article.

l'escola. Així, per una banda, les recerques que analitzen els inputs i els outputs escolars certifiquen aquesta dificultat per part de l'escola de revertir desigualtats familiars d'origen. Però per l'altra, tenim encara poques eines que ens indiquin com i de quina manera aquestes desigualtats es (re)produeixen en el dia a dia escolar i, amb això, com poden ser combatudes de manera eficaç. Sens dubte, aquesta va ser la principal aportació de Basil Bernstein a la sociologia de l'educació de la segona meitat del segle xx. Ja que es va preocupar durant quatre dècades d'obrir la caixa negra de l'escola en el marc de la seva recerca sobre *com* es dona la transmissió cultural i la socialització de les noves generacions. Per a Bernstein, l'objectiu era comprendre com allò macro (desigualtats, relacions de poder, dinàmiques de control) s'esdevenien de manera concreta i precisa en el dia a dia de l'escola (sociologia de la pedagogia), bo i (re)produint alhora les desigualtats prèvies i les identitats dels infants. En aquesta línia, de la següent manera explicitava el seu projecte de recerca en el marc del clàssic llibre coordinat per M. Young que proposava una «nova sociologia de l'educació»:

How a society selects, classifies, distributes, transmits and evaluates the educational knowledge it consider to be public, reflects both the distribution of power and the principles of social control. From this point of view, differences within and change in the organization, transmission and evaluation of educational knowledge should be a major area of sociological interest. (Bernstein, 1971, p. 47)

Creiem que aquesta anàlisi que Bernstein ofereix sobre *com* es donen els microprocessos educatius dins de l'escola i el seu vincle amb les dinàmiques socials de desigualtats, poder i control en relació al coneixement és clau a l'hora de construir un projecte de suport escolar contra la desafecció i el fracàs escolar. En aquest article, presentem les bases del projecte de suport escolar «Enxaneta» així com els seus resultats al cap d'un any de la seva implementació en 154 infants i llurs famílies de la comarca d'Osona. Aquest projecte, dissenyat i promogut des del seu inici entre el Consell Comarcal, la Universitat de Vic-UCC, 12 ajuntaments i 15 direccions d'escola, vol ser un suport a infants dels primers cursos de primària que obtenen notes baixes. El *target* d'infants són d'entre primer i tercer curs amb notes mitjanes entre 3 i 6 sobre 10 en les matèries instrumentals (llengua i matemàtiques). El projecte es desenvolupa a través d'una mentoria professional que duen a terme graduats en magisteri, educació social o psicologia triats i formats específicament pel projecte (30 hores inicials més formació de 2 hores mensuals específiques). I que inclou quatre tardes a la setmana d'un mentor/a amb 2 infants durant 1'30 hores, més una sessió setmanal amb tots els infants, els seus pares i/o mares i algun mestre de l'escola. El plantejament d'aquest projecte es fonamenta en la idea de les pedagogies mixtes (Morais, 2002) que han de ser les que permetin que les famílies i l'escola construeixin ponts sobre les diferències i les desigualtats entre els seus codis i pedagogies respectives (Bernstein, 1971; 1973a; 1973b; 1990; 1997): elaborat i restringit; agregat i integrat; visibles i invisibles. I amb això, el projecte proposa no més prevenir la desafecció i el futur fracàs escolar, sinó que també es planteja com a hipòtesi que ha de subvertir desigualtats (familiars) de partida i que els infants del projecte (grup diana 154 infants i les seves famílies) millorin més que els seus companys de classe (grup control de 1297 infants) en l'evolució de notes i de les proves de competències bàsiques entre l'octubre de 2015 (pre-test) i el maig de 2016 (post-test). Vegem en primer lloc els fonaments teòrics del projecte i de la seva hipòtesi.

Bases teòriques del projecte de suport escolar «Enxaneta»

Basil Bernstein va construir i reconstruir la seva teoria de la transmissió cultural i la socialització basant-se, fonamentalment, en tres conceptes clau: currículum, pedagogia i avaluació. Ell mateix els definia dient que: «Curriculum defines what counts as valid knowledge, pedagogy defines what counts as valid transmission of knowledge, and evaluation defines what counts as a valid realization of the knowledge on the part of the taught» (1973b, p. 85). Per Bernstein, el *què* es transmet en educació, el *com* es transmet i la seva *avaluació* estan estretament relacionats amb elements macro com ara les diferents classes socials, la divisió social del treball, les desigualtats, el control o les relacions de poder. Per a l'autor anglès, l'escola no és un plàcid lloc de consens com els funcionalistes primer i actualment moltes de les aproximacions de la Nova Gestió Pública volen fer creure. L'escola, com la societat, és un lloc de conflicte, de xoc cultural i social i on es donen relacions de poder desiguals. Per això, amb Nancy Fraser el punt de partida del projecte «Enxaneta» és el d'entendre la desafecció i el fracàs escolar sobretot com una *cultural injustice* entenent que «school institutionalized patterns of cultural value generate misrecognition and status inequality for particular children and families» (Fraser, 2008, p. 12). Segons el nostre punt de partida, la desafecció i el fracàs escolar no són *resultats fallits* d'un procés educatiu neutre sinó, clarament, processos que ens indiquen que a l'escola hi ha *cultural injustice* que el projecte vol contribuir a subvertir.

Bernstein, amb el seu sistema dicotòmic d'organització de les pedagogies i els codis, ens permet fer un mapa clar (i en alguns moments potser massa simple) del que podem anomenar el «xoc cultural» entre l'escola i les famílies de classe treballadora i/o d'origen estranger que està a la base de la *cultural injustice* que és la desafecció i el fracàs escolar. Vegem-ne tres dimensions complementaries (Bernstein, 1973a; 1973b; 1990). Sembla clar, en primer lloc, que l'escola treballa des d'una pedagogia institucional entesa com «aquella que es porta a terme en llocs oficials, amb proveïdors acreditats i on els educands estan organitzats com a grup o categoria» (Bernstein, 1997, p. 25). Per la seva part, la família acostuma a educar des d'una pedagogia segmental, informal, de relacions cara a cara, que es dona a la vida quotidiana, i que moltes vegades té un contingut o voluntat educativa implícita. En segon lloc, podem veure com l'escola es comunica i educa des d'un codi sociolingüístic elaborat, tant pel que fa als elements lingüístics (riquesa de vocabulari, complexitat gramatical, abstracció, llenguatge explícit i expositiu, etc.) com pel que fa als elements socialitzadors (centrat en la persona, en els arguments, individualitzador, etc.). Aquest codi elaborat, acostuma a generar incomprendiments en aquelles famílies de classe treballadora i/o origen estranger que acostumen a comunicar-se i educar des d'un codi restringit. És a dir, des d'un tipus de llenguatge particular, contextual, ple de significats implícits i més narratiu, que alhora està relacionat amb un model socialitzador més posicional, basat en els rols i no tant en les persones, en l'autoritat i no tant en l'argument i amb molt pes de la família i la comunitat com a elements clau enlloc de l'individu. Finalment, en tercer lloc, podem veure com aquestes famílies acostumen a educar des d'una pedagogia visible amb unes pràctiques pedagògiques i una classificació fortes mentre que l'escola ho fa, cada vegada més, des d'una pedagogia invisible amb pràctiques i classificació dèbil. Això implica que les relacions de jerarquia entre adults i infants; les seqüències i els ritmes d'aprenentatge; les regles de control i disciplina; les formes d'avaluació, recompensa i càstig; etc. tendeixen a ser clarament diferenciades en els dos contextos socialitzadors. Facilitant, com constaten des de fa dècades les recerques, la desafecció escolar (entesa com el senti-

