



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

La construcció del coneixement moral compartit a través del diàleg a les assemblees escolars

Maria Cinta Portillo Vidiella

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

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

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



TESI DOCTORAL

**LA CONSTRUCCIÓ DEL CONEIXEMENT MORAL COMPARTIT
A TRAVÉS DEL DIÀLEG A LES ASSEMBLEES ESCOLARS**

MARIA CINTA PORTILLO VIDIELLA

DIRECTORS

DR. CÉSAR COLL SALVADOR

DR. JOSEP MA. PUIG ROVIRA

TUTOR: JOAN PERERA PARRAMON

PROGRAMA DE DOCTORAT: ENSENYAMENT DE LLENGÜES I LITERATURA

DEPARTAMENT DE DIDÀCTICA DE LA LLENGUA I LA LITERATURA

FACULTAT D'EDUCACIÓ

UNIVERSITAT DE BARCELONA

OCTUBRE DE 2015

A LA MEMÒRIA DE LA MEVA MARE

ESTHER VIDIELLA SERRATS

A LA MEVA FAMÍLIA

TXUS VILAR MARTÍN
ESTHER VILAR PORTILLO
AMANDA VILAR PORTILLO

Agraïments

En aquest escrit vull fer constar el meu agraïment i el meu reconeixement a totes les persones que han ajudat d'una manera o d'una altra que aquesta tesi sigui una realitat.

Primer de tot vull agrair profundament als membres de la meva família tot el suport, l'amor i la paciència que han mostrat al llarg d'aquests anys i, sobretot, els últims mesos tan dedicats quasi exclusivament a la tesi. En primer lloc, al Txus, per tantes converses sobre els temes de la tesi que compartim, perquè va ser qui, ja fa molts anys, em va obrir el camí cap a la teoria de l'educació i l'educació moral i, per força, a més, els últims dies, per ser tan minuciós i incansable en ajudes formals i informàtiques. A l'Esther i a l'Amanda per tots aquells comentaris, mirades a la pantalla, algun consell, interès i resignació per haver d'esperar que la mama estigui més disponible i per haver-me donat el sentit del temps d'elles, que no vull que se m'escapi. A la meva mare, *in memoriam*, que va veure néixer la tesi i que tant m'agradaria que fos aquí, per l'herència moral cada dia recordada, per l'amor, la generositat i el coratge. Al meu pare, per l'esforç i la resistència en el treball. I a les iaies, doctores que van ser en tantes coses sàvies.

En segon lloc, vull agrair als dos directors de la tesi, per ordre cronològic, Dr. Josep M. Puig Rovira i Dr. César Coll Salvador, la confiança que han posat en mi dues vegades. La primera, fa anys, en el descobriment dels seus temes i projectes. I la segona, en fa menys, per la renovació de l'interès i l'expectativa favorable. Cada un d'ells, des de la seva perspectiva, m'ha enriquit, ajudat i animat per arribar fins al final.

Sento un enorme agraïment cap a les persones que m'han guiat directament o indirectament amb les seves recerques fetes abans que la meva i en temes similars. Faig un esment especial per la Rosa Colomina, que ha estat al meu costat indefectiblement tots aquests anys, com a investigadora i com a amiga. Per tantes hores de converses, punts de vista i propostes. I faig extensiu l'agraïment per la paciència al Jaume, a l'Arnau i a l'Elisabet. A la resta de membres de l'equip de recerca amb qui vam compartir seminaris i que amb les seves tesis han estat models a seguir: Rosa Mayordomo, Javier Onrubia, M. José Rochera i Teresa Segué, i, naturalment, també a la Inés de Gispert. En aquest apartat de precedents en la recerca, directament o indirectament, també

agraeixo als membres del GREM l'interès manifestat, l'Anna Novella, la Mònica Gijón, la Xus Martín, entre d'altres.

Al Departament de Didàctica de la llengua i la literatura, el meu agraïment per l'ajuda per poder finalitzar aquest treball, i, de manera especial, al seu director, el Dr. Joan Perera per facilitar els procediments per al semestre sabàtic, igualment com al Dr. Ignasi Vila pel mateix motiu. A la resta de companys i companyes per la confiança mostrada al llarg d'aquests temps de producció i pels ànims que m'hi han donat.

La meva gratitud a l'amiga Mercè Belart per llegir i fer-me comentaris dels Capítols 3 i 4. A la M. Rosa Rosselló per la seva generositat a llegir i comentar el Capítol 3. A la Tona Rosell, per l'amistat de sempre, per haver-me fet conèixer el Dr. César Coll ja fa molts anys i per la predisposició a llegir el treball. A la Mercè Serena, pels ànims i per l'empatia. A la Laia Obregon, per les converses de l'esperit, escrivint novel·la i tesi en paral·lel. A la Gemma Thomas, per l'empatia i la comprensió. A la Carme Ortoll, la M. Rosa Vilalta, la Carme Lario, la Dora Casas, al Jose Muñoz que no es deuen creure que aquest cop va de debò, pel suport afectiu i per la confiança.

També em cal reconèixer la bona feina de la Natàlia, per l'ajuda en la transcripció, la de l'Albert Negrete, pel suport informàtic i per les solucions ràpides i eficaces, i al Manel Fontova, que em va ajudar a gestar les gràfiques al primer començament.

Un reconeixement també a totes les persones de GRINTIE i del GREM que no esmento directament, però de qui he llegit les seves publicacions i que m'han orientat en el meu treball.

Un agraïment per la salut i la vida al Seitai, a les amigues i amics amb qui el compartim i especialment al Katsumi Mamine, sense el qual potser no hagéssim arribat fins aquí.

Agraïment a tothom qui, en un moment o un altre del procés, m'han fet sentir bé i que potser ara no dic, però hi penso.

Per acabar, un reconeixement a la Carme Canut i al grup de nens i nenes de 2n de l'escola Pau Casals, que han format part de la meua vida tan intensament, per la seva predisposició desinteressada, que jo he volgut que no fos anònima.

ÍNDEX

Índex de taules	15
Índex de gràfics	16
Guia d'acrònims (punt de llibre)	19
PRESENTACIÓ	21
PRIMERA PART. MARC TEÒRIC I METODOLÒGIC	31
1. PRIMER CAPÍTOL: MARC TEÒRIC I METODOLÒGIC DE REFERÈNCIA	33
1.1. La intervenció educativa en la construcció de la personalitat moral. Referents teòrics i metodològics	35
1.1.1. La concepció de l'educació moral com a construcció de la personalitat moral	36
1.1.1.1. Paradigmes i tendències d'educació moral	38
1.1.1.1.1. L'educació moral com a socialització.....	38
1.1.1.1.2. L'educació moral com a clarificació de valors.....	39
1.1.1.1.3. L'educació moral com a desenvolupament.....	40
1.1.1.1.4. L'educació moral com a formació d'hàbits virtuoses	45
1.1.1.2. Síntesi de les tradicions en educació moral.....	46
1.1.1.3. Cultura moral. Pràctiques escolars: les assemblees	50
1.1.1.3.1. La cultura moral – l'ambient, l'atmosfera o el clima – escolar	50
1.1.1.3.2. Els conflictes i les normes	53
1.1.1.3.3. Pràctiques morals: les assemblees	56
1.1.1.4. Tradicions en la pràctica de les assemblees	61
1.1.1.5. Sobre els valors morals.....	69
1.2. Activitat conjunta i influència educativa. Referents teòrics i metodològics	71
1.2.1. La concepció constructivista de l'ensenyament i l'aprenentatge en situacions educatives escolars	71
1.2.1.1. Els processos de construcció del coneixement.....	74
1.2.1.2. Els mecanismes d'influència educativa	75
1.2.1.3. Context institucional i influència educativa.....	78
1.2.2. Una aproximació teòrica i metodològica per a l'anàlisi de la influència educativa i la interactivitat.....	80
1.2.2.1. Influència educativa i interactivitat.....	80
1.2.2.2. Nivells i unitats d'anàlisi de la interactivitat	83
1.2.2.2.1. Els nivells d'anàlisi.	84
1.2.2.2.2. Unitats d'anàlisi bàsiques o de primer ordre, corresponents al primer nivell.....	84
1.2.2.2.3. Unitat d'anàlisi derivada o de segon ordre, corresponent al primer nivell.	87
1.2.2.2.4. Unitat d'anàlisi bàsica o de primer ordre, corresponent al segon nivell	87
1.2.2.2.5. Unitat d'anàlisi derivada o de segon ordre, corresponent al segon nivell.....	88
1.2.3. Els mecanismes d'influència educativa identificats des del model d'anàlisi de la interactivitat	90
1.2.3.1. El traspàs progressiu del control i de la responsabilitat de l'ensenyant a l'aprenent	91
1.2.3.2. La construcció progressiva de sistemes de significats compartits entre l'ensenyant i l'alumnat	93
1.3. Els estudis del llenguatge educatiu. Referents teòrics i metodològics	99
1.3.1. La competència comunicativa	99
1.3.2. Els enunciats i els gèneres discursius. Unitat de la comunicació discursiva	104
1.3.2.1. El gènere discursiu de les assemblees de classe.....	108

2. SEGON CAPÍTOL. CONCRECIÓ DE LA TEMÀTICA D'ESTUDI. LA INFLUÈNCIA EDUCATIVA A LES ASSEMBLEES DE CLASSE.....	113
2.1. Les pràctiques educatives en el context educatiu escolar	113
2.2. Les assemblees de classe en el context educatiu escolar	116
2.3. Qüestions prèvies al disseny de la recerca	118
SEGONA PART: ESTUDI EMPÍRIC	123
3. TERCER CAPÍTOL. EL DISSENY EMPÍRIC DE LA RECERCA	127
3.1. Enfocament metodològic	129
3.2. Objectius i preguntes directrius de la recerca	134
3.3. Situació d'observació: Les assemblees de classe	137
3.3.1. Descripció general del context de la recollida de dades	137
3.3.2. Subjectes de la recerca	138
3.3.3. Contingut i materials	138
3.4. Procés de recollida de les dades	141
3.4.1. Procediment d'observació, instruments de registre. Organització de les dades, sessions i fases.....	141
3.5. Procés d'anàlisi de les dades.....	145
3.5.1. Procediment i instruments de transcripció dels registres observacionals	145
3.5.2.1. Primer nivell d'anàlisi	149
3.5.2.2. Segon nivell d'anàlisi.....	151
3.5.2.3. Procediment general d'anàlisi.....	152
4. QUART CAPÍTOL: LES FORMES D'ORGANITZACIÓ DE L'ACTIVITAT CONJUNTA EN LA SEQÜÈNCIA ANALITZADA. RESULTATS DE LA INVESTIGACIÓ (I)	157
4.1. L'estructura de l'activitat conjunta: fases i segments d'interactivitat identificats	159
4.2. Identificació i evolució dels segments d'interactivitat de la seqüència d'activitat conjunta	165
4.2.1. Identificació i evolució del segment d'interactivitat de la fase prèvia a les sessions d'assemblea. El segment d'interactivitat d'Identificació i proposició de temes	167
4.2.1.1. Funcions educatives predominants del segment d'interactivitat d'Identificació i proposició de temes.....	169
4.2.1.2. Patró d'actuació conjunta predominant del segment d'interactivitat d'Identificació i proposició de temes.....	170
4.2.1.3. Evolució del segment d'interactivitat d'Identificació i proposició de temes	172
4.2.1.4. Síntesi i interpretació dels resultats del segment d'interactivitat d'Identificació i proposició de temes.....	178
4.2.2. Identificació i evolució dels segments d'interactivitat de la fase de desenvolupament de les sessions d'assemblea	181
4.2.3. Mapa d'interactivitat dels segments de la fase de desenvolupament de les sessions d'assemblea.....	182
4.2.3.1. Identificació i evolució del segment d'interactivitat d'Organització i planificació	185

4.2.3.1.1. Funcions educatives del segment d'interactivitat d'Organització i planificació.....	189
4.2.3.1.2. Patró d'actuació conjunta predominant del segment d'interactivitat d'Organització i planificació	191
4.2.3.1.3. Evolució del segment d'interactivitat d'Organització i planificació.....	192
4.2.3.1.4. Síntesi i interpretació dels resultats del segment d'interactivitat d'Organització i planificació.....	208
4.2.3.2. Identificació i evolució del segment d'interactivitat de Debat d'un tema acordat.....	209
4.2.3.2.1. Funcions educatives predominants del segment d'interactivitat de Debat d'un tema acordat.....	213
4.2.3.2.2. Patró d'actuació conjunta predominant del segment d'interactivitat de Debat d'un tema acordat.....	214
4.2.3.2.3. Evolució del segment d'interactivitat de Debat d'un tema acordat.....	221
4.2.3.2.4. Síntesi i interpretació dels resultats del segment d'interactivitat de Debat d'un tema acordat.....	233
4.2.3.3. Identificació i evolució del segment d'interactivitat de Conclusions i tancament.....	236
4.2.3.3.1. Funcions educatives predominants del segment d'interactivitat de Conclusions i tancament	237
4.2.3.3.2. Patró d'actuació conjunta predominant del segment d'interactivitat de Conclusions i tancament.....	238
4.2.3.3.3. Evolució del segment d'interactivitat de Conclusions i tancament.....	246
4.2.3.3.4. Síntesi i interpretació dels resultats del segment d'interactivitat de Conclusions i tancament.....	252
4.2.3.4. Identificació i evolució del segment d'interactivitat d'Explicitació de compromís i/o d'opinió en ronda.....	253
4.2.3.4.1. Funcions educatives del segment d'interactivitat d'Explicitació de compromís i/o d'opinió en ronda.....	254
4.2.3.4.2. Patró d'actuació conjunta predominant del segment d'interactivitat d'Explicitació de compromís i/o d'opinió en ronda.....	255
4.2.3.4.3. Evolució del segment d'interactivitat d'Explicitació de compromís i/o d'opinió en ronda	256
4.2.3.4.4. Síntesi de resultats del segment d'interactivitat d'Explicitació de compromís i/o d'opinió en ronda.....	265
4.2.3.5. Identificació i evolució del segment d'interactivitat de Regulació de la sessió d'assemblea	267
4.2.3.5.1. Funcions educatives predominants del segment d'interactivitat de Regulació de la sessió d'assemblea	268
4.2.3.5.2. Patró d'actuació conjunta predominant del segment d'interactivitat de Regulació de la sessió d'assemblea	268
4.2.3.5.3. Evolució del segment d'interactivitat de Regulació de la sessió d'assemblea	269
4.2.3.5.4. Síntesi i interpretació dels resultats del segment d'interactivitat de Regulació de la sessió d'assemblea.....	274
4.2.3.6. Identificació i evolució del segment d'interactivitat de Debat d'un tema diferent dins del debat d'un altre tema.....	276
4.2.3.6.1. Funcions educatives del segment d'interactivitat de Debat d'un tema diferent dins del debat d'un altre tema.....	278
4.2.3.6.2. Patró d'actuació conjunta predominant del segment d'interactivitat de Debat d'un tema diferent dins del debat d'un altre tema.....	278
4.2.3.6.3. Evolució de del segment d'interactivitat de Debat d'un tema diferent dins del debat d'un altre tema.....	279
4.2.3.6.4. Síntesi i interpretació dels resultats del segment d'interactivitat de Debat d'un tema diferent dins del debat d'un altre tema.....	286
4.2.3.7. Identificació i evolució del segment d'interactivitat de Discussió sobre un conflicte recent.....	287
4.2.3.7.1. Funcions educatives predominants segment d'interactivitat de Discussió sobre un conflicte recent.....	289

4.2.3.7.2. Patró d'actuació conjunta predominant del segment d'interactivitat de Discussió sobre un conflicte recent.....	289
4.2.3.7.3. Evolució del segment d'interactivitat de Discussió sobre un conflicte recent.....	291
4.2.3.7.4. Síntesi de resultats del segment d'interactivitat de Discussió sobre un conflicte recent.....	294
4.2.3.8. Identificació i evolució del segment d'interactivitat de Debat d'un tema dirigit.....	297
4.2.3.8.1. Funcions educatives predominant del segment d'interactivitat de Debat d'un tema dirigit	299
4.2.3.8.2. Patró d'actuació conjunta predominant del segment d'interactivitat de Debat d'un tema dirigit	299
4.2.3.8.3. Evolució del segment d'interactivitat de Debat d'un tema dirigit	301
4.2.3.8.4. Síntesi i interpretació dels resultats del segment d'interactivitat de Debat d'un tema dirigit	306
4.2.3.9. Identificació i evolució del segment d'interactivitat de Joc-Representació.....	309
4.2.3.9.1. Funcions educatives predominants del segment d'interactivitat de Joc-Representació	310
4.2.3.9.2. Patró d'actuació conjunta predominant del segment d'interactivitat de Joc-Representació	310
4.2.3.9.3. Evolució del segment d'interactivitat de Joc-Representació.....	312
4.2.3.9.4. Síntesi i interpretació dels resultats del segment d'interactivitat de Joc-Representació	314
4.2.3.10. Identificació i evolució del segment d'interactivitat de Conversa improvisada	315
4.2.3.10.1. Funcions educatives predominants del segment d'interactivitat de Conversa improvisada.....	316
4.2.3.10.2. Patró d'actuació conjunta predominant del segment d'interactivitat de Conversa improvisada.....	316
4.2.3.10.3. Evolució de segment d'interactivitat de Conversa improvisada	317
4.2.3.10.4. Síntesi i interpretació dels resultats del segment d'interactivitat de Conversa improvisada.....	319
4.2.3.11. Resum de resultats de la seqüència dels segments d'interactivitat de cada sessió.....	321
4.3. Síntesi i interpretació de resultats globals de les formes d'organització de la SAC de l'assemblea de classe.....	329
4.3.1. Síntesi dels resultats quantitatius dels segments d'interactivitat	329
4.3.2. Síntesi i interpretació de resultats qualitius dels segments d'interactivitat	331
4.3.2.1. El segment d'interactivitat de Debat d'un tema acordat en relació a la resta de segments d'interactivitat de la SAC	335
4.3.2.2. Iniciativa en la introducció dels segments no nuclears	337
4.4. Conclusions del Capítol 4.....	340
4.4.1. Sobre les formes d'organització de l'activitat conjunta	340
4.4.2. Sobre les formes d'organització de l'activitat conjunta des del punt de vista de la construcció de la personalitat moral	343
5. CINQUÈ CAPÍTOL. LES FORMES D'ORGANITZACIÓ DE L'ACTIVITAT CONJUNTA EN LA SEQÜÈNCIA ANALITZADA. RESULTATS DE LA INVESTIGACIÓ (II).....	347
5.1. L'aproximació al discurs de la seqüència d'activitat conjunta de les assemblees de classe. Identificació de mecanismes semiòtics per a la construcció de la personalitat moral: els enunciats normatius	349
5.2. Identificació, anàlisi i classificació de les formulacions normatives en les dues dimensions d'anàlisi dels segments d'interactivitat.....	355