ment d'estranyesa i d'incomprensió del què i del com escolar), el fracàs escolar (entès com la no graduació de l'educació obligatòria) i l'abandonament escolar prematur (no seguir cursant estudis post-obligatoris entre els 18 i els 24 anys) de determinats col·lectius d'infants. Sobretot els vinculats a famílies de classes treballadores i/o d'origen estranger (Fernández Enguita, Mena i Rivière, 2011; OCDE, 2015).

Així doncs, ens trobem davant d'un xoc cultural entre l'escola i determinades famílies de classe treballadora i/o d'origen estranger, que té diverses dimensions i que les eines analítiques construïdes per Bernstein (1973a; 1973b; 1997) ens han ajudat a identificar i, sobretot, a saber *com* operen de manera pràctica i quotidiana a l'escola. Aquest xoc cultural quotidià en relació a: les diferents formes de socialització entre institució escolar i famílies; els diferents codis i pedagogies; els diferents continguts i formes d'avaluació; etc. analitzat per Bernstein i altres autors (Bourdieu, 1997; Bonal 1998; Bonal i Tarabini 2016; Lahire, 1995; Lareau, 2003; Vincent, 2017; Vincent i Ball, 2006) és l'element clau que el projecte «Enxaneta» vol contribuir a combatre. Un xoc cultural estructural que està a l'origen de la (re)producció escolar quotidiana de les desigualtats escolars i, per tant, dels processos de desafecció i fracàs escolar per part dels infants de determinades famílies. Tot reprenent la perspectiva de Bernstein, Bautier (2006, p. 9) defineixen aquest xoc cultural des d'una mirada relacional que proposa entendre'l:

Com una confrontació entre, d'una part, les característiques i les disposicions sociocognitives i sociolingüístiques dels alumnes, que estan lligades als seus models de socialització no escolars (sobretot família i grup d'iguals) i que els preparen i els disposen de manera desigual a l'hora de fer front als requisits de l'aprenentatge escolar. I de l'altra part, l'opacitat i el caràcter implícit d'aquests requisits, els modes de funcionament del sistema educatiu, les pràctiques professionals i les formes de treball que s'exigeixen als alumnes.

El xoc cultural entre aquells infants, les famílies dels quals estan familiaritzats i coneixen els codis, els requisits i les pedagogies escolars i les que no és, com dèiem, una situació de *cultural injustice*. Sobretot perquè aquestes proximitats o distàncies resten invisibilitzades per un tracte escolar *homogeni* (que no igual): tracta a tothom de manera indistinta. Aquest tracte fa que, aparentment, sigui un *error o dificultat individual de l'infant* i la seva família el no seguiment de la dinàmica, el contingut, la pedagogia, el model de socialització, les tasques i les avaluacions escolars. Que es presenten com a *naturals o neutres*, malgrat estan estretament lligats als codis i pedagogies de la classe mitjana autòctona de cada territori.

Finalment, després d'aquest brevíssim repàs d'alguns dels punts clau de la proposta analítica de Bernstein per comprendre *com* es donen els microprocessos de xoc cultural i socialitzador entre un grup d'infants i l'escola, apareix una pregunta clau a la que, a parer nostre, la sociologia de l'educació també ha de contribuir a donar resposta: una vegada fet el diagnòstic, què es pot fer per combatre aquest xoc cultural entès com a *cultural injustice* i que (re)produeix quotidianament els processos de desigualtat escolar com la desafecció o el fracàs? Per tal de contribuir a donar resposta a aquesta pregunta es va construir el projecte «Enxaneta» basat en el marc teòric que acabem d'explicar. En el següent apartat, s'exposen el problema, els objectius i les bases metodològiques que han orientat el projecte «Enxaneta» en *com* combatre la producció de desigualtats escolars a l'escola primària. Un projecte amb l'objectiu final de generar les condicions de possibilitat d'una igualtat d'oportunitats, de processos i de resultats *reals* per a tot l'alumnat de la comarca d'Osona (Demeuse i Baye, 2005).

Metodologia

Problema, projecte i grup diana

El Projecte «Enxaneta» neix de la necessitat de repensar les pràctiques de suport escolar que es duen a terme fins al moment a Osona i que estaven basades en la resposta espontània, voluntarista, voluntària i sense orientació teòrica que cada municipi donava de manera aïllada a la necessitat de suport escolar de determinats infants amb desafecció i/o fracàs escolar. Així, sorgit de la demanda del Consell Comarcal, diversos ajuntaments i direccions d'escola, aquests agents demanden a la universitat que els acompanyi en un procés conjunt per repensar els suports escolars que es donaven i construir-ne un de nou més fonamentat i més efectiu (Collet, Jiménez i Naranjo, 2016). És a dir, amb capacitat real de revertir processos de desafecció escolar. Aquest procés de debat, de conèixer experiències arreu de Catalunya i de construir conjuntament els diferents actors un nou model de suport escolar dura 2 cursos (2013-14 i 2014-15) i el resultat és el projecte «Enxaneta». Un projecte de suport escolar fora de l'horari lectiu que té per objectius:

- a) Contribuir significativament a la millora dels resultats acadèmics de l'alumnat del programa a través de la millora de les seves competències bàsiques.
- b) Empoderar les famílies de l'alumnat del programa per tal que puguin acompanyar-los en el suport escolar de manera autònoma.
- c) Fer conèixer a l'alumnat i llurs famílies els recursos educatius i socioculturals de l'entorn i facilitar-los el seu ús quotidià.
- d) Contribuir al debat (auto)crític a les escoles en relació al seu rol en la reproducció de les desigualtats socials existents i els mecanismes concrets que ho faciliten.

El grup diana del projecte «Enxaneta» són els alumnes d'entre primer i tercer curs d'educació primària, que els seus resultats acadèmics es situïn, aproximadament, entre el 3 i el 6 (sobre 10) en les competències bàsiques corresponents al seu curs en lectura, comprensió, expressió (català i castellà) i operacions i resolució de problemes (numeraació i càlcul; espai i mesura; relacions i canvi) i preferiblement, però no únicament, de famílies de classe treballadora i/o origen estranger. La justificació d'aquesta població diana és doble. Per una banda, sabem per la recerca que si els infants arriben a quart-cinquè de primària sense un mínim domini de les competències bàsiques, especialment la de comprensió lectora, la tendència a la seva desafecció augmenta de manera considerable ja que no disposen de les eines per seguir el curs acadèmic (Cebolla, 2014; Collet, Besalú, Feu i Tort, 2014; Dyson i Squires, 2016; Fernández Enguita, Mena i Rivièra, 2011). Aquests criteris es van concretar en una població diana del projecte que descrivim a continuació en comparació amb els infants del grup control, és a dir, d'aquells infants de les mateixes aules que els infants enxaneta però que no participen en el projecte. Totes les dades s'han obtingut amb un qüestionari sobre les condicions socioeconòmiques de les famílies que s'han passat als pares i mares.

En primer lloc, en relació a la feina dels progenitors, podem veure com el 31.2% dels infants enxaneta tenen un pare amb feina professional enfront del 36.5% dels infants no enxaneta. En el cas de la feina de la mare, només hi ha un 8.4% de mares dels infants

enxaneta amb categoria professional enfront el 17.7% dels infants no enxaneta. Hi ha una diferència estadísticament significativa ($p\text{-value} \leq 0.001$) en les ocupacions de les mares. En segon lloc, si agafem la variable de quants llibres tenen a casa, podem veure que el 68.6% de les llars dels infants enxaneta afirmen que *sense o pocs*, un percentatge molt superior als dels infants no enxaneta (44.9%). La diferència entre els llibres que tenen a casa seva els infants enxaneta i els no enxaneta també és significativa ($p\text{-value} \leq 0.001$). En tercer lloc, respecte a l'origen dels infants mesurat pel país de naixement de la mare, el 21.4% dels infants enxaneta tenen la mare nascuda al Marroc (primer país d'origen dels immigrants a Catalunya), en canvi els infants no enxaneta aquest percentatge es redueix al 12.8%. També existeixen diferències significatives respecte al país de naixement de la mare ($p\text{-value} \leq 0.01$). Podem veure les dades sociodemogràfiques dels infants i famílies enxaneta i no enxaneta a la *Taula 1*.

Taula 1. Resum de les característiques dels infants enxaneta i no enxaneta

	Enxaneta	No enxaneta	p- value
Gènere			
<i>Nenes</i>	45.3	46.5	0.798
<i>Nens</i>	54.7	53.5	
Origen de la mare			
<i>Catalunya</i>	49.4	48.3	
<i>Marroc</i>	21.4	12.8	0.004*
<i>Altres</i>	29.2	38.2	
Tipus d'ocupació laboral pare			
<i>Gerència i professionals</i>	2.6	9.2	
<i>Intermedis</i>	39.5	40.3	0.011*
<i>Rutines i manuals (i aturats)</i>	57.9	49.5	
Nivell ocupació laboral mare			
<i>Gerència i professionals</i>	8.4	17.7	
<i>Intermedis</i>	19.7	20.7	<0.001*
<i>Rutines i manuals (i aturats)</i>	71.9	61.6	
Llibres a la llar			
<i>Sense o pocs</i>	68.6	44.9	
<i>Una prestatgeria</i>	22.6	36.1	<0.001*
<i>Dues o més prestatgeries</i>	8.8	19.0	
Nombre d'infants	154	1683	

Les dades representen percentatges. P-value of χ^2 test. Amb * diferències significatives.

Font: Elaboració pròpia.

Així, doncs, podem constatar que els infants del projecte tenen un punt de partida socioeconòmic clarament inferior al dels seus companys d'aula, quelcom que els situa, a nivell de patró estadístic, en un major risc de patir fracàs escolar a través de tots els processos i mecanismes d'allunyament i desafecció escolar que abans hem vist. Per tant, aquests infants, tenen majors probabilitats de viure processos de desafecció escolar lligada a una llunyania més gran de la pedagogia institucional escolar i del seu codi sociolingüístic elaborat, la seva pedagogia invisible i el seu marc i classificació dèbil. Per això el projecte es centra en aquests infants quan just s'està construint aquesta llunyania i aquesta desafecció. Per altra banda, hem descartat aquell petit nombre d'infants que presenten situacions de gran allunyament i de grans dificultats en relació a allò escolar ja en aquestes edats primerenques, perquè acostumen a estar relacionats amb realitats socials i familiars molt complexes, altament vulnerables i que requereixen d'un treball integral que escapa a les possibilitats del projecte. A més, com demostra la recerca, aquest tipus de programes de suport escolar amb mentoria acaben per generar

poques millores en aquest tipus d'infants amb situacions d'alta complexitat social (Alegre, 2015, p. 11). Per tal de donar resposta a aquest problema, aquests objectius i aquest grup diana el projecte es proposa, en relació al marc teòric exposat, un seguit d'innovacions metodològiques.

Innovacions metodològiques

Començar el suport educatiu abans

Sabem per la recerca que els primers anys de vida són claus per a la construcció de les condicions de possibilitat de l'aprenentatge (Cebolla, 2014; Esping-Andersen et al., 2012; Heckman, 2011; Heckman i Masterov, 2007; OCDE, 2015). Així, tota política de suport escolar que s'adreci als infants fins als 8-9 anys esdevé, de facto, una política de *prevenció* del fracàs i l'abandonament escolar. La recerca ens indica la importància d'entorns de qualitat, estimulants i estables en edats primerenques, ja que els seus efectes positius es mantenen al llarg de tota la vida en termes d'èxit escolar, continuïtat educativa i millors feines d'adult. Per això, el nostre projecte es proposa com una política de prevenció que s'implementa molt abans del que és habitual a Catalunya i Espanya (a partir de cicle superior) (Alegre, 2015). L'«Enxaneta» treballa entre primer i tercer perquè és quan s'introdueixen i es consoliden les competències bàsiques i, per tant, també quan es construeix i es produeix, en relació a determinats grups d'alumnes, el xoc cultural, l'allunyament i la desafecció escolar en les diferents dimensions i a través dels diferents mecanismes que hem exposat a partir del treball de Bernstein. Per això, el primer fonament metodològic del projecte «Enxaneta» és entendre'l com a un projecte de prevenció que comença el treball de suport escolar en edats primerenques quan el xoc cultural i la desafecció escolar s'estan construint en relació a l'adquisició de competències bàsiques.