5.2.1.	Formulacions normatives sobre la gestió de l'estructura de participació social i de la tasca.....	356
5.2.1.1.	La regulació de qui té dret a participar, quan, on o en relació a qui	357
5.2.1.2.	La regulació d'allò que és pertinent de dir o de fer	358
5.2.1.3.	La regulació de com s'ha de parlar i com s'ha d'estar	358
5.2.1.4.	La regulació de per a què ha de servir allò que es diu o es fa.....	359
5.2.2.	Formulacions normatives sobre la gestió del contingut.....	360
5.2.2.1.	La regulació personal individual.....	361
5.2.2.2.	La regulació interpersonal.....	362
5.2.2.2.1.	La regulació de les relacions directes.....	362
5.2.2.2.2.	La regulació de les relacions al joc compartit i autònom.....	363
5.2.2.3.	La regulació de l'ús i comportament en els serveis i espais del centre	364
5.3.	Identificació, anàlisi i classificació de les formulacions normatives de cada segment d'interactivitat i en les dues dimensions d'anàlisi.....	365
5.3.1.	Formulacions normatives identificades als SI de la Seqüència nuclear	372
5.3.1.1.	Formulacions normatives de l'SI d'Identificació i proposició de temes	372
5.3.1.2.	Formulacions normatives de l'SI d'Organització i planificació	374
5.3.1.3.	Formulacions normatives de l'SI de Debat d'un tema acordat.....	375
5.3.1.4.	Formulacions normatives de l'SI de Conclusions i tancament	377
5.3.2.	Formulacions normatives dels segments d'interactivitat no nuclears	379
5.3.2.1.	Formulacions normatives de l'SI d'Explicitació de compromís i/o d'acord en ronda	379
5.3.2.2.	Formulacions normatives de l'SI de Regulació de la sessió d'assemblea.....	381
5.3.2.3.	Formulacions normatives de l'SI de Debat d'un tema diferent.....	381
5.3.2.4.	Formulacions normatives de l'SI de Discussió sobre un conflicte recent.....	382
5.3.2.5.	Formulacions normatives de l'SI de Debat d'un tema dirigit.....	383
5.3.2.6.	Formulacions normatives de l'SI de Joc-Representació	384
5.3.2.7.	Formulacions normatives de l'SI de Conversa improvisada	385
5.4.	Resum de resultats de les formulacions normatives de cada segment d'interactivitat en relació a les dues dimensions d'anàlisi	387
5.5.	Resultats de formulacions normatives amb característiques especials	391
5.5.1.	Resultats de les formulacions normatives realitzades per l'alumnat	391
5.5.1.1.	Gestió de l'estructura de participació social i de la tasca	392
5.5.1.2.	Gestió del contingut.....	393
5.5.2.	Resultats de les formulacions normatives que contenen el terme <i>norma</i>	396
5.5.2.1.	Gestió de l'estructura de participació social i de la tasca.....	396
5.5.2.2.	Gestió del contingut.....	396
5.5.3.	Resultats de les formulacions normatives que contenen algun esment a una sanció	399
5.5.3.1.	Gestió de l'estructura de participació social i de la tasca	399
5.5.3.2.	Gestió del contingut.....	402
5.5.4.	Resultats de les formulacions normatives que contenen el terme assemblea.....	404
5.5.4.1.	Gestió de l'estructura de participació social i de la tasca	404
5.5.4.2.	Gestió del contingut.....	409
5.6.	Categories morals de les formulacions normatives identificades	411
5.6.1.	Categories morals més rellevants de la SAC de la gestió de l'estructura de participació social i de la tasca	416
5.6.1.1.	Categories morals relacionades amb el QUI	417
5.6.1.2.	Categories morals relacionades amb el QUÈ.....	420
5.6.1.3.	Categories morals relacionades amb el C OM.....	424
5.6.1.4.	Categories morals relacionades amb el PER A QUÈ.....	427
5.6.2.	Categories morals de la dimensió de gestió del contingut	427
5.6.2.1.	Categories morals relacionades amb la Regulació personal.....	428

5.6.2.2.	Categories morals relacionades amb la REGULACIÓ INTERPERSONAL.....	431
5.6.2.2.1.	Categories morals relacionades amb les RELACIONS DIRECTES	431
5.6.2.2.2.	Categories morals relacionades amb les RELACIONS AL JOC.....	436
5.6.2.3.	Categories morals relacionades amb l'ÚS DELS SERVEIS I ESPAIS.....	439
5.8.3.	Temes morals predominants de la SAC en relació als temes morals universals	443
5.8.3.1.	Temes morals predominants de la SAC sobre la gestió de l'estructura de participació social i de la tasca en relació als temes morals universals	446
5.8.3.2.	Temes morals predominants de la SAC sobre la gestió del contingut en relació als temes morals universals	447
5.7.	Identificació i classificació de les estructures conversacionals predominants que acompanyen les formulacions normatives	451
5.7.1.	Estructures conversacionals predominants o típiques	452
5.7.1.1.	Estructura conversacional 1.....	453
5.7.1.2.	Estructura conversacional 2.....	455
5.7.1.3.	Estructura conversacional 3.....	458
5.8.	Síntesi dels resultats de la distribució de les estructures conversacionals.....	465
5.8.1.	Síntesi dels resultats de la distribució de les Estructures conversacionals predominants a les dues dimensions d'anàlisi.....	465
5.8.2.	Síntesi de resultats de la distribució de les estructures conversacionals en relació als segments d'interactivitat	467
5.8.2.1.	Estructures conversacionals dels SI de la Seqüència nuclear	467
5.8.2.2.	Estructures conversacionals dels SI no nuclears	470
5.8.2.3.	Estructures conversacionals predominants de les FN dites per l'alumnat	471
5.9.	Conclusions del Capítol 5.....	473
6.	SISÈ CAPÍTOL. DISCUSSIÓ I CONCLUSIONS	481
6.1.	Discussió.....	481
6.1.1.	Discussió de resultats en relació a les formes d'organització de l'activitat conjunta: primer nivell d'anàlisi.....	482
6.1.1.1.	Primer Objectiu	482
6.1.1.1.1.	Primera pregunta associada al primer objectiu	483
6.1.1.1.2.	Segona pregunta derivada del primer objectiu	485
6.1.1.1.3.	Tercera pregunta vinculada al primer objectiu	487
6.1.1.1.4.	Quarta pregunta vinculada al primer objectiu.....	490
6.1.1.1.5.	Cinquena pregunta vinculada al primer objectiu	493
6.1.2.	Discussió de resultats en relació al contingut: segon nivell d'anàlisi	504
6.1.2.1.	Segon objectiu	504
6.1.2.1.1.	Primera pregunta vinculada al segon objectiu.....	505
6.1.2.1.2.	Segona pregunta associada al segon objectiu.....	506
6.1.2.1.3.	Tercera pregunta associada al segon objectiu.....	506
6.1.2.1.4.	Quarta pregunta associada al segon objectiu.....	507
6.1.2.2.	Tercer objectiu:.....	508
6.1.2.2.1.	Pregunta vinculada al tercer objectiu:	509
6.1.2.3.	Quart objectiu.....	511
6.1.2.3.1.	Pregunta associada al quart objectiu	511
6.2.	Conclusions.....	519
6.2.1.	Primer nivell d'anàlisi.....	519
6.2.2.	Segon nivell d'anàlisi.....	522

7. SETÈ CAPÍTOL: APORTACIONS. LIMITACIONS I QÜESTIONS OBERTES. ORIENTACIONS PER A L'ACTUACIÓ DIDÀCTICA	529
7.1. Aportacions	529
7.2. Limitacions i qüestions obertes	532
7.3. Orientacions per a l'actuació didàctica	533
8. BIBLIOGRAFIA	539

Índex de taules

TAULA 1: TRADICIONS CULTURALS EN EDUCACIÓ MORAL (EXTRET DE PUIG, 2003).....	47
TAULA 2: TEMES MORAIS UNIVERSALS.....	69
TAULA 3: LA CONCEPCIÓ CONSTRUCTIVISTA DE L'ENSENYAMENT I L'APRENENTATGE: LA INTEGRACIÓ JERÀRQUICA DELS PRINCIPIS (TAULA REPRODUÏDA DE COLL, 1995A, 2001)	72
TAULA 4: FASES I SEGMENTS EN QUÈ ES REALITZA LA SAC	161
TAULA 5: SEGMENTS D'INTERACTIVITAT MÉS FREQUENTS I ESTABLES A LA SAC.....	162
TAULA 6: SEGMENTS D'INTERACTIVITAT QUE TENEN UNA PRESÈNCIA MENOR A LA SAC.....	163
TAULA 7: FASES I SEGMENTS EN QUÈ ES REALITZA LA SAC: SI IPT A. B (REPRODUCCIÓ DE LA TAULA 4)	167
TAULA 8: PATRÓ D'ACTUACIÓ CONJUNTA PREDOMINANT DEL SEGMENT D'INTERACTIVITAT D'IDENTIFICACIÓ I PROPOSICIÓ DE TEMES: A. PROPOSICIÓ INDIVIDUAL I AUTÒNOMA; B. OBSERVACIÓ I ANOTACIÓ ENC.	171
TAULA 9: MAPA DE L'EVOLUCIÓ DE L'SI D'IDENTIFICACIÓ I PROPOSICIÓ DE TEMES.....	174
TAULA 10: FASES I SEGMENTS EN QUÈ ES REALITZA LA SAC: SI OP (REPRODUCCIÓ DE LA TAULA 4)	185
TAULA 11: PATRÓ D'ACTUACIÓ CONJUNTA PREDOMINANT DE L'SI D'ORGANITZACIÓ I PLANIFICACIÓ	192
TAULA 12: FASES I SEGMENTS EN QUÈ ES REALITZA LA SAC: SI DAC (REPRODUCCIÓ DE LA TAULA 4).	209
TAULA 13: PATRÓ D'ACTUACIÓ CONJUNTA PREDOMINANT DE L'SI DE DEBAT D'UN TEMA ACORDAT.....	215
TAULA 14: FASES I SEGMENTS EN QUÈ ES REALITZA LA SAC: SI CT (REPRODUCCIÓ DE LA TAULA 4)	236
TAULA 15: PATRÓ D'ACTUACIÓ CONJUNTA PREDOMINANT DE L'SI DE CONCLUSIONS I TANCAMENT	238
TAULA 16: FASES I SEGMENTS EN QUÈ ES REALITZA LA SAC: SI ER (REPRODUCCIÓ DE LA TAULA 4)	253
TAULA 17: PATRÓ D'ACTUACIÓ CONJUNTA PREDOMINANT DE L'SI D'EXPLICACIÓ ... EN RONDA	256
TAULA 18: FASES I SEGMENTS EN QUÈ ES REALITZA LA SAC: SI RSA (REPRODUCCIÓ DE LA TAULA 4).....	267
TAULA 19: PATRÓ D'ACTUACIÓ CONJUNTA PREDOMINANT DE L'SI DE REGULACIÓ DE LA SESSIÓ D'ASSEMBLEA.	269
TAULA 20: FASES I SEGMENTS EN QUÈ ES REALITZA LA SAC: SI DTD (REPRODUCCIÓ DE LA TAULA 4)	276
TAULA 21: PATRÓ D'ACTUACIÓ CONJUNTA PREDOMINANT DE L'SI DE DEBAT D'UN TEMA DIFERENT.....	279
TAULA 22: FASES I SEGMENTS EN QUÈ ES REALITZA LA SAC: SI DCR (REPRODUCCIÓ DE LA TAULA 4)	287
TAULA 23: PATRÓ D'ACTUACIÓ CONJUNTA PREDOMINANT DE L'SI DE DISCUSSIÓ ...CONFLICTE RECENT	290
TAULA 24: FASES I SEGMENTS EN QUÈ ES REALITZA LA SAC: SI DD (REPRODUCCIÓ DE LA TAULA 4)	297
TAULA 25: PATRÓ D'ACTUACIÓ CONJUNTA PREDOMINANT DE L'SI DE DEBAT D'UN TEMA DIRIGIT	300
TAULA 26: FASES I SEGMENTS EN QUÈ ES REALITZA LA SAC: SI J-R (REPRODUCCIÓ DE LA TAULA 4)	309
TAULA 27: PATRÓ D'ACTUACIÓ CONJUNTA PREDOMINANT DE L'SI DE JOC-REPRESENTACIÓ.....	311
TAULA 28: FASES I SEGMENTS EN QUÈ ES REALITZA LA SAC: SI CI (REPRODUCCIÓ DE LA TAULA 4)	315
TAULA 29: PATRÓ D'ACTUACIÓ CONJUNTA PREDOMINANT DE L'SI DE CONVERSA IMPROVISADA	317
TAULA 30: SEQÜÈNCIA DE SEGMENTS D'INTERACTIVITAT DE CADA SESSIÓ.....	323
TAULA 31: PERCENTATGE DE TEMPS TOTAL EMPRAT PER CADA SI A LA SAC.....	330
TAULA 32: ESTRUCTURA SEQÜENCIAL DELS SEGMENTS D'INTERACTIVITAT	334
TAULA 33: SEGMENTS NO NUCLEARS INTRODUIÏTS PER INICIATIVA DE LA MESTRA	338
TAULA 34: SEGMENTS NO NUCLEARS INTRODUIÏTS PER INICIATIVA DE L'ALUMNAT	339
TAULA 35: FORMULACIONS NORMATIVES DE CADA SI DE LES DUES DIMENSIONS D'ANÀLISI	367
TAULA 36: FN DE CADA SI, DE LA GESTIÓ DE L'ESTRUCTURA DE PARTICIPACIÓ SOCIAL I DE LA TASCA	370

TAULA 37: FN DE CADA SI, DE LA GESTIÓ DEL CONTINGUT I DE LES SEVES SUBDIMENSIONS	371
TAULA 38: DIMENSIONS DE LA SAC.....	390
TAULA 39: SUBDIMENSIONS DE LA GESTIÓ DE PARTICIPACIÓ I DE LA TASCA.....	390
TAULA 40: SUBDIMENSIONS DE LA GESTIÓ DEL CONTINGUT.....	390
TAULA 41: CATEGORIES MORALS EN QUÈ S'AGRUPEN LES FORMULACIONS NORMATIVES DE GESTIÓ DE LA PARTICIPACIÓ SOCIAL I DE LA TASCA	413
TAULA 42: CATEGORIES MORALS EN QUÈ S'AGRUPEN LES FORMULACIONS NORMATIVES DE GESTIÓ DEL CONTINGUT	415
TAULA 43: RELACIÓ ENTRE LES CATEGORIES DE LES FN I ELS TEMES MORALS DE LA SAC DE LA GESTIÓ DE L'ESTRUCTURA DE PARTICIPACIÓ SOCIAL I DE LA TASCA I ELS TEMES MORALS UNIVERSALS	445
TAULA 44: RELACIÓ ENTRE LES CATEGORIES DE LES FN I ELS TEMES MORALS DE LA SAC DE GESTIÓ DEL CONTINGUT	449
TAULA 45: NOMBRE TOTAL D'EC-FN	475
TAULA 46: NOMBRE D'EC-FN A LES DUES DIMENSIONS D'ANÀLISI	475
TAULA 47: ORIENTACIONS DIDÀCTIQUES EN LA PRÀCTICA DE LES ASSEMBLEES	536

Índex de gràfics

GRÀFIC 1: DURADA DE LES SETZE SESSIONS	181
GRÀFIC 2: EL MAPA D'INTERACTIVITAT DE LA SAC DE LES ASSEMBLEES DE CLASSE.....	182
GRÀFIC 3: NOMBRE DE SESSIONS ON APAREIX CADA SI.....	184
GRÀFIC 4: PRESÈNCIA DE L'SI <i>ORGANITZACIÓ I PLANIFICACIÓ</i> A CADA SESSIÓ	196
GRÀFIC 5: MAPA D'INTERACTIVITAT DE LA SAC: SI D' <i>ORGANITZACIÓ I PLANIFICACIÓ</i> (REPRODUCCIÓ DEL GRÀFIC 2)	197
GRÀFIC 6: PERCENTATGE DE TEMPS DE L'SI DE <i>DEBAT D'UN TEMA ACORDAT</i> A CADA SESSIÓ.....	222
GRÀFIC 7: MAPA D'INTERACTIVITAT DE LA SAC: SI DE <i>DEBAT D'UN TEMA ACORDAT</i> (REPRODUCCIÓ DEL GRÀFIC 2)	223
GRÀFIC 8: PRESÈNCIA DE L'SI DE <i>CONCLUSIONS I TANCAMENT</i> A CADA SESSIÓ.....	246
GRÀFIC 9: MAPA D'INTERACTIVITAT DE LA SAC: SI DE <i>CONCLUSIONS I TANCAMENT</i> (REPRODUCCIÓ DEL GRÀFIC 2)	247
GRÀFIC 10: PRESÈNCIA DE L'SI D' <i>EXPLICITACIÓ DE COMPROMÍS I/O D'OPINIÓ EN RONDA</i> A CADA SESSIÓ	257
GRÀFIC 11: MAPA D'INTERACTIVITAT DE LA SAC: SI ER (REPRODUCCIÓ GRÀFIC 2)	258
GRÀFIC 12: PRESÈNCIA DE L'SI DE <i>REGULACIÓ DE LA SESSIÓ D'ASSEMBLEA</i> A CADA SESSIÓ	270
GRÀFIC 13: MAPA D'INTERACTIVITAT DE LA SAC: SI DE <i>REGULACIÓ DE LA SESSIÓ D'ASSEMBLEA</i> (REPRODUCCIÓ DEL GRÀFIC 2)	271
GRÀFIC 14: PRESÈNCIA DE L'SI DE <i>DEBAT D'UN TEMA DIFERENT</i> A CADA SESSIÓ	280
GRÀFIC 15: MAPA D'INTERACTIVITAT DE LA SAC: SI DE <i>DEBAT D'UN TEMA DIFERENT</i> (REPRODUCCIÓ DEL GRÀFIC 2)	282
GRÀFIC 16: PRESÈNCIA DE L'SI <i>DISCUSSIÓ SOBRE UN CONFLICTE RECENT</i> A CADA SESSIÓ	291
GRÀFIC 17: MAPA D'INTERACTIVITAT DE LA SAC: SI DE <i>DISCUSSIÓ D'UN CONFLICTE RECENT</i> (REPRODUCCIÓ DEL GRÀFIC 2)	292
GRÀFIC 18: PRESÈNCIA DE L'SI DE <i>DEBAT D'UN TEMA DIRIGIT</i> A CADA SESSIÓ	302
GRÀFIC 19: MAPA D'INTERACTIVITAT DE LA SAC: SI DE <i>DEBAT D'UN TEMA DIRIGIT</i> (REPRODUCCIÓ DEL GRÀFIC 2)	303

GRÀFIC 20: PRESÈNCIA DE L'SI DE <i>JOC-REPRESENTACIÓ</i> A CADA SESSIÓ.....	312
GRÀFIC 21: MAPA D'INTERACTIVITAT DE LA SAC: SI DE <i>JOC-REPRESENTACIÓ</i> (REPRODUCCIÓ DEL GRÀFIC 2).....	313
GRÀFIC 22: PRESÈNCIA DE L'SI DE <i>CONVERSA IMPROVISADA</i> A CADA SESSIÓ.....	317
GRÀFIC 23: MAPA D'INTERACTIVITAT DE LA SAC: SI DE <i>CONVERSA IMPROVISADA</i> (REPRODUCCIÓ DEL GRÀFIC 2).....	318
GRÀFIC 24: PERCENTATGE DE TEMPS EMPRAT PELS SI N I PELS SI NN	330
GRÀFIC 25: PERCENTATGE DE TEMPS TOTAL EMPRAT PER A CADA SI A LA SAC	331