Mentoria professional

La mentoria de suport escolar té una llarga tradició en el món anglosaxó, sobretot en el treball amb o entre joves, però no és així a Catalunya o Espanya on les primeres iniciatives en aquest àmbit van començar fa uns 10-15 anys. La mentoria ha estat sovint avaluada com una estratègia amb possibilitats reals de contribució al benestar dels infants i joves, a la seva inclusió i també a la prevenció i/o lluita contra el fracàs escolar si acompleix determinades característiques (Alegre, 2015; Simões i Alarcão, 2011). A parer nostre, i seguint el model teòric de Bernstein sobre què és i com es produeix la desafecció escolar, definim el rol de la mentoria del projecte «Enxaneta» com els professionals (graduats en magisteri, educació social o psicologia, amb una formació inicial específica sobre el projecte de 30 hores i un seguiment conjunt de 2 hores al mes) que construeixen ponts entre codis, pedagogies i agents socialitzadors. I que ho fan tant en la sessió amb infants (un mentor - 2 infants durant 1'30h setmana - 29 setmanes per curs) com en la d'infants i famílies treballant allò escolar amb el suport de mentors i mestres (2 hores/setmana - 29 setmanes any). Aquests ponts tenen a veure amb crear les condicions per tal que els infants puguin ser aprenents actius i això es genera amb un tipus de mentoria que es practica d'acord amb cinc elements clau (Bernstein, 1990; Morais, 2002):

- «Bernstein repeatedly argued that successful learning depends to a great extent on the weak framing on pacing, that is, on conditions where children have some con-

trol over the time of their acquisition (...) For that reason, only those children who have access to a second site of acquisition have been likely to succeed» (Morais, 2002, p. 560). Per als infants del projecte «Enxaneta», la família potser no pot esdevenir aquest segon espai com per a molts d'altres infants, però sí que ho pot ser la mentoria. Un temps, precisament, on els infants poden controlar els ritmes dels seus aprenentatges sense pressions. El projecte, vol esdevenir temporalment aquest segon espai per als infants i les famílies perquè, a través del pont del projecte, elles mateixes puguin esdevenir aquest segon espai per a tots els seus fills i filles. En aquest sentit, també destacar la idea que es vol impactar en el conjunt del sistema familiar i es prioritza l'entrada de germans grans al projecte perquè els aprenentatges dels pares i mares puguin beneficiar també als altres germans.

- «Other characteristics of pedagogic practice may create conditions for weakening the framing of pacing is when the process of transmission-acquisition is characterised by a weak classification between the various scientific contents to be learned» (Morais, 2002, p. 561). Un exemple d'aquests ponts entre àrees a l'«Enxaneta» és quan en una de les mentories es treballaven la lectura, les matemàtiques i la geografia conjuntament a partir de les llistes de classificació de la lliga espanyola de futbol i, especialment, de les taules de davanters amb més gols. La mentoria també s'entén com un pont entre continguts, matèries i àrees.
- «A weak classification of spaces (...) and a weak framing of the hierarchical rules creates a context where children can question, discuss and share ideas thus straightening the framing of evaluation criteria» (Morais, 2002, p. 561). Aquestes dues característiques enteses com a facilitadores de ponts entre allò escolar i allò familiar, van ser incorporades pels mentors tant a la sessió amb infants com amb les famílies.
- Finalment, Morais exposa que «a close relation of communication between academic and non-academic discourses has the potential to make knowledge more meaningful, more understandable and applicable» (Morais, 2002, p. 561). Aquí la mentoria esdevé el pont entre allò acadèmic i allò no acadèmic, traduint-los mútuament i alhora reconeixent-los tots dos com a valuosos. Amb l'objectiu d'evitar la incomprensió familiar d'allò escolar com una de les fonts de desafecció escolar.

Treball amb famílies

Per avançar contra la reproducció generacional del fracàs escolar, cal no només treballar amb l'alumnat amb vulnerabilitats, sinó també amb llurs famílies. Malgrat ser només una estratègia de suport escolar, el projecte treballa des de la perspectiva de l'empoderament (Kagan, Burton, Duckett, Lawthom i Siddiquee, 2011) que busca acompanyar les persones i les famílies a reconèixer i potenciar els seus sabers, capacitats i habilitats, que els permetin accedir i disposar d'una agència i un control vital i acadèmic propi (Bernstein, 1990; Freire, 1973). Empoderar implica sempre un procés d'aprenentatge que porta cap al reconeixement i la consciència de les pròpies capacitats individuals i col·lectives, i a l'exercici d'aquestes des de la pròpia agència (Bacqué i Biewener, 2013). Això implica per exemple, valorar la diversitat lingüística i cultural i promoure el (re)coneixement de les llengües maternes; implicar activament els progenitors en tots els processos educatius; treballar des de la idea que aprendre és construir connexions horitzontals que permeten aplicar una competència en entorns diversos i que les con-

nexions horitzontals són més fàcils quan l'aprenentatge és culturalment i socialment proper (contextualitzat) com en les sessions de famílies. Aquí el projecte feia de pont entre unes famílies que saben coses i tenen capacitats i un *món escolar* que sovint no els reconeix com a sabents ni com a capaços (mirada del dèficit). I les sessions amb infants, famílies, mentors i mestres han servit, precisament, per bastir aquests ponts i que els docents i les famílies, en un context informal i de petit grup, poguessin apropiarse mútuament de manera física i simbòlica. I amb això, incloure'ls i sentir-se inclosos en allò escolar; i reconèixer i ser reconeguts com a sabents, competents i capaços també en aquest àmbit. Amb Bernstein (2000) i Dubet (2002) podem dir que el pont de l'«Enxaneta» ha servit per fer entrar físicament i simbòlicament les famílies (profanes) a l'espai sagrat escolar, compartir-lo amb els mestres i mentors i, amb això, fer-lo més proper, menys estrany i més comprensible. I com veurem seguidament, també qüestionar elements escolars que faciliten l'allunyament i la desafecció d'aquests infants i famílies.

Transformar expectatives, transformar el llenguatge

Des de fa dècennis (Bernstein, 1997; Rosenthal i Jacobson, 1968), la recerca ens indica que les expectatives de classe, gènere i ètnia condicionen què s'ensenyia, com s'ensenyia, com es parla als alumnes (i famílies), com s'hi relacionen els mestres i com se'ls avalua. Com menys expectatives tenen els docents, més control imperatiu, més relacions i avaluacions jeràrquiques, menys negociació, més passivitat de l'alumnat esperada, etc. I a la inversa quan són infants i famílies de classes mitjanes. Així, com dèiem a l'inici, les anàlisis de Bernstein ens ajuden a comprendre *com* les expectatives (contribueixen a (re)produir les desigualtats a l'escola i alhora, ens apunten pistes de com combatre-les. Per això, el projecte «Enxaneta» vol, a través de la mentoria i especialment les sessions amb les famílies, infants i mestres, trencar les baixes expectatives inicials cap aquests infants que «no s'adapten a l'escola perquè tenen una cultura molt forta» (xoc cultural) (Ballestín, 2015, p. 367). La mentoria es planteja, per a docents, famílies i infants, com un espai de pont entre les baixes expectatives inicials (en funció de classe i/o origen) i unes noves expectatives d'uns infants que tenen un suport que els permet, per primera vegada, presentar a classe deures fets amb els pares, aixecar la mà per respondre una pregunta del mestre o treure bona nota d'una prova. Així es trenca el cercle de la profecia auto-acomplerta que afecta el seu auto-concepte i la seva identitat com a alumnes, la seva motivació, la seva confiança, etc. (Weinstein, 2004).

Treball amb escoles

Finalment, la darrera innovació metodològica és que l'«Enxaneta» vol evitar una dinàmica bastant present en molts dels suports escolars catalans (Alegre, 2015): que l'escola entengui el projecte com un espai per «externalitzar» els infants amb més dificultats sense preguntar-se per les causes d'aquestes i sense promoure canvis interns per tal d'evitar-les. Això passa per qüestionar que els alumnes que *no encaixen* amb els procediments, currículums, pedagogies, temps, calendaris, deures o avaluacions establertes escolars, deixin de ser considerats com a *problemàtics* en una concepció que individualitza i *externalitza* el xoc cultural exposat. I passin a ser viscuts com a reptes que permeten reexaminar i millorar les pràctiques escolars i docents globals i per a tot l'alumnat. Per tal que això succeeixi, l'equip de recerca ha realitzat dues reunions pedagògiques obligatòries durant el curs amb cada claustre de mestres en el qual es presentaven els fonaments teòrics del projecte, metodologies, etc. En aquestes sessions de formació i

debat, també es construïa conjuntament un pla d'accions concretes contra la desafecció i el fracàs escolar de tot l'alumnat en àmbits com: els deures, les relacions amb les diferents famílies, el tipus de pedagogia, el tipus de llenguatge o el tipus d'avaluació. I s'acordaven quines accions es farien per apropar la cultura escolar a tot l'alumnat.

Així, podem veure com les diferents apostes metodològiques són fruit del treball teòric dut a terme amb Bernstein i altres aportacions al voltant del xoc cultural entre allò escolar i determinades famílies-infants i com, en el marc d'aquesta «cultural injustice», es (re)produeixen les desigualtats socials a l'escola. Per combatre aquests processos, el projecte «Enxaneta» vol construir ponts entre codis i pedagogies, entre escola i determinades famílies per facilitar l'èxit escolar de tot l'alumnat a partir de repensar-los des de la idea de *pedagogies mixtes* (Morais, 2002; Morais i Neves, 2001). Presentem ara el disseny de l'avaluació del projecte i els resultats del mateix per veure si la hipòtesi que aquestes actuacions poden reduir o, fins i tot, subvertir la desafecció i el fracàs escolar es verifica o no.

Disseny de l'avaluació i resultats del projecte «Enxaneta»

L'avaluació del projecte té per objectiu poder contrastar si l'«Enxaneta» va tenir la capacitat de reduir les desigualtats existents entre els infants que formen part del projecte i la resta de companys de classe. Per assolir aquest objectiu vam plantejar el mètode de la *dobla diferència* en relació a notes escolars i a una prova de competències. «Double difference measures outcomes and covariates for both participant and non-participant in pre and post-intervention periods. Essentially this method compares treatment and comparison groups in terms of outcome changes over time relative to the outcomes observed for a pre-intervention baseline (...) Difference is calculated between the observed mean outcomes for the treatment group and control group before and after program intervention» (Khandker, Koolwal i Samad, 2010, p. 71-72). Concretament en el nostre projecte, per una banda, es van recollir les notes de matemàtiques i de català del primer i del tercer trimestre dels infants enxaneta (grup diana N=154) i de la resta de cada classe on hi ha infants del projecte (grup control N=1683). A la Taula 2 podem veure els resultats pre i post del grup d'infants enxaneta i dels no enxaneta i la seva evolució diferenciada en les notes escolars.

Amb els resultats de la Taula 2 hi podem constatar tres coses. La primera és que els infants del projecte parteixen de notes clarament inferiors als no enxaneta (grup control). La segona és que la millora en les notes de català i matemàtiques al final de curs respecte l'inici és molt més gran entre els no enxaneta que no pas entre els infants del projecte. En tots dos casos és gairebé el doble. Quelcom que, d'entrada, mostra les limitacions del projecte a l'hora d'aconseguir que els infants demostrin de *maneres escolars* allò que han après de *manera competencial* al projecte. En parlem més endavant. I la tercera és que, el fet que els infants enxaneta millorin menys que els no enxaneta durant el curs mesurat amb notes escolars, contrasta molt amb els resultats de les proves competencials com es pot veure a la Taula 3.

En aquesta taula, es presenten els resultats pre i post del grup d'infants enxaneta (diana) i no enxaneta (control) en unes proves competencials fetes *ad hoc*. Aquestes proves segueixen la línia pedagògica competencial que planteja PISA i que també el govern català adopta per les seves proves de 3er i 6è.

Taula 2. Notes escolars en matemàtiques i llengua catalana per infants enxaneta i no enxaneta

	Enxaneta	No enxaneta	p- value
Llengua			
Pre	5.18±1.05	6.42±1.45	<0.001*
Post	5.33±1.01	6.68±1.56	<0.001*
Diferència Pre-Post	0.13±0.76	0.25±0.90	0.103
Matemàtiques			
Pre	5.36±1.34	6.64±1.58	<0.001*
Post	5.50±1.28	6.89±1.69	<0.001*
Diferència Pre-Post	0.11±1.12	0.26±1.35	0.332

Nota: Les dades presentades representen \pm SD de les notes. P-value of the Mann-Whitney U Test. A nivell estadístic, dir que els resultats de les proves competencials no superen un contrast de normalitat Kolmogorov-Smirnov amb correcció de Lilliefors, per aquest motiu s'utilitza el contrast U de Mann-Whitney. Amb * diferències significatives. Les diferències Pre-Post no resulten exactament de la diferència entre els valors mostrats com Pre i com a Post degut a la incorporació de nous alumnes al programa un cop realitzada la prova Pre.

Taula 3. Resultats en proves competencials per a infants enxaneta i no enxaneta

	Enxaneta	No enxaneta	p- value
Pre	4.80±2.46	6.30±2.36	<0.001*
Post	5.78±2.45	7.10±2.25	<0.001*
Diferència Pre-Post	0.98±2.25	0.80±2.01	0.323

Nota: Les dades presentades representen \pm SD of the marks. P-value del test U Mann-Whitney. Amb * diferències significatives. Hi ha diferències significatives en els resultats pre i post de la prova competencial pels alumnes enxaneta (P-value del test T de Wilcoxon: 0.000).

Globalment, podem veure com, en contra del que passava amb la millora de les notes de català i de matemàtiques, en la prova de competències, els infants enxaneta no només milloren igual que els no enxaneta entre la prova d'inici i de final de curs, sinó que els superen en aquesta millora en 0'18 punts de mitjana. Això, traduït al llenguatge de la sociologia de l'educació, vol dir que el projecte està contribuint a reduir desigualtats de partida entre els infants enxaneta i no enxaneta que són molt notables. Així, en relació al marc teòric que orienta el projecte, podem dir que les *pedagogies mixtes* del projecte que han buscat fer de pont entre les pedagogies i els codis escolars i els familiars, han resultat efectius a nivell de tots els infants enxaneta. Si afinem més en com ha impactat el projecte de manera diferencial en perfils diversos, a la Taula 4 podem veure com el projecte ha estat especialment efectiu a primer i segon curs, quan es construeixen les bases de les competències lingüístiques i matemàtiques bàsiques, tot confirmant la nostra hipòtesi. Així que els infants enxaneta de primer millorin en 0'59 punts de mitjana més que els no enxaneta, si es té en compte que les seves notes de partida de les proves de competències eren 1'73 punts de mitjana per sota, ens sembla un resultat molt rellevant que confirma la capacitat del projecte per generar millores significatives que redueixin la desigualtat de partida. Per contra, a tercer es dona una situació contrària, en la que els no enxaneta milloren més que els enxaneta i a quart les millores dels infants del projecte tornen a ser superiors als alumnes que no hi participaven.