Índex d'esquemes

ESQUEMA 1: TEMPS I PERCENTATGES DE L'SI OP A LA SESSIÓ I.....	198
ESQUEMA 2: TEMPS I PERCENTATGES DE L'SI OP A LA SESSIÓ II.....	199
ESQUEMA 3: TEMPS I PERCENTATGES DE L'SI OP A LA SESSIÓ III.....	200
ESQUEMA 4: TEMPS I PERCENTATGES DE L'SI OP A LA SESSIÓ IV.....	200
ESQUEMA 5: TEMPS I PERCENTATGES DE L'SI OP A LA SESSIÓ V.....	201
ESQUEMA 6: TEMPS I PERCENTATGES DE L'SI OP A LA SESSIÓ VI.....	201
ESQUEMA 7: TEMPS I PERCENTATGES DE L'SI OP A LA SESSIÓ VII.....	202
ESQUEMA 8: TEMPS I PERCENTATGES DE L'SI OP A LA SESSIÓ VIII.....	203
ESQUEMA 9: TEMPS I PERCENTATGES DE L'SI OP A LA SESSIÓ IX.....	203
ESQUEMA 10: TEMPS I PERCENTATGES DE L'SI OP A LA SESSIÓ X.....	204
ESQUEMA 11: TEMPS I PERCENTATGES DE L'SI OP A LA SESSIÓ XI.....	204
ESQUEMA 12: TEMPS I PERCENTATGES DE L'SI OP A LA SESSIÓ XII.....	205
ESQUEMA 13: TEMPS I PERCENTATGES DE L'SI OP A LA SESSIÓ XIII.....	205
ESQUEMA 14: TEMPS I PERCENTATGES DE L'SI OP A LA SESSIÓ XIV.....	206
ESQUEMA 15: TEMPS I PERCENTATGES DE L'SI OP A LA SESSIÓ XV.....	206
ESQUEMA 16: TEMPS I PERCENTATGES DE L'SI OP A LA SESSIÓ XVI.....	207
ESQUEMA 17: TEMPS I PERCENTATGES DE L'SI DAC A LA SESSIÓ I.....	225
ESQUEMA 18: TEMPS I PERCENTATGES DE L'SI DAC A LA SESSIÓ II.....	225
ESQUEMA 19: TEMPS I PERCENTATGES DE L'SI DAC A LA SESSIÓ III.....	226
ESQUEMA 20: TEMPS I PERCENTATGES DE L'SI DAC A LA SESSIÓ IV	226
ESQUEMA 21: TEMPS I PERCENTATGES DE L'SI DAC A LA SESSIÓ V	227
ESQUEMA 22: TEMPS I PERCENTATGES DE L'SI DAC A LA SESSIÓ VI	227
ESQUEMA 23: TEMPS I PERCENTATGES DE L'SI DAC A LA SESSIÓ VII	228
ESQUEMA 24: TEMPS I PERCENTATGES DE L'SI DAC A LA SESSIÓ VIII	229
ESQUEMA 25: TEMPS I PERCENTATGES DE L'SI DAC A LA SESSIÓ IX.....	229
ESQUEMA 26: TEMPS I PERCENTATGES DE L'SI DAC A LA SESSIÓ X.....	230
ESQUEMA 27: TEMPS I PERCENTATGES DE L'SI DAC A LA SESSIÓ XI.....	230
ESQUEMA 28: TEMPS I PERCENTATGES DE L'SI DAC A LA SESSIÓ XIII.....	231
ESQUEMA 29: TEMPS I PERCENTATGES DE L'SI DAC A LA SESSIÓ XIV	231
ESQUEMA 30: TEMPS I PERCENTATGES DE L'SI DAC A LA SESSIÓ XV	231
ESQUEMA 31: TEMPS I PERCENTATGES DE L'SI CT A LA SESSIÓ II	248
ESQUEMA 32: TEMPS I PERCENTATGES DE L'SI CT A LA SESSIÓ III	248
ESQUEMA 33: TEMPS I PERCENTATGES DE L'SI CT A LA SESSIÓ IV	249
ESQUEMA 34: TEMPS I PERCENTATGES DE L'SI CT A LA SESSIÓ V	249

ESQUEMA 35: TEMPS I PERCENTATGES DE L'SI CT A LA SESSIÓ VI.....	249
ESQUEMA 36: TEMPS I PERCENTATGES DE L'SI CT A LA SESSIÓ X.....	250
ESQUEMA 37: TEMPS I PERCENTATGES DE L'SI CT A LA SESSIÓ XII.....	250
ESQUEMA 38: TEMPS I PERCENTATGES DE L'SI CT A LA SESSIÓ XIII.....	251
ESQUEMA 39: TEMPS I PERCENTATGES DE L'SI CT A LA SESSIÓ XIV.....	251
ESQUEMA 40: TEMPS I PERCENTATGES DE L'SI CT A LA SESSIÓ XVI.....	251
ESQUEMA 41: TEMPS I PERCENTATGES DE L'SI ER A LA SESSIÓ III.....	259
ESQUEMA 42: TEMPS I PERCENTATGES DE L'SI ER A LA SESSIÓ XI.....	261
ESQUEMA 43: TEMPS I PERCENTATGES DE L'SI ER A LA SESSIÓ XII.....	263
ESQUEMA 44: TEMPS I PERCENTATGES DE L'SI ER A LA SESSIÓ XVI.....	264
ESQUEMA 45: TEMPS I PERCENTATGES DE L'SI RSA A LA SESSIÓ VII	272
ESQUEMA 46: TEMPS I PERCENTATGES DE L'SI RSA A LA SESSIÓ VIII	273
ESQUEMA 47: TEMPS I PERCENTATGES DE L'SI RSA A LA SESSIÓ X.....	274
ESQUEMA 48: TEMPS I PERCENTATGES DE L'SI DTD A LA SESSIÓ I	282
ESQUEMA 49: TEMPS I PERCENTATGES DE L'SI DTD A LA SESSIÓ VII	283
ESQUEMA 50: TEMPS I PERCENTATGES DE L'SI DTD A LA SESSIÓ XI	284
ESQUEMA 51: TEMPS I PERCENTATGES DE L'SI DCR A LA SESSIÓ III	293
ESQUEMA 52: TEMPS I PERCENTATGES DE L'SI DCR A LA SESSIÓ V	294
ESQUEMA 53: TEMPS I PERCENTATGES DE L'SI DCR A LA SESSIÓ VII	294
ESQUEMA 54: TEMPS I PERCENTATGES DE L'SI DD A LA SESSIÓ XI	305
ESQUEMA 55: TEMPS I PERCENTATGES DE L'SI DD A LA SESSIÓ XII	305
ESQUEMA 56: TEMPS I PERCENTATGES DE L'SI JR A LA SESSIÓ	314
ESQUEMA 57: TEMPS I PERCENTATGES DE L'SI CI A LA SESSIÓ XIII.....	319
ESQUEMA 58: RESUM DE LES FUNCIONS EDUCATIVES DELS SI.....	342

Guia d'acrònims (punt de llibre)

TESI DOCTORAL	
LA CONSTRUCCIÓ DEL CONEIXEMENT MORAL COMPARTIT A TRAVÉS DEL DIÀLEG A LES ASSEMBLEES ESCOLARS	
MARIA CINTA PORTILLO VIDIELLA	
ACRÒNIMS I NOMS	
SAC	SEQÜÈNCIA D'ACTIVITAT CONJUNTA
FOAC	FORMES D'ORGANITZACIÓ DE L'ACTIVITAT CONJUNTA
SI	SEGMENT D'INTERACTIVITAT
SI IPT	SI D'IDENTIFICACIÓ I PROPOSICIÓ DE TEMES
SI IPT A	SI DE PROPOSICIÓ INDIVIDUAL I AUTÒNOMA
SI IPT B	SI DE PROPOSICIÓ ENCARREGADA
SI OP	SI D'ORGANITZACIÓ I PLANIFICACIÓ
SI DAC	SI DE DEBAT D'UN TEMA ACORDAT
SI CT	SI DE CONCLUSIONS I TANCAMENT
SI ER	SI D'EXPLICITACIÓ DE COMPROMÍS... EN RONDA
SI RSA	SI DE REGULACIÓ DE LA SESSIÓ D'ASSEMBLEA
SI DTD	SI DE DEBAT D'UN TEMA DIFERENT
SI DCR	SI DE DISCUSSIÓ SOBRE UN CONFLICTE RECENT
SI DD	SI DE DEBAT D'UN TEMA DIRIGIT
SI JR	SI DE JOC-REPRESENTACIÓ
SI CI	SI DE CONVERSA IMPROVISADA
CSI	CONFIGURACIÓ DE SEGMENTS D'INTERACTIVITAT
SI N	SEGMENTS D'INTERACTIVITAT NUCLEARS
SI NN	SEGMENTS D'INTERACTIVITAT NO NUCLEARS
FN	FORMULACIÓ NORMATIVA
GEPST	DIMENSIÓ DE GESTIÓ DE L'ESTRUCTURA DE PARTICIPACIÓ SOCIAL I DE LA TASCA
GC	DIMENSIÓ DE GESTIÓ DEL CONTINGUT
EC	ESTRUCTURA CONVERSACIONAL
EC-FN	ESTRUCTURA CONVERSACIONAL PORTADORA DE FORMULACIÓ NORMATIVA

PRESENTACIÓ

La tesi doctoral que presentem té com a finalitat última l'estudi de la influència educativa en situacions d'interacció social en el context escolar de les assemblees de classe.

En aquesta presentació esmentarem, en primer lloc, els orígens de la recerca, les motivacions que la van impulsar i els contextos en què es va gestar i, a continuació, exposarem l'estructura del treball, indicant breument a què estan dedicats els diferents Capítols.

Els orígens i les motivacions

Aquest treball és el resultat d'una recerca que té els seus orígens en el programa de doctorat *Ensenyament de llengües i literatura*, del Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura de la Universitat de Barcelona. Els meus interessos, preocupacions i inquietuds personals i professionals de tipus teòric i metodològic estaven centrats, en aquells inicis, en el marc dels estudis del llenguatge i del seu ensenyament i aprenentatge, en el desenvolupament de la competència comunicativa i en l'anàlisi del discurs educatiu, i, més concretament, en la didàctica de la llengua oral, en els estudis sobre la interacció i en els estudis sobre la conversa.

Vinculades als continguts lingüístics i didàctics esmentats, com a professora de didàctica de la llengua i la literatura per a la formació del professorat, sempre m'han acompanyat, a més, dues preocupacions. D'una banda, la dimensió ètica de la comunicació i, de l'altra, l'aprofundiment en els processos d'ensenyament i aprenentatge.

En relació a la dimensió ètica de la comunicació, m'ha preocupat sempre la necessitat de comprendre que els aspectes purament formals de la comunicació no es poden deslligar del significat i, sobretot, que no es poden deslligar del sentit social i ètic, tant individual com col·lectiu. El llenguatge neix de les persones i de les seves necessitats i possibilitats i, al seu torn, crea necessitats i possibilitats entre les persones. Sobretot en la mesura que

sabem que la consciència és possible gràcies als instruments semiòtics que la vida és capaç de crear –què, sinó? –, ens podria dir Vigostki. El llenguatge neix de la vida; la consciència, del llenguatge i de la vida. Alhora, en reciprocitat, el llenguatge i la consciència creen i recreen també la vida. Com ens recorda Bajtín (2011, p. 15) "El lenguaje ingresa en la vida a través de enunciados concretos (ellos lo realizan), y es a través, pues, de enunciados concretos que la vida ingresa en el lenguaje".

Sempre m'ha interessat aquesta reciprocitat i aquesta visió integrada de la comunicació. La perfecció lingüística, la bellesa, l'eficàcia, fins i tot, no poden ser objectius buits de significat i allunyats del sentit ètic de les relacions de les persones, entre les persones i per a les persones. Sempre fugiré de l'abús de lloança al *bec d'or*, si aquest està desproveït d'humanitat.

Les persones no som neutres, sempre valorem en funció del que som o del que fem i en relació al que és o fa la resta. L'ús del llenguatge tampoc no és mai neutre, sempre és valoratiu, inclusiu o exclouent de les persones entre qui es crea. Com ens diu Bajtín (2011, p. 45), un enunciat absolutament neutral es impossible, sempre porta associada una actitud valorativa.

Tant en l'ús de la llengua oral com en el de la llengua escrita, la valoració moral que cada persona fa del conjunt de les seves circumstàncies extralingüístiques, intra i interpsicològiques, en el context d'una situació de comunicació determinada, queda directament de manifest en totes les seves decisions paradigmàtiques i sintagmàtiques, prèvies o simultànies a l'emissió de cada enunciat. Això és així, tant si es fa conscientment com si no, i afecta les decisions que es prenen, des de, per exemple, quin lèxic convé més usar en cada context, passant per les opcions morfològiques (en tenir o no tenir intenció de fer visible les dones en el llenguatge en l'ús de les formes de gènere, o en dedicar un cert temps a trobar una opció lliure de la marca de gènere, per exemple), fins a les opcions sintàctiques. En la llengua oral, a més a més, hi ha la prosòdia i els elements paralingüístics i extralingüístics de la comunicació que manifesten sempre i clarament la valoració moral.

La neutralitat, en tot cas, seria el resultat d'una actitud política sobre les possibilitats d'ús de les nostres valoracions en funció de – precisament, de nou – la valoració que fem de les circumstàncies, com ens ve a dir Trilla (1992).

Pel que fa a la segona preocupació, la necessitat d'aprofundir en els processos d'ensenyament i aprenentatge generals i, en particular, en els de la llengua i la literatura, que és intrínseca a la meua professió, ha estat sempre motivada per la cerca de fonamentació per al que sovint en les àrees de didàctica té – tenia, sobretot – , al meu entendre, un sostre baix, limitat a proporcionar recursos, activitats i materials diversos, sense fonamentar des de quin marc teòric estan creats i al servei de què. I, sobretot, sense fonamentar quina relació s'estableix entre les concepcions sobre com s'aprèn i les propostes sobre com s'ha d'ensenyar. Sense aquestes clarificacions, els recursos, que sembla que ajuden a la pràctica quotidiana a curt termini, no proporcionen una formació sòlida i autònoma ni per al professorat de la formació de mestres ni per al propi professorat dels centres escolars.

Aquestes preocupacions, interessos i inquietuds personals i professionals, en el context dels estudis de doctorat, em van conduir, en la cerca de debat, de preguntes i de respostes afins a les meves indagacions, a complementar els estudis del programa de doctorat inicial amb altres estudis.

El criteri per a la cerca d'estudis complementaris va estar i sempre ha estat guiat pel convenciment que tant els estudis del llenguatge com els estudis sobre educació s'han d'abordar des d'aproximacions de complexitat, des de la interdisciplinarietat i des de l'intercanvi professional i intel·lectual oberts. Un intercanvi amb accés i circulació lliure i oberta del coneixement i de l'exercici de la professió, que les restriccions que sovint depenen de circumstàncies de tipus administratiu en cap cas haurien de determinar, ans al contrari, les haurien de potenciar per al benefici individual i col·lectiu.

En els estudis del llenguatge i en els estudis sobre educació conflueixen i són necessaris els punts de vista i els coneixements de diferents disciplines, perquè les realitats socials i educatives a les que es refereixen són complexes i no estan compartimentades. Els problemes a resoldre també són complexos i requereixen solucions complexes, que han de ser fetes des de diferents aproximacions. Aquest criteri guia, tanmateix, no sempre és

assumible individualment, i entra, a més, en conflicte amb la necessitat d'aprofundiment, més valuós per a mi que la lleugeresa de l'aproximació ràpida i canviant¹.

Trobar l'equilibri entre aquests dos extrems: respectar alhora la complexitat i l'aprofundiment, no sempre és fàcil – tot i que hi ajuden els equips interdisciplinaris –.

Una mostra de la dificultat d'equilibrar la complexitat i l'aprofundiment assumibles individualment és clarament aquesta recerca. Ja des del moment de les decisions inicials de la tesi doctoral era molt present per a mi la necessitat de fonamentació teòrica i metodològica de la didàctica de la llengua i la literatura per a la formació del professorat, sobretot, en pedagogia i en psicologia, en complementarietat amb la fonamentació que prové de l'epistemologia de la pròpia àrea.

La cerca personal de fonamentació teòrica interdisciplinària em va portar a entrar en contacte amb altres estudis de doctorat i a cursar-hi algunes assignatures. Gràcies a aquesta iniciativa es va donar la possibilitat de conèixer i d'iniciar col·laboracions, primer, amb el programa de doctorat *Educació moral i cívica*, del Departament de Teoria i Història de l'Educació, dirigit pel Dr. Josep M. Puig Rovira, i, molt aviat, amb el programa de doctorat *Interacció i influència educativa*, del Departament de Psicologia Evolutiva i de l'Educació, dirigit pel Dr. César Coll Salvador, i amb els seus respectius equips de recerca.

En el context del doctorat d'Educació moral i cívica cal situar els inicis de la recerca que es presenta en aquesta tesi. Especialment important va ser la participació activa en seminaris de recerca amb membres del doctorat, dirigits pel Dr. Josep M. Puig. El contingut dels seminaris, a més de la construcció de coneixement, va ser el visionat i l'anàlisi en profunditat d'enregistraments d'assemblees de classe. En aquest context, vaig tenir l'oportunitat, facilitada pel Dr. Josep M. Puig, d'immergir-me en la problemàtica de la present investigació en col·laborar en un projecte d'enregistrament i d'anàlisi d'assemblees de classe. Les primeres dades (1989-90) es van obtenir a 7è de primària d'una escola amb una important tradició en la realització d'assemblees, l'Escola del Bosc de Barcelona. Seguidament (el curs 1990-91), es van observar, enregistrar i

¹ Vull compartir al respecte un proverbi japonès que diu que si no has estudiat una cosa un mínim de deu anys seguits, val més que no en parlis.

analitzar les assemblees de classe dels nivells de 1r, 3r, 4t, 5è i 8è de les escoles Sant Miquel, de Cornellà, i Pau Casals, de Sant Joan Despí, que també oferien una important tradició en la realització d'assemblees.

Fruit d'aquesta immersió en el món de les assemblees de classe –on conflüen molts dels meus interessos abans esmentats: un gènere discursiu oral, fonamentalment conversacional i on es desenvolupa la competència comunicativa de manera integrada amb la formació moral–. La idea d'aprofundir en l'anàlisi de les assemblees de classe va ser vista des del primer moment com una opció prioritària. Afegit a tot això, la motivació per fer de les assemblees de classe el tema de la tesi prové de la meva fascinació i de la sintonia ideològica a l'entorn de la democràcia participativa directa. Tenia la possibilitat d'estudiar com es pot aprendre a l'escola un instrument de diàleg per a l'exercici de la democràcia ciutadana!

Així, doncs, finalment (el curs 1991-92), ja amb l'objectiu de seleccionar el nivell o nivells escolars on se centraria la recerca de la tesi, vaig realitzar l'observació i l'enregistrament sistemàtics de les assemblees de classe dels nivells de 2n i de 7è de les escoles Sant Miquel i Pau Casals esmentades. De les observacions directes i dels registres obtinguts en aquests quatre nivells escolars d'assemblees de classe (quinzenals o setmanals, segons els casos), que constituïen un extens conjunt de dades, vaig seleccionar com a corpus per a l'anàlisi empírica de la recerca de la tesi el curs d'assemblees de 2n de l'escola Pau Casals. Sobre aquest corpus de dades és sobre el que s'ha acabant realitzant la investigació que presento ara. L'aprofundiment en els estudis sobre educació moral va continuar i vaig tenir l'oportunitat de formar part del projecte *El proceso de enseñanza y aprendizaje de los valores. Comunidad e interacción*², dirigit pel Dr. Josep M. Puig.

Paral·lelament al procés esmentat, vaig cursar assignatures en els estudis del programa de doctorat *Interacció i influència educativa* i vaig iniciar una col·laboració amb el Dr. César Coll i amb el seu equip de recerca, que aleshores desenvolupava el projecte *Context, referència i construcció de significats en la interacció educativa*³. En el moment

² El proceso de enseñanza y aprendizaje de los valores. Comunidad e interacción. 1998-2000. Codi : 026496. SEED - Secretaría de Estado de Educación.

³ Context, referència i construcció de significats en la interacció educativa. 1988-91. DGICYT. PB87-0060.

de l'inici de la meua col·laboració, aquest equip de recerca estava en vies d'avançada elaboració del model teòric i metodològic d'anàlisi de la interactivitat que ha guiat la meua tesi. Aquest model teòric i metodològic ha estat aplicat a les tesis doctorals que els membres d'aquest equip han anat presentant al llarg d'aquests anys. També vaig tenir la possibilitat de participar en seminaris i grups de debat i de construcció de coneixement i en successius projectes de recerca, amb el mateix grup i dirigits pel Dr. César Coll⁴. Cada una de les tesis doctorals presentades ha validat el que el model té d'essencial, i, alhora, l'ha perfeccionat i matisat en relació a les necessitats d'aplicació requerides a cada context. En coincidència amb el meu procés d'elaboració del projecte de tesi, el coneixement d'aquest model teòric i metodològic i de les aplicacions que tenien lloc en diversos contextos va suposar un impacte i un estímul decisius per complementar l'orientació que ja s'estava donant al projecte de tesi sobre les assemblees.

La complementarietat cercada va ser satisfeta amb escreix. L'interès teòric i metodològic per la didàctica de la llengua, especialment de la didàctica de la llengua oral, i, més concretament, pels estudis de la interacció i de la conversa, va ser profitosament complementada amb la riquesa de plantejaments dels dos marcs teòrics i metodològics als quals vaig tenir la sort de tenir accés.

De manera que, indefectiblement, des dels criteris i necessitats de guiatge personals en els tres eixos d'interès teòric, metodològic i, alhora, empíric plantejats fins ara:

- l'anàlisi de la interacció oral, dels gèneres discursius i de la conversa educativa, en el desenvolupament de la competència comunicativa;

⁴ -1995SGR-00351. 1995-97. CURE-Comissionat per a Universitats i Recerca. Generalitat de Catalunya.

-Desenvolupament, Interacció i Comunicació en Contextos Educatius. 1996SGR00054. 1996-98. CURE - Comissionat per a Universitats i Recerca. Generalitat de Catalunya.

-Actividad conjunta y estrategias discursivas en la comprobación y control de significados compartidos: La evaluación del aprendizaje en las prácticas educativas escolares. PB95-1032. 1996-99. SEUI-Secretaría de Estado de Universidades e Investigación.

-Desenvolupament, Interacció i Comunicació en Contextos Educatius. 1998SGR00019. 1998-2000. CURE - Comissionat per a Universitats i Recerca. Generalitat de Catalunya.

-Desenvolupament, interacció i comunicació en contextos educatius. 2000SGR00011. 2000-02. CURE - Comissionat per a Universitats i Recerca. Generalitat de Catalunya.

-Desenvolupament, interacció i comunicació en contextos educatius. 2001SGR00035. 2001-05. DURSI- Departament d'Universitats, Recerca i Societat de la Informació. Generalitat de Catalunya.

- l'anàlisi del diàleg per a la construcció de la personalitat moral i l'assemblea com a pràctica d'educació moral i instrument d'una comunitat democràtica; i
- l'anàlisi de la interactivitat i de la influència educativa per a la construcció de sistemes de significats progressivament compartits.

Era necessari comptar amb la doble direcció del Dr. Josep M. Puig i del Dr. César Coll. Acceptada aquesta doble direcció, després de prendre en consideració les possibles dificultats que aquesta decisió em podia suposar, el projecte de tesi va ser presentat i aprovat (1991).

El procés seguit fins ara ha estat llarg i complex. També podria dir, i és totalment ajustat, que el procés ha estat llarg i complex i viscut al dia a dia amb tota l'extensió i complexitat, però que, ahora, ha estat viscut al marge de les coordenades temporals. La vinculació vivencial a la temàtica, fins i tot a les dades i a les circumstàncies d'observació i d'enregistrament, és, curiosament, *d'ahir mateix*, com si el temps no hagués passat. Té l'explicació, probablement, en una manera de ser o de viure.

Les circumstàncies personals que han fet que *les coses hagin anat així* són diverses; algunes, més boniques que d'altres; algunes, més o menys doloroses. Circumstàncies de la vida, irreversibles: de conciliació, de prioritats, de bloqueigs, d'entrebancs; materials, afectives i emocionals.

I, finalment, puc dir que tinc el goig d'haver arribat fins aquí.

L'estructura de la tesi doctoral

La segona part de la presentació és l'exposició de la manera com he estructurat el treball.

Aquest treball de recerca està organitzat en set Capítols distribuïts en dues parts. La primera part està dedicada a l'exposició del marc teòric i metodològic i es desplega en dos Capítols, el Capítol 1 i el Capítol 2. A la segona part es presenta la perspectiva empírica i consta del Capítol 3, dedicat a la metodologia, dels capítols 4 i 5, de presentació dels resultats i, finalment, del Capítol 6, dedicat a la discussió i a les conclusions, del Capítol 7, on es presenten les principals aportacions, les limitacions i qüestions obertes i unes breus orientacions didàctiques. Tanca el treball la presentació de les referències bibliogràfiques. En un CD a part, es presenten els annexos.

Passem ara a descriure breument el contingut de cada capítol.

El Capítol 1 presenta els marcs de referència generals de la recerca. D'una banda, el model teòric i metodològic d'educació de la construcció de la personalitat moral per a la consolidació progressiva de nivells d'autonomia moral individuals i col·lectius. De l'altra, el model d'anàlisi de la interactivitat emprat per a l'estudi dels processos d'influència educativa, en el marc dels principis de la concepció constructivista de l'ensenyament i l'aprenentatge i del concepte d'ajustament de l'ajut pedagògic. I, encara, els referents teòrics relatius a l'assoliment de la competència comunicativa, de l'anàlisi del discurs educatiu, els gèneres discursius i els enunciats, com a unitats de la comunicació discursiva.

El Capítol 2 comprèn la presentació de la concreció del problema de la recerca. En l'estudi d'un cas: les assemblees escolars en el context escolar d'educació primària, hem vist la possibilitat de fer confluïr les tres perspectives teòriques esmentades al Capítol 1. L'aproximació a la comprensió de les assemblees ha estat possible gràcies a les aportacions dels tres marcs teòrics i metodològics. Gràcies a aquestes aportacions, es planteja, en primer lloc, l'estudi de l'estructura del gènere discursiu de l'assemblea escolar, com a pràctica d'educació moral i instrument per al diàleg, a través de les formes d'organització de l'activitat conjunta. En segon lloc, es planteja l'estudi dels enunciats normatius i de les estructures conversacionals d'aquests enunciats, constitutius de l'assemblea, com a continguts d'educació moral, mantenint la relació amb l'anàlisi estructural i analitzant els mecanismes semiòtics d'influència educativa que hi operen.

La segona part de l'estudi, el marc empíric de la recerca, comença amb el tercer Capítol, que està dedicat a la presentació dels objectius i les preguntes d'investigació i del disseny de la recerca. En la presentació del disseny, s'hi inclouen les aplicacions i concrecions metodològiques – seguint els models teòrics i metodològics de referència exposats als Capítols 1 i 2 –, la presentació de la situació, els subjectes, els materials i els procediments de recollida de dades, l'observació, el registre i la transcripció i, finalment, l'exposició dels procediments d'anàlisi de les dades i les unitats d'anàlisi.

El quart Capítol és el primer dels dos Capítols dedicats a la presentació dels resultats i comprèn els resultats de la recerca que deriven d'un primer nivell d'anàlisi de la interactivitat – tal com s'exposa als Capítols 1 i 2 –. Aquest primer nivell d'anàlisi s'ocupa de les formes d'organització de l'activitat conjunta, identificades a les assemblees objecte d'estudi. Aquesta anàlisi ens permet descriure en profunditat com els i les participants defineixen la seva activitat conjunta i mitjançant quins mecanismes d'ajustament pedagògic la fan possible.

El cinquè Capítol està dedicat a la presentació dels resultats corresponents a un segon nivell d'anàlisi de la interactivitat – tal com s'exposa als Capítols 1 i 2 –, que està centrat en l'anàlisi dels enunciats normatius i en les estructures de discurs que els acompanyen, i en els mecanismes semiòtics emprats per a la construcció de sistemes de significats compartits.

El sisè Capítol comprèn la discussió principal sobre els resultats obtinguts, tenint en compte els objectius i les preguntes d'investigació, seguida de les conclusions generals del treball.

En un últim Capítol, el setè, es presenta la reflexió sobre les aportacions principals de la recerca, les limitacions i qüestions obertes i unes orientacions per a l'actuació didàctica.

Per acabar, es presenten les referències bibliogràfiques.

Per tal de facilitar la lectura, a més de l'índex general que encapçala el treball, s'ha inclòs l'índex propi a cada Capítol. També s'han elaborat els índexs de Taules, de Gràfics i d'Esquemes. He elaborat, també, un punt de llibre, que s'adjunta, que conté la relació d'acrònims que s'empren al llarg del treball.

PRIMERA PART. MARC TEÒRIC I METODOLÒGIC

ÍNDEX

1. PRIMER CAPÍTOL: MARC TEÒRIC I METODOLÒGIC DE REFERÈNCIA	33
1.1. La intervenció educativa en la construcció de la personalitat moral. Referents teòrics i metodològics	35
1.1.1. La concepció de l'educació moral com a construcció de la personalitat moral	36
1.1.1.1. Paradigmes i tendències d'educació moral	38
1.1.1.1.1. L'educació moral com a socialització.....	38
1.1.1.1.2. L'educació moral com a clarificació de valors.....	39
1.1.1.1.3. L'educació moral com a desenvolupament.....	40
1.1.1.1.4. L'educació moral com a formació d'hàbits virtuoses	45
1.1.1.2. Síntesi de les tradicions en educació moral.....	46
1.1.1.3. Cultura moral. Pràctiques escolars: les assemblees	50
1.1.1.3.1. La cultura moral – l'ambient, l'atmosfera o el clima – escolar	50
1.1.1.3.2. Els conflictes i les normes	53
1.1.1.3.3. Pràctiques morals: les assemblees	56
1.1.1.4. Tradicions en la pràctica de les assemblees	61
1.1.1.5. Sobre els valors morals.....	69
1.2. Activitat conjunta i influència educativa. Referents teòrics i metodològics.....	71
1.2.1. La concepció constructivista de l'ensenyament i l'aprenentatge en situacions educatives escolars	71
1.2.1.1. Els processos de construcció del coneixement.....	74
1.2.1.2. Els mecanismes d'influència educativa	75
1.2.1.3. Context institucional i influència educativa.....	78
1.2.2. Una aproximació teòrica i metodològica per a l'anàlisi de la influència educativa i la interactivitat	80
1.2.2.1. Influència educativa i interactivitat.....	80
1.2.2.2. Nivells i unitats d'anàlisi de la interactivitat	83
1.2.2.2.1. Els nivells d'anàlisi	84
1.2.2.2.2. Unitats d'anàlisi bàsiques o de primer ordre, corresponents al primer nivell.....	84
1.2.2.2.3. Unitat d'anàlisi derivada o de segon ordre, corresponent al primer nivell.	87
1.2.2.2.4. Unitat d'anàlisi bàsica o de primer ordre, corresponent al segon nivell	87
1.2.2.2.5. Unitat d'anàlisi derivada o de segon ordre, corresponent al segon nivell.....	88
1.2.3. Els mecanismes d'influència educativa identificats des del model d'anàlisi de la interactivitat	90
1.2.3.1. El traspass progressiu del control i de la responsabilitat de l'ensenyant a l'aprenent	91
1.2.3.2. La construcció progressiva de sistemes de significats compartits entre l'ensenyant i l'alumnat.....	93
1.3. Els estudis del llenguatge educatiu. Referents teòrics i metodològics.....	99
1.3.1. La competència comunicativa	99
1.3.2. Els enunciats i els gèneres discursius. Unitat de la comunicació discursiva	104
1.3.2.1. El gènere discursiu de les assemblees de classe.....	108

1. PRIMER CAPÍTOL: MARC TEÒRIC I METODOLÒGIC DE REFERÈNCIA

El propòsit del primer Capítol és el de presentar els principals referents teòrics i metodològics que han orientat la nostra recerca i que constitueixen l'origen de la problemàtica. Els referents, en el nostre cas, cal situar-los en tres eixos de coneixement que tenen la seva pròpia trajectòria i que nosaltres els hem fet confluïr en l'objecte de la investigació. Ens referim a l'educació moral com a construcció de la personalitat moral; a la influència educativa en la interactivitat des de la concepció constructivista de l'ensenyament i l'aprenentatge; i a l'enfocament comunicatiu, funcional i processual de la didàctica de la llengua, en els estudis del llenguatge.

1.1. La intervenció educativa en la construcció de la personalitat moral.

Referents teòrics i metodològics

«EN VERDAD, EL PROBLEMA DE LA EDUCACIÓN MORAL EN LAS ESCUELAS ES EL MISMO DE ASEGURAR EL CONOCIMIENTO CONEXO CON EL SISTEMA DE LOS IMPULSOS Y LOS ACTOS. PUES EL USO A QUE SE DESTINA TODO HECHO CONOCIDO DEPENDE DE SUS CONEXIONES. EL CONOCIMIENTO DE LA DINAMITA POR UN LADRÓN DE CAJAS DE CAUDALES PUEDE SER IDÉNTICO EN SU FORMA VERBAL AL DE UN QUÍMICO; PERO EN REALIDAD ES DISTINTO, PUES ESTÁ FORMADO EN CONEXIÓN CON DIVERSOS FINES Y HÁBITOS, Y ASÍ TIENE UNA SIGNIFICACIÓN DIFERENTE. »

(JOHN DEWEY, 1997)

En termes generals, podem afirmar que l'educació moral és l'educació que es proposa identificar i crear condicions per superar la diferència i la distància que hi ha en el pensament i en la conducta humanes entre *el que és* i *el que ha de ser*. És una tendència cap a l'optimització, cap al que està més bé, cap al que és més just, cap al que aporta més felicitat, cap al que és més correcte o cap a allò que és més valorat. Aquesta orientació de l'educació moral cap a l'optimització, comporta la presa de consciència sobre el conjunt de les condicions de vida objectives i subjectives de les persones, tant des de la perspectiva individual com des de la perspectiva col·lectiva.

Volem iniciar aquest apartat fent referència a les tres grans aproximacions al pensament i a la conducta morals, tres grans models o dimensions que serviran per situar l'enfocament general del qual parteix aquesta recerca. Ens referim als següents tres models (Puig, Martínez, 1989):

- ◆ Absolutisme moral: la moral basada en principis o valors absoluts.
- ◆ Relativisme moral: la moral basada en principis o valors relatius.
- ◆ Moral de consens: construcció racional i autònoma de principis i normes morals universals, com a propostes de consens de mínims.

El primer model es basa en la creença en elements de caràcter absolut que aporten solucions als problemes de valor de manera heterònoma. El conjunt de valors de referència establerts, als que cal obeir sense possibilitat de crítica, regulen el pensament i la conducta de les persones. Ens referim, per exemple, al que és habitual en les doctrines morals religioses o en les societats absolutistes i totalitàries.

Des del segon model, antítesi del primer, es concep que el pensament i la conducta morals corresponen a l'elaboració subjectiva, que no s'han de basar en cap referent preestablert estable ni en cap decisió social col·lectiva. Aquest model suposa que els conflictes de valor només es poden solucionar mitjançant la decisió de cada individu, en funció de criteris que provenen de les seves creences i de la valoració que faci en cada circumstància dels contextos de la seva vida, i de la dels altres. Ens referim a posicionaments individualistes i liberals.

Des del tercer model, com a síntesi que intenta superar la crisi i les limitacions dels dos anteriors, sorgeixen propostes neokantianes que consideren que els conflictes de valor es poden decidir racionalment. Es proposa la construcció d'un conjunt de referents mínims que han de guiar el pensament i la conducta individuals i col·lectives, per a la qual cosa és necessari el consens social. Aquests principis mínims han de permetre exercir el lliure albir, amb consciència autònoma i amb justícia social. Com a exemples de conjunts de principis mínims de consens, ens referim a disposicions com la Declaració universal dels drets humans, a la Declaració universal dels drets dels infants, als codis deontològics o d'altres elaboracions similars pròpies de la cultura democràtica.

A tenor del que acabem d'exposar, la dimensió moral de principis mínims és on se situa la concepció d'educació moral que orienta aquesta recerca.

1.1.1. La concepció de l'educació moral com a construcció de la personalitat moral

En aquest apartat presentarem, els supòsits que sustenten la concepció de l'educació moral com a construcció de la personalitat moral, des de la qual, per delimitar-la, farem un breu repàs dels paradigmes d'educació moral amb els elements crítics que ens aporta aquesta concepció. En segon lloc, ens referirem a la cultura moral de la institució escolar,

dins de la qual situarem les assemblees de classe en el conjunt de les pràctiques morals escolars, com a pràctica privilegiada per al tractament dels conflictes i l'educació de les normes morals a la institució escolar.

La concepció de l'educació moral com a construcció de la personalitat moral és un dels referents teòrics de la nostra investigació i l'origen de les principals qüestions plantejades en aquest treball.

El procés seguit per a la construcció d'un marc teòric integrador i crític que ha permès formular la proposta d'educació moral com a construcció de la personalitat moral ha consistit en l'anàlisi i revisió de les teories d'educació moral precedents. Basant-nos en les elaboracions de Jordan & Santolaria (eds.) (1987), Martínez y Puig (1991), Puig (1995, 1996, 2003, 2012), Puig y Martínez (1989), començarem exposant breument alguns dels trets que ens semblen més rellevants d'aquestes altres tendències per comprendre quins són els elements que aquest nou marc teòric analitza críticament.

En parlar d'educació moral ens estem referint a una dimensió formativa que travessa tota la resta d'àmbits de l'educació i de la personalitat (Puig, 1996). L'educació moral té un caràcter transversal que afecta tota activitat social, tot procés educatiu i tota faceta de la personalitat. A més d'aquest caràcter transversal innegable, l'educació moral també és un dels aspectes particulars de l'educació que s'ha de tenir present, com, per exemple, l'educació artística, l'educació científica o l'educació per a la salut, al costat de les àrees curriculars i transversals, per tal d'aconseguir una formació equilibrada i integral. Com ens diu Dewey:

El punto a discutir en una teoría de los valores educativos es pues la unidad o integridad de la experiencia. ¿Cómo será ésta plena y variada sin perder la unidad de espíritu? ¿Cómo será una y sin embargo no estrecha y monótona en su unidad? En último término, la cuestión de los valores y las normas de los valores es la cuestión moral de la organización de los intereses de la vida. Pedagógicamente, la cuestión afecta a aquella organización de las escuelas, materiales y métodos que habrán de operar para lograr la amplitud y riqueza de la experiencia. ¿Cómo aseguraremos la amplitud de la perspectiva sin sacrificar la eficiencia de la ejecución? ¿Cómo lograremos la diversidad de los intereses sin pagar el precio del aislamiento? ¿Cómo se hará al individuo ejecutivo en su inteligencia en vez de hacerlo a costa de ella? ¿Cómo el arte, la ciencia y la política se reforzarán unas a otras en un estado espiritual enriquecido en vez de constituir finalidades perseguidas unas a expensas de otras? (1997, p. 212)

En aquest sentit doble, transversal i específic que té l'educació moral, es fa necessària la interdisciplinarietat entre l'educació moral i totes les àrees curriculars i totes les situacions de la vida escolar en l'àmbit acadèmic i social.