Taula 4. Resultats en proves competencials infants enxaneta i no enxaneta per curs

		Enxaneta	No enxaneta	p- value
Primer curs	Pre	5.69±2.50	7.42±2.13	<0.001*
	Post	7.13±2.37	8.28±1.76	0.003*
	Diferència Pre-Post	1.44±2.71	0.85±2.20	0.181
Segon curs	Pre	5.12±2.51	6.20±2.27	0.005*
	Post	6.26±1.86	7.20±2.12	<0.001*
	Diferència Pre-Post	1.14±2.34	0.99±2.00	0.604
Tercer curs	Pre	3.26±1.97	5.03±2.20	<0.001*
	Post	3.72±1.82	5.84±2.19	<0.001*
	Diferència Pre-Post	0.46±1.86	0.80±1.86	0.477
Quart curs	Pre	5.74±1.62	6.83±2.04	0.019*
	Post	6.43±2.26	7.06±2.30	0.264
	Diferència Pre-Post	0.69±1.10	0.23±1.80	0.303

Nota: Les dades presentades representen as mean ± SD of the marks. P-value of the Mann-Whitney U Test. Amb * diferències significatives.

A la Taula 5, encara es pot perfilar una mica més a quin perfil d'infants el projecte ha estat capaç de generar més impacte. Per una banda, podem veure com els nens enxaneta milloren 0'27 punts més de mitjana que les seves companyes nenes, quelcom que es dona a la inversa entre els alumnes no enxaneta. Si parlem dels orígens nacionals de les mares, veiem que els infants amb mares d'origen marroquí són els que milloren més a les proves competencials al grup enxaneta: una millora de 0'33 punts de mitjana més que els infants amb mares catalanes i 0'46 de mitjana als d'altres orígens. Pel que fa a les feines dels pares, els infants enxaneta que més milloren són aquells amb feines paternes o maternes no qualificades, quelcom que no es dona en els no enxaneta. Finalment, molt en la línia dels objectius del projecte exposats abans, els infants amb una o poques estanteries de llibres a casa són els més beneficiats per l'impacte del projecte. Un grup que correspondria als infants amb situacions de clara llunyania respecte els codis, pedagogies, formes de treball i objectius escolars, però no radicalment allunyats com els que pràcticament no tenen llibres a qui el projecte impacta menys. Així, com a conclusió, podem dir que el perfil amb més millora respecte als infants no enxanetes seria el dels nens (diferència significativa al 10%), amb mare d'origen marroquí, pare i mare feines no qualificades amb poca diferència respecte als gerents i professionals, i amb uns quants llibres a casa (una estanteria).

Taula 5. Diferència Pre-Post en les proves competencials per infants enxaneta i no enxaneta per característiques

	Enxaneta	No enxaneta	p- value
Gènere			
<i>Nenes</i>	0.95±2.07	0.87±2.04	0.826
<i>Nens</i>	1.22±2.19	0.73±2.00	0.055
Origen de la mare			
<i>Catalunya</i>	0.94±2.28	0.71±1.92	0.478
<i>Marroc</i>	1.27±2.11	1.05±2.20	0.622
<i>Altres</i>	0.81±2.33	0.85±2.05	0.889
Nivell ocupació laboral pare			
<i>Gerència i professionals</i>	1.00±0.81	1.06±1.77	0.950
<i>Intermedis</i>	0.76±2.40	0.61±2.01	0.681
<i>Rutines i manuals (i aturats)</i>	1.08±2.20	0.86±2.05	0.332
Nivell ocupació laboral mare			
<i>Gerència i professionals</i>	0.33±2.46	0.80±1.89	0.339
<i>Intermedi</i>	1.33±2.10	0.74±2.08	0.251
<i>Rutines i manuals (i aturats)</i>	0.99±2.26	0.81±2.01	0.336
Llibres a la llar			
<i>Sense o pocs</i>	1.02±2.11	0.72±1.99	0.218
<i>Una prestatgeria</i>	1.31±2.31	0.89±2.09	0.229
<i>Dues o més prestatgeries</i>	1.11±2.24	0.81±1.93	0.350

Nota: Les dades presentades representen as mean ± SD of the marks. P-value of the Mann-Whitney U Test.

De manera general, a l'hora d'analitzar els resultats, veiem una contradicció clara. Per una banda, els infants enxaneta, especialment si són de primer, nois amb pares d'origen marroquí i amb feines manuals, obtenen una clara millora en les proves competencials que els seus companys no enxaneta (grup control). Però per altra banda, aquestes millores en les proves competencials no semblen repercutir en la millora de les notes que l'escola posa. Unes notes en les que els infants enxaneta milloren clarament menys que els no enxaneta. Segons la nostra opinió, que caldrà contrastar amb noves anàlisis dels resultats que el segon any de projecte ens proporcionarà, aquesta contradicció té a veure amb dos elements. Un, que l'escola segueix centrada en treballar des de la perspectiva de continguts i no tant des de les competències. Per tant, les notes encara tenen a veure amb els resultats de proves sobre continguts explicats a classe i poc amb la capacitat dels infants d'utilitzar de manera autònoma i en contextos diversos, els aprenentatges adquirits. A més, les notes també tenen a veure amb altres elements com el comportament, l'actitud, etc., que no es mesuren en els resultats de les proves competencials. En segon terme, trobem el tema clau de les expectatives diferenciades per classe i origen. Són moltes les recerques (Ballestín, 2015; Nusche, 2009) que corroboren el que per exemple Dunne i Gazeley (2007, p. 461) destaquen:

Our analysis shows how teachers' identifications of underachieving pupils overlapped with, and were informed by, their tacit understanding of pupils' social class position. While many teachers resisted the influence of social class, they used stereotypes to justify their practice and expectations, positioning pupils within educational and occupational hierarchies.

Creiem que mentre que en les proves competencials, els infants interaccionen directament amb els exercicis, les notes estan altament mediades per les expectatives diferenciades i desiguals cap al grup d'infants amb les notes més baixes del grup. Les mestres, veuen i viuen aquests infants com a llunyans de la cultura, el llenguatge, els interessos, les dinàmiques... escolars (Bernstein, 1973a) i per tant els situen com a *mals*

alumnes. Un tipus d'expectativa difícil de combatre des d'un projecte que, malgrat la seva connexió amb el temari escolar, els deures, etc., no s'implementa dins de la classe i no implica un contacte directe i habitual amb la mestra. Per tant, com a hipòtesi a ser explorada els següents cursos, veiem que l'«Enxaneta» no ha estat capaç de generar ponts entre infants i famílies, mentor i mestra que trenquessin aquestes llunyanies i expectatives desiguals. Mentre sí que ha estat capaç de generar-los en els propis infants i famílies que, encara que parteixen de situacions de desafecció escolar, han aconseguit a través del projecte millorar més que els seus companys no enxaneta en les proves competencials, tot i partir de situacions escolars pitjors.