L'educació moral com a construcció de la personalitat moral és una concepció sobre l'educació moral, un nou paradigma, elaborat a partir de la revisió exhaustiva i crítica dels paradigmes sobre educació moral existents, com hem dit, tot reconeixent i posant en relació els aspectes que considera positius i prioritaris d'aquests altres paradigmes. Sobre la concepció de l'educació moral com a construcció de la personalitat moral, sobre les bases que la sustenten, sobre els criteris per a la seva aplicació i sobre propostes per a l'ensenyament i l'aprenentatge escolars, han aparegut nombroses publicacions al llarg de les últimes dècades (Martín, Puig, 2007; Martín, Puig, Padrós, Rubio i Trilla, 2003; Martínez, Puig (comp.) 1991; Puig, 1995, 1996, 1998, 1999, 2000, 2003, 2004; Puig (coord.) 2011; Puig, Martín, 1998; Puig, Martín, Escardíbul i Novella, 1997), que ens han orientat en la nostra recerca.

1.1.1.1. Paradigmes i tendències d'educació moral

Vegem ara els trets més característics de les tendències d'educació moral que són referents per a la concepció de l'educació moral com a construcció de la personalitat moral.

1.1.1.1.1. *L'educació moral com a socialització*

Des d'aquesta tendència es proposa que l'educació moral ha de ser laica i basada en criteris justificables racionalment al marge de tot plantejament religiós. É. Durkheim (2002) és el principal defensor aquesta postura, des de la qual es considera que l'educació moral s'assoleix gràcies a dinamismes socials i humans com ara l'esperit de disciplina, l'adhesió als grups socials i l'autonomia de la voluntat. Per a Durkheim, comportar-se moralment és comportar-se d'acord amb les regles que la societat ha establert, sense arbitrarietat, ni indecisió, ni atzar.

Des d'aquesta teoria es defuig la imposició moral religiosa i es promou l'acceptació de la imposició de les normes socials que un individu troba ja elaborades en la cultura i

societat on viu. El primer dinamisme d'aquesta concepció és la disciplina i l'obediència a les decisions socials prèvies, que esdevenen la clau d'una educació moral que permet integrar-se socialment. L'adhesió als grups socials, que és el segon dinamisme de la socialització, planteja la superioritat del grup respecte de l'individu amb el qual el subjecte s'identifica. Finalment, l'autonomia de la voluntat és plantejada com el respecte a la naturalesa donada, és a dir el respecte al reconeixement de la necessitat que la societat dicti les normes morals, com a fet bo i natural, sense cap necessitat de crítica.

Acceptem que l'educació moral com a socialització és necessària a les primeres edats de desenvolupament i de formació, sobretot pel que suposa d'aprenentatge d'hàbits de comportament i d'acceptació de normes de les institucions (escolars, familiars, ciutadanes, etc.). De manera especial, quan aquestes decisions han estat preses des de criteris no autoritaris i quan són ensenyades des de la voluntat d'organització necessària, i del que podríem denominar com a *democràcia eficaç*. Tanmateix, és clar que no és suficient reduir l'educació moral a la socialització acrítica, que no permeti, o que, si més no, no fomenti l'autonomia de la consciència individual.

1.1.1.1.2. L'educació moral com a clarificació de valors

Aquesta tendència estaria vinculada al relativisme moral, perquè es concep que els conflictes de valor en què l'individu està involucrat només es poden resoldre des de les pròpies decisions individuals subjectives i no s'accepta la possibilitat de trobar-hi solucions generalitzables o universalment acceptables.

Aplicat a l'educació escolar, aquest marc teòric es pot concretar en pràctiques en què de manera conscient i sistemàtica es promou un procés de reflexió sobre els valors implicats en determinades accions per fomentar la consciència, la responsabilitat i el compromís de l'alumnat. Es tracta més aviat d'ajudar l'alumnat a ser capaç d'arribar a explicitar els seus motius davant d'una valoració, més que no pas a donar-li solucions o fer que accepti una decisió no reflexiva. El procés de clarificació personal de valors és tolerant amb les opcions personals diferents, però pot donar lloc a la falta d'interès per acostar posicions i fins i tot per conèixer plantejaments diferents. Defensors d'aquests

posicionaments com Raths, Harmin & Simon (1967) consideren que cal educar perquè cadascú desenvolupi els seus propis criteris de valor, especialment en societats plurals, obertes, democràtiques i canviants, on no hi ha uns referents clars i estables, sinó moltes alternatives possibles.

La clarificació de valors es concreta en una metodologia, *el procés de valoració*, dissenyada per ajudar al procés de reflexió sobre els valors i per evitar-ne la transmissió no reflexiva. "La filosofía de este método pretende que los jóvenes realicen un proceso de análisis crítico de su entorno, a partir del cual seleccionen libremente aquellos valores que consideran más acordes con su forma de entender la realidad" (Vilar, 1991, p. 33-34). El procés de valoració té set passos, distribuïts en tres moments:

1. Selecció: Llibertat per fer a valoració; Observació de diverses alternatives; Consideració de les conseqüències de cada alternativa.
2. Estimació: Selecció i acceptació de la pròpia valoració; Predisposició a manifestar la valoració públicament.
3. Actuació: Actuació segons l'opció escollida; Aplicació habitual de l'opció escollida.

Aquest model fomenta l'autonomia personal, però no se centra a fer la crítica als valors dominants, que és especialment necessària si aquests són injustos o incoherents, i també desatén el guiatge cap a postures moralment més adequades.

El que té de positiu la tolerància i la diversitat d'opcions en societats i estructures complexes pot tornar menys positiu quan genera incertesa i desconcert i quan es posa de manifest l'absència de guiatge.

1.1.1.1.3. L'educació moral com a desenvolupament

Un tercer marc teòric a què ens volem referir és la proposta d'educació moral cognitiva i evolutiva basada en el desenvolupament del judici moral. Dewey (1975, 1985), Piaget (1987) i Kohlberg (1975, 1976, 1987, 1989, 1997) són els representants més rellevants d'aquesta tendència, des de la qual es concep que l'educació moral no ha de centrar-se en l'ensenyament dels valors sinó que ha de basar-se en el desenvolupament de formes de pensament que ajudin a formular judicis de valor progressivament més adequats i valuosos. Els tres autors coincideixen en considerar que: 1. L'educació moral és un procés de desenvolupament de les persones que es realitza a partir de l'estimulació del

pensament sobre qüestions morals per tal de facilitar una evolució que es realitza en diferents etapes. 2. Derivat de la consideració anterior, també coincideixen a dir que es poden formular fases o estadis en el desenvolupament del judici moral. 3. Els estadis o fases superiors, des del punt de vista moral, són més desitjables o millors que els anteriors. Els tres autors estableixen els nivells o estadis de desenvolupament moral que presentem esquemàticament.

Cronològicament, J. Dewey, va ser el primer a explicitar l'enfocament cognitivo-evolutiu, tot i que no el va desenvolupar amb gran amplitud. Aquest autor afirma que l'educació s'ha d'orientar tant al desenvolupament intel·lectual com al moral, per a la qual cosa és necessari conèixer l'ordre en què se succeeixen els estadis de desenvolupament i proporcionar les condicions per estimular plenament les funcions psicològiques des de l'educació.

Dewey estableix tres nivells de desenvolupament moral: el pre-moral o pre-convencional: la conducta està guiada per impulsos socials i biològics); el convencional: la conducta està guiada pels models establerts a la societat o grup, i s'accepten sense crítica; i l'autònom: la conducta està guiada pel pensament autònom, que pot jutjar els valors establerts.

J. Piaget va fer les seves aportacions en segon lloc i les va desenvolupar àmpliament. Per a Piaget l'objectiu prioritari de l'educació és contribuir a la formació de personalitats autònomes, centrant-se en el pas de la moral heterònoma a la moral autònoma, i ha de tenir una orientació educativa no autoritària que convida a valorar i a seguir una moral de respecte mutu i d'autonomia.

Piaget estableix tres estadis de desenvolupament moral progressiu: un estadi que encara no es considera moral, sinó pre-moral: -fins als 4 anys- no hi ha sentit d'obligació ni de respecte per les normes; un estadi heterònom: -4-8 anys- obediència i respecte a les normes i a l'autoritat; i un estadi autònom: -8-12 anys- es tenen en compte el paper i les conseqüències de les normes, que estan basades en relacions de reciprocitat. Aquests tres estadis de desenvolupament moral estan relacionats amb els estadis de desenvolupament cognitiu: sensòrio-motriu, pre-operacional, operacions concretes i operacions formals.

L. Kohlberg, en tercer lloc, ha estat qui ha desenvolupat més àmpliament la teoria del desenvolupament moral. A partir de les aportacions precedents de Dewey i de Piaget, va coincidir amb aquests dos autors a considerar que la finalitat de l'educació moral és facilitar les condicions que ajudin a desenvolupar el judici moral, entès com les formes de raonament moral que un individu és capaç d'elaborar progressivament, en un procés d'evolutiu, que són universals i independents dels valors d'una cultura determinada. Aquest autor basa fonamentalment la seva teoria en l'epistemologia genètica de Piaget i elabora una extensió de la noció d'universals de desenvolupament cognitiu per explicar el procés, també universal, de desenvolupament del criteri moral. L'educació moral consisteix, per a Kohlberg, en la capacitat cognitiva de resoldre conflictes morals tenint en compte el procés evolutiu, seqüenciat, per aquest autor, en tres dimensions, que expliquen el procés de desenvolupament del criteri moral com a desenvolupament cognitiu. El procés evoluciona des de formes més egocèntriques de resolució de conflictes de valors a formes més comunitàries i empàtiques.

Kohlberg, basant-se, doncs, en els nivells i estadis de Dewey i de Piaget, a partir d'estudis longitudinals i transculturals, va establir la successió de nivells que veurem a continuació, que es dona en interrelació amb la perspectiva social: cada nivell correspon a la capacitat progressiva d'assumir perspectiva social.

1. El nivell pre-convencional correspon a la fase de pensament marcadament subjectiu, caracteritzat per la tendència a comprendre i reaccionar davant dels conflictes de valor de manera individualista i en funció de les pròpies necessitats. El raonament que els nens i les nenes fan davant de situacions de conflicte de valor pròpies de la vida quotidiana o presentades en un llibre de contes, per exemple, solen estar marcats fonamentalment per un criteri personal, que no inclou encara una visió social o de grup, i que amb molta dificultat pot adoptar un punt de vista distint del propi.

2. El nivell convencional, en canvi, està caracteritzat per una comprensió de la necessitat d'actuar de manera correcta, adequada a les regles de l'escola, del grup, familiars, etc., perquè és normatiu, per la tendència a voler ser bona persona, per fer les coses ben fetes -en el sentit de portar-se d'acord amb les normes establertes- i per la vinculació a un grup, amb adopció de responsabilitats en relació al grup.

3. El nivell post-convencional correspon a la capacitat de raonar més enllà del que està normativament establert i permet fer replantejaments alternatius de normes per valorar conflictes de valor guiats per principis ètics fonamentals. Aquest nivell està caracteritzat per la capacitat de generalització i de descontextualització, que permet veure què hi ha de comú entre conflictes de circumstàncies molt diverses.

Si pensem en una distribució per edats dels tres nivells, de manera aproximada, podem dir que el primer nivell es dona en el període preoperatori, per tant a l'educació infantil, el nivell convencional correspon al període de les operacions concretes, i el tercer nivell està directament relacionat amb l'aparició de les operacions formals.

Els estadis de raonament moral depenen directament del tipus de relació social viscuda. Per aquest motiu, aquesta distribució en edats és del tot orientativa. Fins i tot, podríem dir que moltes persones adultes no superen mai la fase convencional, que hi ha adolescents que són encara en la fase pre-convencional, o bé que en alguns aspectes de la comprensió dels problemes de valors o en les seves actuacions demostren dominar un raonament amb una tendència post-convencional. Kohlberg considera que l'explicació dels passos progressius de nivell, i d'estadi dins de cada nivell, són deguts fonamentalment a dos factors: als conflictes cognitius en què entra l'individu, espontàniament o en una situació d'ensenyament formal, i a la presa progressiva de perspectiva social. Presentat més esquemàticament:

Nivell 1, pre-convencional:

Estadi 1: Moralitat heterònoma –aprox. 5-8 anys– (orientat per l'obediència i pel càstig).

Estadi 2: Moral instrumental i individualista –aprox. 8-14 anys– (orientat per finalitats instrumentals i per la reciprocitat de l'intercanvi).

Nivell 2, convencional:

Estadi 3: Moral normativa interpersonal –aprox. pre-adolescència i adolescència– (orientat per les relacions i la conformitat interpersonal mútua”.

Estadi 4: Moral del sistema social –aprox. des de la meitat de l'adolescència endavant– (orientat pel sistema social i la consciència).

Nivell 3, post-convencional o de principis:

Estadi 4-5: Nivell transicional cap a la moral de principis.

Estadi 5: Moral del contracte i dels drets humans (individuals i col·lectius).

Estadi 6: Moral de principis ètics universals.

En relació a la progressió en els estadis de desenvolupament, aquest autor va posar l'èmfasi, sobretot, en l'optimització ascendent, en un augment de la sensibilitat respecte a la diferenciació entre *el que és* i *el que ha de ser*.

Para él los estadios superiores son más maduros que los inferiores, por cuanto suponen un crecimiento y un mayor equilibrio en la estructura formal del razonamiento de cada individuo. Este crecimiento es doble: por un lado, se da el «crecimiento de la diferenciación», que consiste en un aumento de la sensibilidad respecto a la diferencia entre el criterio que prima y el que debería ser tenido en cuenta. Mientras que la moral heterónoma únicamente percibe lo que «es», la autónoma percibe lo que «es» y lo que «debería ser». Por otra parte, también hay un «crecimiento de universalidad o integración», que se refiere a la medida en que el criterio moral utilizado sirve para cualquier tiempo, persona o situación. Los criterios empleados en los estadios superiores son más universales que los utilizados en los estadios inferiores. (Puig, 1996, p. 40)

Una altra característica important d'aquesta teoria és la irreversibilitat del procés evolutiu moral i, sobretot, en relació a la teoria del desenvolupament cognitiu de Piaget, el fet que l'estadi de raonament cognitiu és necessari però no suficient per al desenvolupament moral. Per assolir cada estadi moral és necessari que s'hagi desenvolupat prèviament l'estadi del raonament lògic corresponent, però, en canvi, haver assolit un estadi de desenvolupament del raonament lògic ni garanteix el nivell corresponent de raonament moral.

Malgrat la gran importància de les teories sobre el desenvolupament moral, cal posar de relleu també algunes de les seves limitacions. Entre les crítiques destaquen les que consideren que aquestes teories, posant l'èmfasi en els aspectes cognitius, desatenen els factors de motivació i conductuals, o que les situacions observades i analitzades són situacions creades per les finalitats de les recerques, en comptes d'observar situacions naturals. I, en relació a la necessitat de respectar els contextos naturals, hi ha també la crítica al "limitado reconocimiento del papel educativo de las formas sociales y de los productos culturales que la humanidad ha ido acumulando" (Puig, 1996, p. 41). Aquesta

argumentació prové del convenciment que tant els estudis sobre el desenvolupament com els estudis sobre l'aprenentatge de l'educació moral –com els de la resta de continguts educatius– requereix una aproximació sociocultural que porta a comprendre les característiques de l'activitat humana en els seus contextos naturals i socials.

1.1.1.1.4. L'educació moral com a formació d'hàbits virtuoses

La tendència d'educació moral centrada en la formació d'hàbits virtuoses inclou un conjunt de propostes d'educació moral de llarga tradició.

Aquestes propostes entenen l'educació moral com a adquisició d'hàbits virtuoses, formació del caràcter o com a aprenentatge d'hàbits. El que tenen en comú aquestes diferents aproximacions és que coincideixen que el coneixement intel·lectual de la moral no és suficient, sinó que cal que la conducta sigui habitualment moral. La personalitat moral es constitueix gràcies a la formació del caràcter i l'aprenentatge dels hàbits virtuoses, que estan orientats al bé i a la felicitat individuals i col·lectius i a la participació en les tradicions culturals virtuoses (Peters, 1987).

Sustenta aquestes propostes la pressuposició que el que és virtuós o més bo per a les persones i les normes i valors a conèixer i a seguir està definit des d'alguna instància superior a l'individu: una llei universal, una tradició o les diverses institucions socials i culturals. Un individu accepta i segueix les tradicions que la humanitat ha acumulat i que es concreten en la seva cultura i la societat a la qual pertany, que es transmeten a través de l'escola i altres agents educatius.

Aquesta formació moral es dona en dues fases: a la primera es coneixen els principis morals i el tipus d'activitats en què es concreten; a la segona, d'acord amb les possibilitats de cada individu, es practiquen, s'entrenen, per anar adquirint costums i hàbits. Els agents educatius, les institucions educatives, sobretot, posen en marxa ensenyaments directes i les pràctiques virtuoses de la tradició i aquelles altres, més o menys pròpies i característiques, que les defineixen, moltes de les quals formen part de rituals culturals acceptats i transmesos de generació en generació.

Aquest paradigma està enfocat bàsicament, doncs, a la formació de disposicions i comportaments socialment desitjables i no és gaire favorable a l'educació moral com a

desenvolupament ni als mètodes de clarificació de valors, perquè es considera que els valors i les virtuts avalades per la tradició cultural no requereixen validació individual. Tanmateix, aquesta argumentació, que podria ser acceptada per a societats petites que sostenen la seva identitat, en bona part, gràcies a la transmissió de tradicions morals no qüestionades, és més difícil d'avaluar en societats plurals, obertes i canviants i en grups humans amb projectes de vida diferents i auto-dissenyats, que requereixen una revisió conscient dels valors i hàbits establerts per adaptar-los o per redefinir-los d'acord amb les necessitats de les noves formes de pensament i de vida.

1.1.1.2. Síntesi de les tradicions en educació moral

En síntesi, com diu Puig (1996), en buscar quins són els punts que tenen en comú les tendències d'educació moral,

quizás podamos decir que todos la entienden como una tarea de enseñar a vivir en relación a personas que tienen necesidades, deseos, puntos de vista y ansias de felicidad diferentes. Se trata de enseñar a vivir juntos y de hacerlo en el seno de una comunidad que ha de ser viable en su conjunto y convivencial para todos los que la forman (Puig, 1996, p. 9)

Totes aquestes tradicions culturals o tendències d'educació moral es poden sintetitzar i classificar en dos grans paradigmes: el paradigma liberal i el paradigma comunitari, com presentem esquemàticament a la Taula 1.

Tradicions culturals en educació moral		
	Paradigma liberal o <i>liberalisme</i>	Paradigma comunitari o <i>comunitarisme</i>
Referents principals	Tradició il·lustrada Kant, Habermas	Tradició aristotèlica Aristòtil, Hegel
Característiques de les tradicions culturals	Formalisme Subjectivisme atomista: subjecte aïllat, desvinculat del medi o de les estructures socials. Raó moral, drets, justícia. Autonomia	Contextualisme Objectivisme: subjecte absorbit pel medi o per les estructures socials. Heteronomia
Continguts d'aprenentatge	Desenvolupament dels continguts procedimentals de la moralitat Desenvolupament de capacitats psico-morals Metàfora: brúixola moral	Desenvolupament dels continguts substantius o conceptuals de la moralitat Metàfora: mapa moral
Característiques de les pràctiques culturals escolars que expressen valors i que requereixen virtuts	Desenvolupament de les capacitats que fan que els individus siguin realment autònoms (Discussió de dilemes morals; clarificació de valors; assemblea, com a instrument dialògic). Són esdeveniments organitzats que estableixen una manera de conduir-se, que obren un espai a l'expressió, a la creativitat i a la investigació moral dels subjectes. Mètode i producte són les dues cares del mateix: el diàleg Esperit il·lustrat d'autonomia del subjecte.	Immersiò en una comunitat de pràctiques morals que plasmen els béns d'una cultura (celebració d'una festa d'aniversari; avaluació dels càrrecs de la classe; assemblea, com a bé cultural i celebració ritualitzada). Són esdeveniments organitzats que estableixen una manera de conduir-se per assolir un fi correcte ja establert en una determinada societat. Béns inscrits en les formes de vida d'una comunitat (tradició moral d'una cultura).
	Coincidències: plasmar el projecte moral en pràctiques que expressen valors i requereixen virtuts	
Tipologia de pràctiques morals escolars	Pràctiques de reflexivitat Procediments: auto-observació, autoconeixement; autoavaluació, autoregulació i auto-construcció personal. Productes: consciència d'un mateix; autoconcepte; identitat del jo i caràcter. (Autors de referència: A. Giddens (1995b); M. Foucault (1986, 1987, 1990); Ch. Taylor (1996)) Pràctiques de deliberació Conviden al diàleg, a la comprensió i a l'intercanvi constructiu de raons. (Autors de referència: K. O. Apple (1986, 1991); H. G. Gadamer (1988, 1992, 1993, 1998); J. Habermas (1985, 1991, 2000))	Pràctiques de virtut Maneres de comportar-se, rituals, rutines que una determinada tradició cultural considera desitjables. (Autors/es de referència: V. Camps (1990); A. Cortina (1990); M. Foucault (1986) (1990); A. MacIntyre (1987); M. Mauri (1992); C. Thiebaut (2000)) Pràctiques normatives Accions que es duen a terme a l'escola per transmetre les normes bàsiques que regeixen el seu funcionament. Formulació, justificació i aplicació de normes. <i>Totes les pràctiques de valor són pràctiques normatives</i> (Autors de referència: E. Durkheim (1947); H. Garfinkel (1984); T. Parsons (1968); E. Turiel (1984); D. H. Zimmerman (1970))

Taula 1: Tradicions culturals en educació moral (extret de Puig, 2003)

Analitzats els trets més rellevants dels paradigmes i tendències en educació moral, centrem-nos ara en la proposta d'educació moral com a construcció de la personalitat moral (Puig, 1996; Puig (coord.), 2012). Aquesta proposta

resulta de la síntesis de la identidad moral procedimental, constituida por la conciencia autónoma y sus instrumentos de deliberación y acción, y la identidad moral sustantiva, constituida a su vez por el conjunto de guías de valor culturalmente establecidas y por las formas de vida que cada sujeto elabora para sí mismo. (Puig, 1996, p. 73)

Es concreta en els moments o passos següents, a tenir en compte i a seguir de forma progressiva i complementària:

- ◆ En primer lloc, un doble procés d'adaptació a la societat i d'auto-reconeixement individual. L'adaptació a la societat és necessària per adquirir les pautes socials bàsiques de convivència, que ja estan establertes a la societat en general i a cada societat i cultura particulars, i també ho és el reconeixement de les pròpies necessitats, dels propis desitjos, criteris o punts de vista. Tanmateix tot i ser importants en un primer moment, ni l'adaptació a les pautes socials establertes ni les tendències i preferències personals no són suficients per a la construcció de la personalitat moral.
- ◆ En un segon moment, cal vetllar per transmetre els elements de valor que són culturalment desitjables, com la justícia, la llibertat, la igualtat, la solidaritat, la tolerància; les formes de vida democràtica; la Declaració universal dels drets humans o la Declaració universal dels drets dels infants.
- ◆ En un tercer moment, també s'ha de garantir l'adquisició de les competències procedimentals de judici, comprensió i autoregulació que han de permetre enfrontar-se de manera autònoma als conflictes de valor i als problemes de la vida social.
- ◆ Finalment, es tracta de construir la pròpia biografia, com a *crystal·lització dinàmica de valors*, com a *espai de diferenciació* i de *creativitat moral*.

El propòsit d'aquesta concepció d'educació moral és, doncs, el de

superar el paradigma de la educación moral como desarrollo, sin perder por ello el horizonte de la autonomía personal, y al mismo tiempo (...) aproximarse a una mejor

comprensión de la educación moral entendida como construcción de la personalidad y del medio, algo que también podríamos denominar como aproximación sociocultural a la educación moral. (Puig, 2003, p. 10)

Entenent el subjecte no aïllat sinó immers en un medi sociocultural, l'educació moral serà possible en un mitjà que proporcioni una cultura moral i que faciliti unes pràctiques que expressin uns valors.

Els instruments de la cultura moral que proporcionen valors com a guia per a l'acostament a les situacions controvertides i als conflictes de valor, mitjançant la deliberació i guiant-se per qüestions de valor, són els tres que exposem tot seguit:

- el judici moral, com a procediment que comporta la reflexió sobre la naturalesa del conflicte en relació a uns valors i que permet posicionar-s'hi a favor o en contra.
- la comprensió, que permet acostar-se a les situacions de conflicte volent conèixer tots els punts de vista, amb raonament i diàleg, però també amb empatia, amb emoció i amb sentiment.
- l'autoregulació, en coherència amb el judici i la comprensió, és l'esforç que es demana que faci cada persona per dirigir la pròpia conducta, guiada per les normes en què es concreta la regulació i pels procediments d'aplicació de les normes.

Aquests tres instruments estan travessats d'esperit de diàleg i orientats per les guies de valor, que, com a orientacions, regulen el treball de construcció, però que mai no seran solucions tancades que pretenguin determinar els resultats.

En síntesis: la tematización de situaciones injustas o moralmente controvertidas, en el uso correcto y eficaz del juicio moral, en la comprensión crítica y la autorregulación, y en el aprovechamiento de las guías de valor que la tradición ha ido cristalizando. Por otra parte, las destrezas morales críticas dependen de los dinamismos que pone en juego el diálogo y del efecto motivador y esclarecedor que produce una sensibilidad emocional fina. (Puig, 1995, p. 23)

Aplicada al context educatiu escolar, la construcció dels processos d'ensenyament i aprenentatge individuals que permetran construir els significats compartits d'educació moral han de comptar, com a mínim, amb un sistema integrat de tres moments educatius, que es concreta de forma progressiva:

- ◆ Una definició –conscient i explícita– de cultura moral de centre i d'aula a partir d'uns horitzons o guies de valor.

- ◆ Unes pràctiques d'educació moral, que són la concreció de la cultura moral del centre i que, en reciprocitat sistèmica, també contribueixen a crear-la.
- ◆ Uns processos d'ensenyament i aprenentatge de les pràctiques morals on s'aplicaran els instruments de la cultura moral guiats per valors i on s'exercirà la influència educativa en la interactivitat entre l'alumnat –individualment i col·lectivament– i l'ensenyant, guiats pels ajustaments de l'ajuda pedagògica (com desenvoluparem a l'apartat 1.2. d'aquest mateix Capítol).

Presentats els trets que ens han semblat més importants del paradigma d'educació moral com a construcció de la personalitat moral, continuem amb una breu referència a la cultura moral escolar, dins de la qual tenen lloc unes pràctiques morals, entre les quals destaquem les assemblees, per al tractament dels conflictes i la formulació de normes, guiats per valors.

1.1.1.3. Cultura moral. Pràctiques escolars: les assemblees

1.1.1.3.1. La cultura moral – l'ambient, l'atmosfera o el clima – escolar

La cultura moral és el resultat del conjunt d'elements que caracteritzen una institució, des del tipus de pràctiques a les actituds de les persones responsables, passant pels elements organitzatius, els aspectes estètics o els materials, des del punt de vista de la justificació que té l'existència de cada un d'aquests elements per a les vides dels membres de la institució.

El desarrollo en el joven de las disposiciones y actitudes necesarias para la vida continua y progresiva de una sociedad no puede tener lugar por la comunicación directa de creencias, emociones y contenido. Tiene lugar por medio del ambiente. El ambiente consiste en la suma total de condiciones que intervienen en la ejecución de la actividad característica de un ser vivo. El ambiente social consiste en todas las actividades de todos los seres semejantes que intervienen en el desarrollo de las actividades de todos sus miembros. Un individuo comparte o participa en alguna actividad conjunta. Al realizar su participación en la actividad asociada, el individuo se apropia el propósito que la motiva, se familiariza con sus métodos y materias, adquiere la destreza necesaria y se satura de su espíritu emocional (...) Conforme se hace más compleja una sociedad, sin embargo, se hace necesario proporcionar un ambiente social especial que atienda especialmente al desarrollo de las capacidades de los seres inmaduros. Tres de las más importantes

funciones de este ambiente especial son: simplificar y ordenar los factores de las disposiciones que se desea desarrollar; purificar e idealizar las costumbres sociales existentes; crear un ambiente más amplio y mejor equilibrado que aquél por el cual el joven sería probablemente influido si se le abandonara a sí mismo. (Dewey, 1997, p. 31)

En paraules de Puig (2012) la cultura moral és "una qualitat global de las instituciones complejas que resulta de su sistema de prácticas educativas y el mundo de valores que crean". La idea de globalitat caracteritza la cultura moral descrivint el que tenen d'efecte de conjunt, de síntesi, cada una de les seves pràctiques. Per això també s'utilitzen sinònims com *clima* o *atmosfera moral*. Les pràctiques constitueixen un conjunt i expressen valors, creences, que, en la mesura que mantinguin entre ells algun tipus de coherència, crearan un clima definit i fàcil d'identificar, mentre que si les pràctiques remetien a valors diversos o contraposats, poden donar com a resultat una cultura moral diversa, eclèctica o fins i tot contradictòria.

La cultura moral es un conjunto de prácticas que diseñan y aplican con notable intencionalidad y de modo conjunto los equipos de profesores y profesoras, y que ofrecen a sus alumnos para que al participar en ellas obtengan una experiencia formativa. (Puig, 2012, p. 33-34)

Tanmateix, convé afegir encara un ingredient important a la significació de la cultura moral en el marc teòric d'educació per a la construcció de la personalitat moral, ens referim a la necessitat de fer realment conscient i explícit el caràcter que es vol donar a una institució i a unes pràctiques. És evident que sempre hi ha una cultura moral o una altra, sigui o no explícita i/o conscient, se'n faci o no una observació i una anàlisi, però ara ens estem referint aquí a la necessària presa de decisions que és sens dubte ideològica, i que és important definir-la així.

En aquesta línia de reflexió, el que seria desitjable trobar en un centre és que les pràctiques morals observables siguin coherents amb el plantejament general institucional, de manera que «observar un arbre ens permeti veure característiques del bosc», i també a l'inrevés.

la cultura moral debe convertirse en algo bien consciente e intencionado. La cultura moral funciona sola si uno se mantiene en lo convencional, se acomoda a lo establecido, sigue los estándares, pero los reformadores han de desvelar lo oculto, cuestionarse su sentido y fundamentar sus propuestas y acciones transformadoras. (Trilla, 2012, p. 47-48)

Entre els elements que ens aporten indicadors per comprendre què fa explícit un centre escolar sobre la cultura moral, és important analitzar com estan redactats els documents vertebradors del centre de caràcter oficial, com ara el Projecte educatiu de centre o, més específicament, els documents directament reguladors, com els reglaments de règim intern, per observar si hi apareixen, i de quina manera, referències als possibles conflictes i a les normes reguladores de la convivència. És important relacionar la cultura moral amb els documents reguladors, ja que els reglaments són un reflex del tipus d'institució escolar on s'apliquen.

En relació a la manera com es fan explícites les normes de convivència que consten als documents vertebradors oficials, Notó (1998, p. 61) estableix la següent tipologia de centres:

- Formalista i rutinari: transcriu sense modificar-los els textos legals, disposicions i regulacions generals de l'administració educativa.
- Creatiu i dinàmic: construeix les seves pròpies respostes i contextualitza les pautes generals d'acord amb la realitat del centre.
- Autoritari i rígid: codi de faltes i sancions i no una eina per al diàleg i la prevenció, sense anàlisi dels problemes, defensor de la impunitat del professorat.

Aquest mateix autor ens fa veure que les respostes que es donin a un conflicte poden formar part d'un procés educatiu o ser només una reacció mecànica o autoritària, desproveïda d'anàlisi. Notó proposa que, de manera prioritària, el centre ha d'aplicar polítiques educatives que siguin preventives dels conflictes. I, en el tractament dels conflictes inevitables, proposa aprofitar-los com a oportunitat de coneixement de la convivència i de tractament educatiu de les situacions creades.

Un centre on té lloc la pràctica de les assemblees, per a qui l'observa i l'analitza, pot presentar contradiccions entre la cultura moral que es vol impulsar, les disposicions concretes que apareixen en els documents i les actuacions que es duen a terme a les pràctiques en relació a les normes i a la seva aplicació.

En les disposicions per a una cultura moral institucional, conscient i intencionada, en el disseny de les pràctiques, en el tractament dels conflictes i en l'aplicació de les normes i les sancions, com dèiem, seria desitjable que s'hi pogués observar sintonia i coherència.

Un enfocament de bons desitjos per al diàleg en una escola democràtica –expressions d'aquest tipus, tots els centres les formulen– s'ha de traduir en unes propostes concretes que el facin possible.

1.1.1.3.2. Els conflictes i les normes

Els conflictes

En el marc de la reflexió sobre la cultura moral d'un centre escolar, volem centrar breument l'atenció en els conflictes i en les normes, com a concrecions constitutives de la cultura moral institucional.

Lo moral supone de modo necesario enfrentarse a hechos y acontecimientos que preocupan, inquietan y cuestionan: hechos que provocan conflicto entre valores en alguna medida deseables.

(...)

La educación moral deberá transmitir aquellos recursos morales que puedan ser de utilidad en la resolución de los conflictos de valor, y asimismo deberá ayudar a desarrollar las capacidades morales que han de permitir a cada sujeto enfrentarse crítica y creativamente a dichos conflictos de valor. (Puig, 1996, p. 19-20)

Els conflictes morals tenen lloc en les relacions interpersonals o socials o també en les relacions intrapersonals o individuals, pròpies de la convivència escolar. El més habitual és que en una institució escolar hi hagi diversitat d'interessos o de necessitats, en els quals no es perceben els valors desitjables, sinó la satisfacció o insatisfacció de desitjos concrets, de drets materials, de punts de vista diferents. En la vida quotidiana d'una institució és esperable que hi hagi diversitat d'interessos o de necessitats, d'una persona respecte dels d'una altra o d'un grup respecte dels d'un altre grup, o en relació a l'autoritat escolar, a causa de les disposicions acadèmiques o socials, pels drets d'ús d'espais i serveis, etc.

La disposició educativa al reconeixement o al no reconeixement dels conflictes de convivència i els tipus de tractament dels conflictes està en relació amb el tipus de cultura moral institucional. Des de l'establiment d'una cultura moral conscient i intencionada, en relació als conflictes morals, és important plantejar, en primer lloc, la necessitat de reconeixement i d'atenció dels conflictes, la qual cosa comporta aplicar-hi

elements d'anàlisi i de resolució. Coincidim amb Casamayor (1998, p. 61-62) quan diu que és important

plantearse los conflictos como una llamada de atención que nos permite intervenir para conseguir procesos. (...) Un buen centro, en mi opinión, no es el que no tiene conflictos, sino el que da buenas respuestas a los mismos.

o bé, quan opina que cal "aprovechar el conflicto como una llamada de atención para incidir en el proceso educativo del alumnado" (Casamayor, 1998, p. 68).

I, en segon lloc, plantejar la necessitat d'anticipació i de prevenció amb l'establiment de normes de convivència comprensives.

Les normes

Les normes provenen de la cultura moral d'una institució, com hem exposat en parlar de cultura moral.

Conflictes i normes no apareixen necessàriament en aquest ordre, malgrat que en relació als conflictes de convivència, es planteja la necessitat d'establir normes, sinó que, per a la seva observació i anàlisi, també es pot seguir l'ordre oposat: en l'organització d'una institució, es fa necessari formular normes de convivència, l'incompliment de les quals pot generar conflictes.

Com ens diu Puig (1996, p. 163), "Entendemos por *norma* aquellos modelos, reglas y patrones de conducta que en determinadas situaciones están establecidos y deben observarse. Las normas prescriben conductas puntuales o gamas muy amplias de comportamiento como ocurre con los códigos." (Puig, 1996, p.163).

En la mateix línia i de manera més concreta, Martín (2012, p.137) ens diu que les normes són:

aquellas pautas que regulan la conducta precisando de manera clara el comportamiento que se desea fijar o evitar. Las normas hacen referencia a aspectos puntuales y concretos indicando lo que debe o no debe hacerse, lo que está permitido y lo que no. El hecho de centrarse en conductas precisas facilita su formulación. "Deben traerse deberes hechos de casa", "En el instituto no se puede fumar". La concreción de las normas facilita su evaluación: se cumplen o no se cumplen.

En parlar de normes morals cal fer referència al paradigma comunitari, presentat anteriorment (Taula 1) i a les pràctiques normatives. Des d'aquest enfocament, s'han elaborat supòsits teòrics en relació a les normes morals des dels quals s'estableix una tipologia de normes.

Un primer conjunt són les normes implícites, que sovint són imposades des d'una cultura o model social i institucional determinat, per la qual cosa s'accepten amb confiança plena, considerant que són bones o adequades per naturalesa, o per l'aval social i institucional de la tradició, i no es considera necessari explicar-les o analitzar-les, ni justificar-les o discutir-les. Les normes es fan visibles perquè algú les tematitza, però es compleixen moltes més normes de les que es formulen, són les que es filtren per la immersió en la qual s'impregnen de la vida quotidiana de la comunitat.

També hi ha les normes explícites, que poden ser normes de la tradició que no són imposades, sinó que s'analitzen, es raonen i s'intenta fer comprendre el seu significat, sentit i valor, avalat per la tradició i revalidat per l'anàlisi i pel raonament aplicats.

Finalment, hi ha un altre conjunt de normes que són les que emergeixen de conflictes específics de la convivència i que també s'analitzen i raonen.

Les normes no són arbitràries, sempre encarnen alguna idea de correcció o d'incorrecció, i estan relacionades, explícitament o implícitament, amb uns valors que les justifiquen. A més de prescriure conductes, les normes també expressen creences del que considera bo o dolent la persona, professorat o institució que les formula. Les normes, doncs, "son prescripciones valorativas que se basan en una apreciación sobre lo que está bien y lo que está mal (Durkheim, 1947, pp. 233-239, citat per Martín, 2012, p. 139).

Les normes de convivència ben emprades, no aplicades autoritàriament, són una eina educativa de prevenció de conflictes. I encara més si l'alumnat participa en la formulació de les normes que han de regir la seva convivència.