Conclusions, limitacions i noves vies de recerca

El projecte «Enxaneta», amb el seu focus teòric i metodològic en construir ponts entre codis, pedagogies i llenguatges escolars i familiars a través de les *pedagogies mixtes*; d'esdevenir un segon espai per als infants; de treballar amb un ritme més tranquil; i buscar d'afeblir les barreres que separen el món escolar del familiar (Bernstein, 1997; Morais, 2002), ha assolit generar uns impactes en l'aprenentatge dels infants que han participat del mateix. Però aquests impactes, mesurats amb el mètode de la doble diferència (pre i post, grup diana i grup control), han mostrat dues realitats contradictòries. Per una banda, a nivell de millora de notes, els infants enxaneta han avançat menys que els no enxaneta. Per l'altra, en les proves de competències, han estat els enxaneta els que de manera clara han millorat més que els no enxaneta. I aquesta millora ha estat sensiblement remarcable a primer, i en nois amb pares d'origen marroquí, feines no qualificades i pocs llibres a casa. Aquesta contradicció, a l'espera de ser analitzada amb més detall amb els resultats del segon any de projecte, s'expliquen de manera hipotètica a partir de dos elements: que l'escola catalana possiblement segueix treballant de manera real més centrada en els continguts malgrat que els decrets i lleis parlen de treball per competències. I en relació expectatives diferenciades i desiguals per part dels mestres. Aquests, en relació a infants que reben i tracten en funció de la seva condició de classe social i d'ètnia com a allunyats d'allò escolar, mantenen aquestes expectatives desiguals encara que en el marc d'unes proves competencials els resultats siguin inversos.

Aquests resultats ens parlen, d'una banda, de la capacitat del projecte per generar impactes significatius en la lluita contra les desigualtats escolars. Però per l'altra, de les seves dificultats a l'hora d'entrar els ponts, les *pedagogies mixtes*, els vincles, les expectatives elevades... que s'han generat entre infants, mentors i famílies a la dinàmica ordinària escolar. Que és on es generen les desigualtats de notes que el projecte no ha aconseguit subvertir. Per això, una pista clara de millora és el treball de l'«Enxaneta» per ampliar a l'escola els seus principis i formes de treball que hem definit amb Bernstein i Morais. Traslladar les noves formes de treball educatiu-familiar que l'«Enxaneta» ha generat com a projecte de suport escolar fora de l'horari lectiu esdevé, a parer nostre, el repte més important per al següent curs del projecte. I tot això, amb l'objectiu d'ampliar els impactes positius en la lluita contra les desigualtats escolars assolits en l'àmbit competencial a la dinàmica escolar ordinària.

Referències

- Alegre, M.A. (2015) *Són efectius els programes de tutorització individual com a eina d'atenció de la diversitat?*. Barcelona, Ivàlua i Fundació Jaume Bofill.
- Bacqué, M.H.; Biewener, C. (2013) *L'empowerment, una pratique emancipatrice*. Paris, La Découverte.
- Ballestín, B. (2015) «De "su cultura es muy fuerte" a "no se adapta a la escuela": alumnado de origen inmigrante, evaluación y efecto Pigmalión en primaria». *RASE: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación* (València, Universitat de València), 8 (3), p. 361-379.
- Bautier, É. Dir. (2006) *Apprendre l'école, apprendre à l'école*. Lyon, Chronique sociale.
- Bernstein, B. (1971) «On the classification and framing of educational knowledge», a Young, M. [ed.] *Knowledge and Control*. Londres, Collier-MacMillian, p. 47-69.
- Bernstein, B. (1973a) *Class, Codes and Control, vol. 1: Theoretical Studies towards a Sociology of Language*. London, Routledge & Kegan Paul.
- Bernstein, B. (1973b) *Class, Codes and Control, vol. 2: Applied studies towards a sociology of Language*. London, Routledge & Kegan Paul
- Bernstein, B. (1990) *Class, Codes and Control, vol. 4: The Structuring Of Pedagogic Discourse*. London, Routledge & Kegan Paul.
- Bernstein, B. (1996) *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, research and critique*. Maryland, Rowman & Littlefield.
- Bernstein, B. (1997) «Conocimiento oficial e identidades pedagógicas» a M. Goikoetxea, J.; García, J. [coords.] *Ensayos de pedagogía crítica*. Madrid, Popular, p. 11-28.
- Bernstein, B. (2000) *Class, Codes and Control, Volume V: Pedagogy, Symbolic Control and Identity*. Oxford, Rowman & Littlefield.
- Bonal, X. (1998) «La sociología de la política educativa». *Revista de Educación* 317, p. 185-202.
- Bonal, X.; Tarabini, A. (2016) «Being poor at school: Exploring conditions of educability in the favela». *British Journal of Sociology of Education* 37(2), p. 212-229.
- Bourdieu, P. (1997) *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona, Anagrama.
- Cebolla, H. (2014) «Previous school results and social background: compensation and imperfect information in educational transitions». *European Sociological Review* (Oxford, University of Oxford), 30 (2), p. 207-217.
- Collet, J.; Besalú, X.; Feu, J.; Tort, A. (2014) «Escuelas, familias y resultados académicos: Un nuevo modelo de análisis de las relaciones entre docentes y progenitores para el éxito de todo el alumnado». *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado* (Granada, Universidad de Granada), 18 (2), p. 7-33.
- Collet, J.; Jiménez, V.; Naranjo, M. (2016) «Projecte Enxaneta. Suport escolar per a l'èxit de tot l'alumnat». *Temps d'Educació* (Barcelona, Universitat de Barcelona), 50, p. 155-170.
- Demeuse, M.; Baye, A. (2005) «Pourquoi parler d'équité?» a Demeuse, M. [ed.] *Vers une école juste et efficace. 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation*. Bruxelles, De Boeck., p. 150-170.
- Dubet, F. (2002) *Le déclin de l'institution*. Paris, Seuil.