Per a Notó (1998):

Es conveniente que el alumnado, como núcleo del proceso educativo de los centros, intervenga en la elaboración y aplicación de las normas de convivencia, no sólo como colectivo que pueda aportar muchos elementos de reflexión y de mejora de la normativa, sino, sobre todo, porque la intervención en el proceso de elaboración se convierte en un

aprendizaje que les permitirá actuar como ciudadanos y ciudadanas responsables dentro y fuera del centro. (p. 63-64)

En relació a les normes d'aula, Rué (1997) proposa set línies d'actuació per ajudar a promoure una autonomia moral més gran de l'alumnat, que se centren en:

- afavorir la identificació de l'alumnat amb el centre;
- dotar-se d'un sistema de normes conegut, negociat i que tingui sentit per a l'alumnat, que estigui referit a l'ús dels espais, als criteris de treball, a l'organització de grups de treball, etc.;
- introduir elements de reflexió entre alumnat i professorat sobre els conflictes i les normes;
- modificar amb l'alumnat els espais, mobiliari, els ritmes i temps de les activitats perquè els siguin comprensibles i atractius;
- generar marcs socials d'interacció amb rols diversos;
- compartir i adaptar amb l'alumnat els criteris per al tractament dels conflictes, els termes de la negociació i de la interacció professorat-alumnat; i
- jutjar i aplicar accions reguladores analitzant tots els factors, tenint cura de la socialització positiva i aplicant recursos humans.

1.1.1.3.3. Pràctiques morals: les assemblees

Entre les pràctiques en què es concreta la cultura moral d'un centre, on s'analitzen els conflictes de la convivència i on es formulen i s'apliquen normes, una de les més representatives és la pràctica de les assemblees.

Ens centrarem en aquesta pràctica, que és fonamentalment una pràctica de deliberació i que té el diàleg com a mitjà i com a fi.

Diem que és fonamentalment una pràctica de deliberació, perquè considerem que no ho és exclusivament. Les assemblees poden tenir també característiques d'altres tipus de pràctiques morals. Si tornem a la Taula 1, hi podem observar que, a la tipologia de pràctiques que sintetitza Puig (2003), els dos tipus de pràctiques del paradigma liberal són les pràctiques de reflexivitat i les de deliberació i els dos tipus de pràctiques del

paradigma comunitari són les de virtut i les normatives. Quines característiques d'aquests quatre tipus de pràctiques conflueixen a les assemblees?

Resumint les característiques de elabora Puig (2003), les assemblees són pràctiques que s'inscriuen dins del paradigma liberal, ja que una vessant de l'activitat conjunta dels i de les participants està dedicada als aprenentatges procedimentals i a la gestió de la participació. Dins d'aquest marc de referència, les assemblees analitzades són pràctiques de deliberació perquè porten al diàleg, a la comprensió i a l'intercanvi constructiu de raons. La forma que presenten aquestes pràctiques coincideix també amb les pràctiques de deliberació perquè el subjecte és un grup, dins del qual s'exerceixen diversos rols. L'objecte de la pràctica és la consideració conjunta d'un tema significatiu que resulta controvertit i el debat d'aquest tema significatiu des dels diferents punts de vista dels participants implicats. Els objectius de la pràctica són proporcionar a tot el grup una adquisició de coneixements i una modificació d'opinions i actituds per arribar a una millor comprensió dels temes considerats (Puig, 2003). Es tracta, per tant, de conèixer més bé els temes significatius i també les diferents opinions i punts de vista.. Els valors que acompanyen aquestes pràctiques són de: renúncia dels propis interessos i conviccions (si són exagerats o errats), reconeixement dels punts de vista dels altres implicats, o l'esforç per arribar a un acord just i a una millor comprensió mútua.

Les assemblees també poden tenir característiques de pràctiques de reflexivitat perquè propicien l'autoconeixement, l'autoavaluació i l'auto construcció personal, mitjançant els procediments d'autoobservació, d'autoavaluació i d'autoregulació aplicats al grup-assemblea, com a entitat singular i als membres del grup, individualment, que són singularitzats en moltes situacions. A l'assemblea, hi poden tenir lloc referències i anàlisis sobre la pròpia imatge, sobre canvis físics i actitudinals, sobre sentiments i sobre punts de vista en situacions de conflicte. Els valors que guien aquestes pràctiques són l'autenticitat, l'autorealització, la coherència, l'excel·lència i l'autoestima.

Al mateix temps, les assemblees també s'inscriuen dins del paradigma comunitari, i als aprenentatges de tipus substantiu o conceptual. Les assemblees també són pràctiques de virtut perquè, en la seva essència, com a procés i com a finalitat del diàleg entre les persones implicades en igualtat d'oportunitats, és un bé cultural, una forma social establerta, ritual i rutina, que es transmet des d'una determinada tradició democràtica i

pedagògica considerada desitjable. Són un bon exemple de mètode d'aprenentatge cooperatiu, en les quals el subjecte és un subjecte col·lectiu cooperatiu. L'objectiu de les pràctiques considerades com a pràctiques de virtut és el de satisfer alguna necessitat relacionada amb la convivència, el treball escolar o l'animació del grup classe; és a dir, amb la vida de la col·lectivitat, guiats pels valors de l'autenticitat i de l'excel·lència.

En aquest conjunt d'aprenentatges comunitaris s'hi inscriuen els aprenentatges normatius, perquè les assemblees són *una de les múltiples accions que es duen a terme a l'escola per transmetre les normes bàsiques que regeixen el seu funcionament* (Puig, 2003). L'aprenentatge de normes que es realitza a les assemblees tant per immersió en unes formes de diàleg per a la resolució de conflictes, com per tematització o conceptualització directa de normes, en relació a la gestió del contingut temàtic, sobretot, però també en relació a les disposicions sobre la participació a les assemblees.

En els dos casos ens trobem que s'estableix un pont entre les pràctiques normatives i les de deliberació i reflexivitat: s'aprenen normes per immersió tot participant en processos de deliberació i reflexivitat i s'aprenen normes per conceptualització quan s'esmenten i s'analitzen, també en els processos de deliberació i reflexivitat.

Les assemblees en el seu conjunt són pràctiques normatives perquè són pràctiques adreçades a la regulació de la convivència i, en aquest sentit, participen de la màxima que diu que *totes les pràctiques de valor són pràctiques normatives* (Puig, 2003). Els valors que guien aquestes pràctiques són els valors que orienten el seu ús i la seva valoració en els contextos on tenen lloc.

En un centre escolar les assemblees poden tenir subjectes diferents, estar establertes per estaments o per necessitats educatives i de comunicació diferents. Les més habituals són les assemblees docents i les d'alumnat, i aquestes poden ser de classe (de nivell i aula) o de centre (amb tot l'alumnat implicat, o amb representats de les assemblees de classe).

Les assemblees tenen, també, continguts diferents, poden estar adreçades a temes de naturalesa molt diversa, no només s'hi tracten conflictes, també se'n fan per felicitar-se, per parlar de coses positives i per planificar projectes futurs. Tanmateix, el més habitual és que sigui l'espai privilegiat de la regulació de la convivència. I, fins i tot, el més

adequat, ja que els altres assumptes no controvertits poden tenir lloc en moltes altres pràctiques. Sovint, el fet de fer derivar el contingut de l'assemblea a temes no controvertits prové de la voluntat -no necessàriament expressada- d'evitar tractar col·lectivament els temes conflictius de la convivència, que, llavors, no tenen cap espai que els aculli i, simplement, deixen de ser atesos. Sovint això passa per falta de seguretat de l'ensenyant en la seva pròpia capacitat de guiatge de la dinàmica que es crea en una activitat que sol ser molt oberta, difícilment previsible i potencialment conflictiva en la forma i en el contingut. En relació a això, compartim amb Araújo (2002, p. 7)

A prática das assembleias foi algo muito discutido com os docentes e sempre salientávamos que sua introdução precisava ser feita com muita consciência e cuidado. Isso porque sua implementação mexe de maneira radical com as relações de poder dentro da sala de aula e cada docente deve estar preparado para isso.

Convé remarcar que, des del nostre punt de vista, l'assemblea és un espai privilegiat d'ensenyament i d'aprenentatge de la democràcia participativa directa. Ens referim prioritàriament a les pràctiques d'assemblea de classe, tot i que també ho és una possible assemblea d'alumnat de cicle, d'etapa o de centre (mentre que l'assemblea d'alumnat representant de cada classe a una assemblea de centre és, per definició, democràcia representativa).

L'assemblea és un espai d'ensenyament i d'aprenentatge, diem, en totes les seves conseqüències. Això significa que no és només un espai de l'alumnat, sinó que, com a espai on s'hi desenvolupa un procés d'ensenyament i aprenentatge, el professorat guia l'alumnat en la interactivitat, a través de mecanismes d'influència educativa, perquè l'alumnat vagi assolint progressivament quotes més altes d'autonomia. És un espai per a la democràcia participativa directa, com hem dit, on tots els membres implicats, en igualtat d'oportunitats, tracten assumptes reals i on, seguint les regles de participació i de tractament del contingut, deliberen, jutgen, miren de comprendre's mútuament, procuren seguir unes normes que els regulen i assumir compromisos i canvis per millorar la seva conducta. Totes aquestes actuacions també són reals i, en la majoria dels casos, tenen conseqüències reals per a la millora de la convivència. Tot això, però, tot i ser real, també es fa per aprendre a fer-ho, guiats per l'ensenyant tant en el desenvolupament formal de l'assemblea com en el de tractament del contingut.

Hi ha dos objectius, doncs, en aquesta pràctica moral:

1. Aprendre els procediments de la deliberació i del diàleg que fan possible el desenvolupament de l'assemblea. I aquest objectiu es desdobla en altres dos de més específics:

1.1. Aprendre els procediments de la participació i de la tasca.

1.2. Aprendre els procediments de tractament del contingut, o els procediments morals.

2. Arribar a resoldre de la manera més efectiva possible els conflictes o problemes de convivència referits.

Com a espai d'ensenyament i d'aprenentatge, en aquesta pràctica, s'ha de remarcar el rol de responsabilitat professional asimètrica que hi té el professorat. Alumnat i ensenyant no poden ser tinguts com a iguals en un context d'ensenyament i aprenentatge com tampoc no ho poden ser en els contextos familiar i sanitari (Puig, 2000; esmentat per Araújo, 2002), tot i que sí que ho són, com és obvi, en un sentit democràtic genèric, com a persones. És la diferència entre l'*asimetria funcional* i la *simetria democràtica*. Ben entesa aquesta diferència no hauria de servir d'excusa ni de subterfugi per a l'establiment de relacions, ni de pràctiques o d'institucions autoritàries (Araújo, 2002).

Tornem ara, però, a la característica essencial de deliberació de l'assemblea. Deliberar és una activitat del pensament mitjançant la qual s'aporten punts de vista i raons, en contrast entre elles, per esclarir situacions i temes que generen diversitat i controvèrsia. Quan la deliberació es dona sobre qüestions morals, el motiu prové sempre d'algun posicionament socialment controvertit, d'alguna idea, actitud o conducta que contrasta, que inquieta o que provoca un conflicte de valors, i que apel·la a la presa de consciència sobre cada una de les posicions enfrontades. La necessitat de deliberació sorgeix sempre d'una experiència de contradicció (Forcades, 2008).

En aquesta pràctica de deliberació, quan el contingut és la regulació de la convivència per al tractament dels assumptes i situacions controvertides, es posen en funcionament els instruments de tractament del contingut, mitjançant la deliberació i la direcció moral, com hem esmentat anteriorment: el judici moral, la comprensió i l'autoregulació.

Amb l'aplicació del judici moral, en primer lloc, s'elabora una valoració, un *veredicta universal* sobre el que és més correcte o més just a propòsit d'una situació controvertida.

Amb l'aplicació de la comprensió, se cerca conèixer tots els factors implicats, tots els punts de vista i les motivacions de cada persona afectada pels fets que s'analitzen i es busca exercir l'empatia.

Amb l'aplicació de l'autoregulació es busca ser conseqüent amb les conclusions del judici moral i de la comprensió per millorar la conducta.

Aquests tres instruments, de manera conscient o no, i de manera explícita o implícita, estan sustentats per guies de valor.

Els valors de referència de les pràctiques de deliberació destacats per Puig (1995, 1996), en termes generals, són els següents: l'auto-renúncia, el reconeixement dels punts de vista dels altres, el compromís en la cerca de la veritat i la correcció, l'esperança en un possible acord just i una comprensió mútua. En termes particulars, cal observar i analitzar la pràctica d'assemblea en un context de cultura moral determinat, per saber quins són els valors de referència que la guien. I, més concretament encara, caldrà observar i analitzar minuciosament cada pràctica d'assemblea per arribar a saber quins són els valors que guien la manifestació contextualitzada del judici moral, de la comprensió i de l'autoregulació d'acord amb les normes que s'hi formulin.

Embora os dados coletados não permitam interpretações conclusivas, podemos entender que o trabalho com as assembleias, ao promover o desenvolvimento das capacidades dialógicas e os valores de não-violência, respeito, justiça, democracia e solidariedade, auxiliam na transformação das relações interpessoais no âmbito escolar e na formação ética e psíquica dos estudantes.(Araújo, 2008, p. 130)

1.1.1.4. Tradicions en la pràctica de les assemblees

La pròpia pràctica de les assemblees és impensable en un model de cultura moral autoritari. A diferència d'altres tipus de pràctiques que canvien molt en funció de si analitzem un model d'educació moral que defensa l'heteronomia, o que més aviat no dóna valor a l'autonomia moral i al diàleg, o si analitzem un model que defensa l'autonomia moral i el diàleg.

Les assemblees, com ja hem dit anteriorment, estan caracteritzades per ser, alhora, mitjà i finalitat dialògica i per estar al servei de l'autonomia moral. Això és així, fins i tot, malgrat que la seva realització pugui no ser adequada per assolir nivells progressivament més acostats a l'autonomia moral. Només la decisió de realitzar aquesta pràctica ja és un indicador d'una tendència ideològica i educativa de valoració del diàleg.

Per finalitzar aquest apartat, presentarem tot seguit una breu ressenya de propostes i d'experiències en la realització d'assemblees fetes per alguns autors rellevants en la teoria i en la pràctica de l'educació moral, entre d'altres que també ho són (Milani, Freire, etc.).

Els exemples que presentarem a continuació, propostes i experiències de pràctica d'assemblees rellevants en la tradició educativa moral, es poden inscriure tots ells en models orientats a la cultura moral autònoma. Un d'ells és marcadament individualista (Neill, 1988); un altre és marcadament comunitari (Makàrenko, 1979); mentre que la resta s'orienten cap a un equilibri entre el desenvolupament individual i el col·lectiu (Dewey (1997), Kohlberg (1975, 1976, 1987, 1989, 1997), Freinet (1972, 1974, 1980), i Korczak (1999)).

A més, en el cas de Dewey i de Kohlberg, l'interès de les seves propostes i de la seva experiència en relació a les assemblees està lligada a la seva teorització sobre l'educació moral i sobre la cultura moral, en la qual s'adonen que les assemblees juguen un paper molt rellevant.

En canvi, els altres quatre casos són pròpiament casos pràctics d'autors que han optat per la realització de les assemblees en coherència amb els seus supòsits ideològics i educatius.

John Dewey (1859-1952)

El filòsof americà J. Dewey defensava una educació lligada a la vida i una escola democràtica que eliminés les diferències de classe i permetés les mateixes oportunitats per a tots els seus membres. L'aportació principal de Dewey a la pràctica de les assemblees prové del desenvolupament teòric que aquest autor fa sobre la cultura

moral de la institució escolar. En aquest sentit, considera que l'assemblea és un instrument fonamental de l'escola democràtica on els nens i les nenes aprenen a viure com a ciutadans i ciutadanes, exercint els seus drets i deures. Per a Dewey, l'escola és com un estat en miniatura on es comença a construir la democràcia participativa.

L'orientació de Dewey va adreçada tant a l'educació de l'autonomia moral de l'individu com a la del col·lectiu, però posant un èmfasi especial en la comunitat.

Janusz Korczak (pseudònim de Henryk Goldszmit) (1878-1942)

La proposta del pediatre i escriptor polonès J. Korczak té per objectiu assegurar la màxima dignitat dels nens i de les nenes i la manera de fer-ho és potenciar l'exercici dels seus drets, partint de la idea ja coneguda que l'infant s'ha de contemplar com la persona amb drets que és avui i no tant com l'adult imperfecte que encara no és i que serà demà, quan hagi deixat de ser infant. L'eix principal de la seva proposta és precisament la reivindicació dels nens i de les nenes com a subjectes de dret. Les seves aportacions, juntament amb la d'altres persones rellevants de la seva època, com l'Eglantyne Jebb, són la base del que seran les primeres declaracions dels Drets dels Infants. Korczak està molt interessat a conèixer l'opinió dels nens i de les nenes perquè això li permet entendre quina vivència tenen de l'estada a *La casa de l'orfe*, la institució per a infants jueus a Varsòvia que ell va fundar. Korczak també va fundar *Casa nostra*, una institució per a infants polonesos no jueus, tot i que es va dedicar de forma exclusiva a *La casa de l'orfe* que, com és ben conegut, va ser traslladada al gueto de Varsòvia, des d'on, adults i infants, van ser deportats a Treblinka l'agost de 1942 on van morir.

La cultura moral de *La casa de l'orfe* es concreta en diverses formes de comunicació entre les persones adultes i els nens i les nenes, una de les quals és *la bústia*, per comunicar sensacions i vivències. Pel que fa específicament a la gestió de conflictes, Korczak no parla explícitament d'assemblees sinó de *tribunals*, però potser és qüestió de noms, perquè hi podem trobar paral·lelismes significatius. Aquests *tribunals* es basen en la participació directa i igualitària de tots els infants. De fet, el protagonisme és seu i els rols principals (*jutges*, *secretari*, el *consell jurídic*), està format únicament per nens i nenes. Aquests tribunals són l'espai de regulació de la vida comunitària. Qualsevol persona de la institució pot ser citada a declarar, adults inclosos. Hi ha un tauler públic

on es presenten les denúncies i posteriorment es constitueix el tribunal per tractar el cas. Tothom pot cometre un error, de manera que la filosofia sempre és de caràcter incluser, de comprensió, i no hi ha sancions.

Un tribunal encara no és la justícia, però fer regnar la justícia ha de constituir la seva principal preocupació; un tribunal no és potser la veritat, però la veritat és la cosa a la qual aspira més (Korczak, 1999, p. 324).

Com ell mateix indica (Korczak, 1999, p. 328 i ss), els primers 99 articles del codi del tribunal d'arbitratge són de perdó. Després hi ha 10 articles de *casos especials* que, en aquest cas, es numeren de 100 en 100 i que permeten fer el càlcul del clima moral de la institució a través de la *corba de les sentències* (Korczak, 1999, p. 331). Quan s'han hagut de citar *sentències especials* es fa públic el càlcul de les puntuacions i, com més alt és, més evident és per a tothom el clima moral de la institució. En general, com dèiem abans, es tracta de mesures de perdó, de comprensió i de segones oportunitats.

Formalment, el *tribunal* funciona setmanalment amb rituals molt ben definits i amb el registre de totes les accions, la denúncia, els arguments, la sentència..., la qual cosa ens dóna una idea de la importància i la seriositat amb què s'ho prenen tots els membres de la comunitat. L'objectiu és crear un ambient acollidor i de confiança on, el fet de fer públic el conflicte, serveixi per resoldre les tensions i construir una comunitat integradora.

Alexander S. Neill (1883-1973)

Les assemblees, a Summerhill, l'internat dirigit per A. Neill, pedagog escocès, són la forma prioritària de gestió de la convivència, que, en aquest cas, com és sabut, en ser un internat, en parlar de convivència s'ha de considerar no només la convivència escolar, sinó la convivència total de la institució, molt especialment la de la dimensió social.

Els subjectes de l'assemblea són la totalitat del professorat i de l'alumnat, per tant són assemblees generals de centre. Les assemblees tenen lloc en reunions estables els dissabtes al vespre. El contingut de l'assemblea és, en termes generals, *la llibertat de tothom*.