- Dunne, M.; Gazeley, L. (2007) «Teachers, social class and underachievement». *British Journal of Sociology of Education*, 29(5), p. 451-463.
- Dyson, A.; Squires, G. (2016) *Early school leaving and learners with disabilities and/or Special Education Needs*. Brussels, European agency for special needs and inclusive education.
- Esping-Andersen, G.; Garfinkel, I.; Han, W.J.; Magnuson, K.; Wagner, S.; Waldfogel, J. (2012) «Child care and school performance in Denmark and the United States». *Children and Youth Services* (Los Angeles, University of California), 34 (3), p. 576-589.
- Fernández Enguita, M.; Mena, L.; Rivière, J. (2011) *Fracàs i abandonament escolar a Espanya*. Barcelona, Fundació La Caixa.
- Fraser, N. (2008) *Scales of Justice: Reimagining Political Space in a Globalizing World*. Nova York, Columbia University Press.
- Freire, P. (1973) *La Educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Graizer, O.; Navas, A. (2011) «El uso de la teoría de Basil Bernstein como metodología de investigación en Didáctica y Organización Escolar» [Basil Bernstein's Theory as Research Methodology in Curriculum Studies and Educational Policy Studies]. *Revista de Educación*, 356, p. 133-158.
- Heckman J.; Masterov, D.V. (2007) «The Productivity Argument for Investing in Young Children». *Review of Agricultural Economics*, 29 (3), p.446-493.
- Heckman, J. (2011) «The Economics of inequality. The value of early childhood education». *American Educator* (Chicago, American Federation of Teachers), 35 (1), p. 31-35.
- Kagan, C.; Burton, M.; Duckett, P.; Lawthom, R.; Siddiquee, A. (2011) *Critical Community Psychology*. London, Blackwell.
- Khandker, S.; Koolwal, G.; Samad, H. (2010) *Handbook on impact evaluation*. New York, World Bank.
- Koustourakis, G.; Zacharos, K. (2011) «Changes in school mathematics knowledge in Greece: a Bernsteinian analysis». *British Journal of Sociology of Education*, 32 (3) p. 369-387.
- Lahire, B. (1995) *Tableaux de familles*. Paris, Seuil.
- Lareau, A. (2003) *Unequal childhoods*. Berkeley, UCP.
- Maton, K. (2013) *Knowledge and knowers*. London, Routledge.
- Maton, K.; Hood, S.; Shay, S. (2015) *Knowledge-building*. London, Routledge.
- Morais, A.; Neves, I. (2001) «Pedagogical social contexts: Studies for a sociology of learning», a Morais, A.; Neves, I.; Davies, B.; Daniels, H. [Eds.] *Towards a sociology of pedagogy: The contribution of Basil Bernstein to research*. New York, Peter Lang.
- Morais, A. (2002) «Basil Bernstein at the Micro Level of classroom». *British Journal of Sociology of Education*, 23 (4), p. 559-569.
- Navas, A. (2008) *Estudio de la práctica pedagógica en garantía social*. València, Universitat de València. Departament de Didàctica i Organització Escolar (tesi doctoral).
- Nusche, D. (2009) *What Works in Migrant Education? A Review of Evidence and Policy Options*. Paris, OECD (Education Working Papers), 22.
- OCDE. (2015) *Starting strong II: Early childhood education and care*. Paris, OCDE.

- Portes, A.; Aparicio, R.; Haller, W.; Vickstrom, E. (2010) «Moving Ahead in Madrid: Aspirations and Expectations in the Spanish Second Generation». *International Migration Review* (Nova York), 44 (4), p. 767-801.
- Ribeiro-Pedro, E. (1981) *Social Stratification and Classroom Discourse. A Sociolinguistic Analysis of Classroom Practice*. Lund, CWK Gleerup.
- Rochex, J.Y.; Crinon, J. (2011) *La construction des inégalités scolaires*. Rennes, PUR.
- Rosenthal, R; Jacobson, L.F. (1968) «Teacher expectation for the disadvantaged». *Scientific American*, 218 (4), 3-9.
- Simões, F.; Alarcão, M. (2011) «A eficácia da mentoria escolar na promoção do desenvolvimento socioemocional e instrumental de jovens». *Educação e Pesquisa*, 37 (2), p. 339-354.
- Van Voorhis, F.; Maier, M.; Epstein, J.; Lloyd, Ch. (2013) *The Impact of Family Involvement on the Education of Children Ages 3 to 8. Focus on Literacy and Math Achievement Outcomes and Social-Emotional Skills*. New York, MDRC.
- Vincent, C. (2017) «The children have only got one education and you have to make sure it's a good one': parenting and parent-school relations in a neoliberal age». *Gender and Education*, 29 (5), p. 541-557.
- Vincent, C.; Ball, S. (2006) *Childcare, Choice and Class Practices: Middle Class Parents and their Children*. Abingdon, Routledge.
- Weinstein, R. S. (2004) *Reaching higher: The Power of Expectations in Schooling*. Cambridge, Harvard University Press.
- Young, M. (1971) *Knowledge and control*. London, Macmillan.

Proyecto de soporte escolar «Enxaneta»

Resumen: El artículo presenta los resultados obtenidos en el marco del Proyecto «Enxaneta» de apoyo escolar a 154 alumnos de escuela primaria de Osona con bajos resultados académicos. Partiendo del modelo de análisis de los códigos educativos de Basil Bernstein y de las pedagogías mixtas (Morais), el proyecto se plantea construir puentes entre la pedagogía institucional (escuela) y la segmental o informal (familia); entre los códigos elaborados de la escuela y los restringidos de algunas familias; y entre los diferentes modelos pedagógicos (invisible y personal *versus* visible y posicional). Los resultados obtenidos (diseño cuasi-experimental) permiten afirmar que los niños *enxaneta* mejoran significativamente más que los *no enxaneta* en las pruebas competenciales (reducción de desigualdades), pero no en cambio, en las notas escolares.

Palabras clave: Éxito académico, mentoría, desigualdades, Basil Bernstein, Enxaneta.

« Enxaneta », un projet de soutien scolaire

Résumé : L'article présente les résultats obtenus par « Enxaneta », le projet de soutien scolaire mis en place auprès de 154 élèves de l'école primaire d'Osona ayant un faible rendement scolaire. Partant du modèle d'analyse des codes éducatifs de Basil Bernstein et des pratiques pédagogiques mixtes (Morais), ce projet envisage de créer des ponts entre la pédagogie institutionnelle (école) et la pédagogie segmentaire ou informelle (famille) ; entre les codes élaborés de l'école et les codes restreints de certaines familles ; et entre les différents modèles pédagogiques (invisible et personnel *vs* visible et positionnel). Les résultats obtenus (conception quasi-expérimentale) permettent d'affirmer que les enfants participant au projet « Enxaneta » progressent bien plus que ceux qui n'y participent pas dans les épreuves de compétences (réduction d'inégalités) ; mais que ce n'est pas le cas, en revanche, dans les notes scolaires.

Mots clés : Réussite scolaire, mentorat, inégalités, Basil Bernstein, Enxaneta.

'Enxaneta' School Mentoring Project

Abstract: This paper presents results obtained in the 'Enxaneta' school mentoring project involving 154 primary school students with poor academic results in the Osona area of Catalonia. Starting from Basil Bernstein's model for analysing educational codes and Morais's model of mixed pedagogies, the project sets out to build bridges between institutional pedagogy (school) and segmental or informal pedagogy (family); between the codes developed by schools and the restrictive codes of some families; and between the different pedagogical models (invisible and personal *vs.* visible and positional). Based on the results of the quasi-experimental design, 'Enxaneta' children show significantly greater improvement than non-'Enxaneta' children in tests of competence (pointing to a reduction of inequalities) but not, by contrast, in school marks.

Keywords: Academic success, mentoring, inequalities, Basil Bernstein, Enxaneta.