Todo lo relacionado con la vida social o de grupo, incluidos los castigos por delitos sociales, se decide por votación en las asambleas generales escolares de las noches de los sábados.

Cada individuo del personal docente y cada niño, independientemente de su edad, tiene un voto. Mi voto pesa lo mismo que el de un niño de siete años. (...) Cada asamblea la preside un individuo diferente, nombrado por el presidente anterior, y el trabajo de secretaria es voluntario. (...) Las funciones del gobierno autónomo de Summerhill no consisten sólo en hacer las leyes, sino también en discutir las características sociales de la comunidad. (Neill, 1988, p. 52-54)

Ara bé, en concordança amb la filosofia de la institució, basada en l'autogestió i en l'autocontrol, la participació a l'assemblea és lliure i voluntària i els procediments de realització són poc formals i poc burocràtics.

Estem davant d'un model d'educació moral individualista, que defensa la participació lliure i orientada pel sentit que cada acció ha de tenir per a l'individu i on la pràctica de les assemblees s'adreça a l'educació de l'autonomia moral.

Anton S. Makàrenko (1888-1939)

Per a Makàrenko, pedagog ucraïnès, l'objectiu principal de la seva opció pedagògica és la construcció de "l'home nou" comunista, una persona dedicada a la col·lectivitat que renuncia a la seva individualitat. Des d'aquesta perspectiva, només l'experiència de vida col·lectiva pot desenvolupar adequadament el sentit moral dels nois i de les noies i només des del col·lectiu es pot formar el seu caràcter.

La prioritat d'aquest autor és construir una col·lectivitat sòlida que ha de ser el motor de la colònia, la Colònia Gorki, fundada per ell mateix, que impulsa i dóna sentit al canvi i que és la raó del desenvolupament personal:

Un carácter se puede formar sólo mediante prolongada participación en la vida de una colectividad bien organizada, disciplinada, forjada y orgullosa. Pero organizar un experimento de este tipo significa necesariamente arriesgar. (Makàrenko, 1979, p. 170)

La comunitat no pot ser gregària: es tracta d'una unitat viva de treball, de responsabilitat i d'assistència. En aquest sentit, es busca una participació activa i implicada de cadascun del seus membres. La participació, doncs, és un element fonamental per co-responsabilitzar-se d'allò que passa a la colònia i una forma de sentir-se'n membre mitjançant l'assumpció dels deures col·lectius en forma de *disciplina conscient*. En aquest escenari, l'assemblea és una peça central de l'organització de la vida social i hi participen tots els membres de la comunitat. És un espai d'organització

(del treball, de les tasques quotidianes, del conjunt d'activitats d'oci), però també de revisió i de gestió de les incidències, especialment de totes aquelles que poden posar en perill la unitat i la cohesió de la comunitat.

La participació a l'assemblea és obligatòria i es pot concebre com un escenari per *rendir comptes* a la col·lectivitat. Tot i que els adults tenen una autoritat sobre els joves, el procediment és de caràcter autogestionat i funciona mitjançant el *consell de la col·lectivitat* (Makàrenko, 1979, p. 97). Hi ha un procediment formal i ritual (en cercle, amb les persones implicades posades en el centre; es llegeix l'acusació i la persona implicada ha d'argumentar la seva defensa). Normalment no hi ha càstigs i l'actuació es porta cap a una acció formativa perquè la persona implicada aprengui i manifesti el comportament que la col·lectivitat espera d'ella. La conducció dels comportaments considerats no adequats es realitza mitjançant una gran pressió de tot el grup sobre la persona que els manifesta. De fet, més enllà de l'assemblea, aquesta *reconducció* recau també en el grup o *destacament* de què aquesta persona forma part. En casos extrems, es proposa l'expulsió de la colònia o, per la pròpia pressió col·lectiva, la persona que no s'hi pot adaptar acaba marxant per la seva pròpia voluntat.

En síntesi, estem davant d'un model comunitari que busca la integració en la vida col·lectiva a través de la participació activa, la implicació en la presa de decisions i en la gestió directa de les situacions de conflicte.

Célestin Freinet (1896-1966)

Les assemblees formen part del conjunt nombrós, divers, creatiu i innovador de pràctiques pedagògiques impulsades pel pedagog francès C. Freinet. L'autor emprava per referir-s'hi el nom de *reunió setmanal de la cooperativa escolar*. Els subjectes de l'assemblea són tot el grup d'uns trenta nens i nenes de l'escola unitària, que tenen entre 6 i 14 anys.

El contingut de l'assemblea són aspectes organitzatius i la regulació de la convivència, sobre la qual, prèviament, els i les participants han fet propostes que consten als coneguts cartells de *Critiquem, Felicitem i Demanem o Proposem*.

Els valors que guien la pràctica de la deliberació oberta que segueixen són els següents: autocrítica, crítica col·lectiva, lleialtat, coratge, reconeixement, sentiment comunitari, desig de millora i, en conjunt, el de companyonia.

Les sancions són escasses, perquè es procura ajudar a desenvolupar els valors dits, però, en tot cas consisteix en reparar, netejar, refer, etc., sempre en relació i en proporció al mal que s'hagi pogut ocasionar.

Lawrence Kohlberg (1927-1987)

Com a referent important en la teorització i en la implicació en la pràctica, volem referir-nos a la proposta del psicòleg nordamericà, L. Kohlberg en relació a la necessitat d'implicació institucional en l'educació moral, amb la teorització i la pràctica sobre la *comunitat justa*. Amb la finalitat de generar en els centres escolars un ambient òptim que permetés la discussió moral, Kohlberg va indicar dos elements a tenir en compte: en primer lloc, un ampli ventall de possibilitats comunicatives entre l'alumnat i tots els membres de la comunitat escolar per tal d'aconseguir l'assumpció de rols i la perspectiva social; i, en segon lloc, que la institució escolar presentés un nivell de justícia i d'igualtat inspirat en els principis democràtics que es pretenen aconseguir amb el desenvolupament moral. La comunitat escolar, per a aquest autor, ha de ser una comunitat justa on hi hagi una democràcia participativa que permeti l'assumpció de rols. L'estructura democràtica de l'escola comporta la implicació de tots els membres de la comunitat en la discussió de problemes referents a situacions "justes" o "injustes" reals, a partir d'assemblees, les quals ajuden a crear consciència participativa entre tots els components d'una institució.

La qüestió és crear un ambient de relació on tothom participi activament perquè se l'ha fet seu, que possibiliti la discussió i la comunicació de tots els membres, per tal d'arribar a l'empatia necessària per afavorir l'assumpció de rols, que generi situacions de reflexió dirigides a assolir la idea de justícia centrada en la reciprocitat, la igualtat i la llibertat.

Kohlberg, en aquesta etapa del seu treball, es va plantejar la necessitat d'analitzar els conflictes concrets de la institució, de les aules i dels individus i no només els conflictes hipotètics, que fins llavors havia analitzat, especialment en situacions escolars, on tot un grup o grups petits discuteixen sobre dilemes morals plantejats hipotèticament.

Aquestes situacions d'observació creades per Kohlberg no eren, en certa manera, situacions naturals, la qual cosa no significa que no considerem l'interès d'aquestes anàlisis. Ara bé, tal com dèiem, Kohlberg va introduir un altre model d'anàlisi, el de la discussió de conflictes reals dels individus, del grup o de la institució, la qual cosa el va portar a analitzar les sessions comunitàries d'assemblea escolar i també a participar-hi com a professor, i no només com a observador.

Les aportacions de Kohlberg en aquest terreny se centren sobretot en l'estudi de les normes en funció de la idea de justícia, i no tant en el diàleg, ni en la interacció mateixa, sinó sobretot en aspectes relatius al contingut temàtic.

La teoria de Kohlberg no recull explícitament la conceptualització de la interacció. Malgrat que el coneixement moral té implícita l'activitat dialògica i que el mateix Kohlberg té en compte aspectes de la interacció, sobretot des de la perspectiva social, aquest autor no va centrar el seu estudi en l'observació de la interacció mateixa, o, si més no, no ho va fer, com diem, de forma explícita.

Finalitzem aquí aquesta presentació d'algunes experiències referencials sobre la pràctica de l'assemblea com a democràcia participativa directa i com a procés d'ensenyament i aprenentatge en institucions escolars o en internats, i la tanquem amb aquestes paraules d'Araújo:

Cada uma dessas experiências tem seu próprio modelo de trabalhar o diálogo e a democracia no âmbito escolar e, mesmo que sendo diferentes entre si, em minha opinião, buscam o mesmo objetivo educativo: formar cidadãos e cidadãs críticos, autônomos, conscientes de seu papel político e social na construção de uma vida mais justa e feliz para cada um e para todos os membros da sociedade em que vivem. (Araújo, 2008, p. 121)

Considerem aquestes breus ressenyes un homenatge i una mostra d'admiració a tots ells.

1.1.1.5. Sobre els valors morals

Las *guías de valor* (...) son productos culturales que ayudan a los sujetos a pensar, conducirse y, en definitiva, a construirse como personas morales. Son instrumentos, muletas, u horizontes normativos que dan forma al comportamiento humano y pautan formas de convivencia. (Puig, 1996, p. 163)

És indubtable que la cultura moral d'un centre, les pràctiques morals, l'assemblea de classe, les normes objecte de deliberació o la percepció de conflicte, com hem anat dient, tenen uns valors de referència que els guien, ja sigui de manera explícita o de manera implícita, i, fins i tot, sense que hi hagi una consciència clara d'aquesta relació.

No obstant això, l'atribució dels valors de referència que estan relacionats a cada pràctica d'educació moral no sempre és fàcil d'establir i el tipus de valors no sempre són fàcils de denominar.

Hem cercat una relació de valors de consens i, descomptant els grans documents de referència, com ara la Declaració universal dels drets humans o la Declaració universal dels drets de l'infant, ens ha semblat que potser la que reuneix característiques d'universal i que genera un cert consens és la proposta elaborada per Kohlberg (1976) de *temes morals universals*. És la següent:

Temes morals universals de referència (presents a totes les societats i cultures)
Lleis i regles
Consciència
Rols afectius personals
Autoritat
Drets civils
Contracte, confiança i justícia en l'intercanvi
Càstig i justícia
Valor de la vida
Drets de propietat i valors
Veritat
Sexe i amor sexual

Taula 2: Temes morals universals

Aquesta referència és orientadora fins a cert punt, però no sempre és útil aplicar-la pel fet que té un nivell de generalització molt elevat.

Ens hem trobat amb la incertesa de saber com cal tematitzar els valors. Ens ha semblat que moltes de les relacions entre pràctiques morals i valors de referència es fan de manera subjectiva, intuïtiva, i des d'aproximacions ideològiques diverses. I potser ha de ser així.

Reconeixem la limitació que ens ha suposat no poder aprofundir més en aquesta direcció en el moment actual, tot i ser conscients que és necessari fer-ho.

Considerem, però, que, probablement, fan falta més estudis sobre la conceptualització dels valors que ajudin a clarificar les diferents aproximacions des de les que cal referir-s'hi amb una certa objectivitat de principis bàsics, per tal que això permeti usar-los amb més precisió de la que és usual.

És evident que en les darreres dècades parlar de valors té un gran consens i que la referència a valors és generalitzada, unes vegades de manera rigorosa, però d'altres vegades amb força lleugeresa. De manera que esmentar els valors és gairebé un lloc comú que sempre és ben rebut i que omple un discurs, si més no, de bona voluntat.

Hem observat que es barregen diferents nivells de conceptualització.

1. Sobre la naturalesa dels valors: caldria clarificar i distingir valors, de competències, habilitats, continguts, temes, virtuts, hàbits, etc.
2. Sobre els nivells de generalització: es combinen de manera no estructurada grans temes de valor, com ara "la llibertat", amb referències de valor molt més concretes i contextualitzades, com ara "saber-se esperar" (el torn, la cua, etc.).
3. Nivells de desenvolupament moral des dels que es tracten determinats valors, com ara la reciprocitat, l'empatia, etc.

Davant d'aquesta incertesa, esperant una clarificació epistemològica sobre els valors –o potser més d'una, en funció de si la perspectiva adoptada és ideològica, psicològica, pedagògica, didàctica, etc.– en la nostra recerca, ens ha semblat que, a més de tenir com a referents els deu valors morals universals esmentats, potser és menys arriscat parlar només de *temes de contingut moral*.

En el nostre cas, ens referirem, doncs, als temes morals que una mestra -i el seu alumnat- *sembla* que té com a referència i que vol potenciar.

1.2. Activitat conjunta i influència educativa. Referents teòrics i metodològics

« EL PENSAMIENTO Y EL LENGUAJE, QUE REFLEJAN LA REALIDAD EN DISTINTA FORMA QUE LA PERCEPCIÓN, SON LA CLAVE DE LA NATURALEZA DE LA CONCIENCIA HUMANA. LA PALABRAS TIENEN UN PAPEL DESTACADO TANTO EN EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO COMO EN EL DESARROLLO HISTÓRICO DE LA CONCIENCIA EN SU TOTALIDAD.
UNA PALABRA ES UN MICROCOSMOS DE CONCIENCIA HUMANA. »

(LEV S. VIGOTSKI, 1979)

La concepció constructivista de l'ensenyament i l'aprenentatge és un dels referents teòrics de la nostra recerca en el conjunt de les seves concepcions i, de manera especial, en relació a les seves aportacions sobre l'anàlisi de les situacions educatives escolars. Aquest marc teòric sobre l'ensenyament i aprenentatge escolars considerem que és de referència obligada tant per a la docència com per a la recerca en didàctica de la llengua i la literatura per a la formació del professorat.

1.2.1. La concepció constructivista de l'ensenyament i l'aprenentatge en situacions educatives escolars

El nostre propòsit en obrir aquest apartat és el de presentar breument una descripció dels supòsits més rellevants per a la nostra recerca de la concepció constructivista de l'ensenyament i l'aprenentatge sobre l'anàlisi de les situacions educatives escolars. Centrant-nos en aquest context, ens interessen els principis teòrics per a l'estudi dels mecanismes d'influència educativa que contribueixen a la construcció de sistemes de significats compartits en l'anàlisi de la interactivitat. Estructurem aquesta concisa exposició sobre els supòsits principals de la concepció constructivista de l'ensenyament i aprenentatge en situacions educatives escolars a partir d'un esquema de conjunt

elaborat per César Coll (1995a, 2001) i emprat en treballs anteriors (Colomina, 1996, Segués, 2006, entre d'altres).

L'esquema de conjunt que proposa la concepció constructivista de l'ensenyament i l'aprenentatge per a les situacions educatives escolars té una estructura jeràrquica constituïda per tres nivells, com mostrem a la Taula 2. El primer nivell es refereix a la naturalesa i a les funcions de l'educació escolar. El segon nivell caracteritza la construcció del coneixement en les situacions educatives escolars a partir de les relacions entre l'ensenyant, o l'agent educatiu, l'alumnat i els continguts que són objecte d'ensenyament i aprenentatge. I en el tercer nivell, es presenten els principis bàsics dels processos de construcció del coneixement i d'influència educativa.

L'educació escolar	
<ul style="list-style-type: none">– La naturalesa social i la funció socialitzadora de l'educació escolar– L'educació escolar i els processos de socialització i de construcció de la identitat personal– Activitat constructiva, socialització i individuació	
<p style="text-align: center;">La construcció del coneixement a l'escola: el triangle interactiu</p> <ul style="list-style-type: none">– El paper mitjancer de l'activitat mental constructiva de l'alumne– Els continguts escolars: sabers preexistents socialment construïts o culturalment organitzats.– El paper del professor: guiar i orientar l'activitat mental constructiva dels alumnes cap a l'assimilació significativa dels continguts escolars.	
<p style="text-align: center;">Els processos de construcció de coneixement</p> <ul style="list-style-type: none">– L'aprenentatge significatiu: naturalesa i condicions– Significat i sentit en l'aprenentatge escolar– L'aprenentatge significatiu i el procés de construcció, modificació i reorganització dels esquemes de coneixement	<p style="text-align: center;">Els mecanismes d'influència educativa</p> <ul style="list-style-type: none">– La influència educativa del professor i l'ajustament de l'ajuda pedagògica– La influència educativa dels companys– Context institucional i influència educativa

Taula 3: La concepció constructivista de l'ensenyament i l'aprenentatge: la integració jeràrquica dels principis (Taula reproduïda de Coll, 1995a, 2001)

(i) El primer nivell i més general indica la naturalesa i les funcions de l'educació escolar entre les quals destaquen la seva qualitat de pràctica social i la seva funció socialitzadora.

L'educació escolar és una pràctica social estructurada, i, com a tal, és un dels instruments de què disposa la comunitat per promoure els processos de socialització i de construcció de la identitat personal individual i col·lectiva. Diem que és una de les pràctiques socials estructurades i un dels instruments de què disposa la comunitat, no l'única, perquè tenim molt present que l'educació escolar comparteix aquesta naturalesa social i socialitzadora amb altres àmbits socio-educatius estructurats, no escolars, a més dels àmbits socio-educatius informals.

En caracteritzar la naturalesa social i socialitzadora de l'escola es vol posar l'èmfasi en la influència educativa que té lloc en les pràctiques escolars i, també, en el fet que les pràctiques escolars estan orientades a *l'apropiació dels significats culturals* per part de l'alumnat, gràcies a la seva activitat mental constructiva.

El subjecte és capaç d'apropiar-se dels significats culturals gràcies a l'ajuda de la influència educativa, però això no significa que la influència educativa sigui directa i mecànica, sinó que està mediatitzada per l'activitat mental constructiva del subjecte.

(ii) El segon nivell de la Taula 2 presenta les relacions entre l'ensenyant, l'alumnat i els continguts escolars com a nucli de la comprensió dels processos de coneixement a l'escola. Tot i ser important comprendre la naturalesa i el paper de cada un dels tres elements, ens interessa focalitzar l'atenció especialment en les relacions que es donen entre ells.

La naturalesa constructiva de l'activitat mental de l'alumnat i la naturalesa social i cultural dels continguts organitzats, sobretot en el currículum escolar, als que ha d'accedir l'alumnat, determinen el paper de l'ensenyant que guia l'alumnat en la tasca d'apropiació dels significats culturals curriculars.

La interrelació es produeix entre les necessitats i les possibilitats del subjecte, l'alumnat, per construir els significats culturals, d'una banda, i l'ajuda que pot oferir l'ensenyant, que ha de ser adequada a aquestes necessitats i possibilitats, perquè el subjecte compleixi la seva pròpia construcció del coneixement.

(iii) El tercer nivell de la jerarquia parla dels principis psicològics implicats en la construcció del coneixement i dels mecanismes d'influència educativa adequats per promoure i ajudar en aquest aprenentatge.

En aquest tercer nivell és on es fan més evidents les aportacions de la concepció constructivista de l'ensenyament i l'aprenentatge escolar (Coll, 1990; 2001; Coll, Onrubia, Mauri, 2008), que, ubicada en el marc del constructivisme d'orientació sociocultural, adopta una visió, en paraules dels autors, *constructiva, comunicativa i cultural* sobre els processos d'aprenentatge en contextos educatius, especialment, en contextos educatius estructurats.

La concepció constructivista sobre la comprensió dels processos d'influència educativa – els processos que permeten al professorat, o als agents educatius, oferir una ajuda ajustada a l'alumnat/aprenent per construir significats progressivament més rics, complexos i vàlids sobre els continguts objecte de coneixement– té l'objectiu següent:

El objetivo principal de los trabajos realizados en esta línea –iniciada a finales de la década de 1980 y, por tanto, con casi veinte años de recorrido– no es, en consecuencia, en sentido estricto, el análisis de las prácticas educativas sin otras precisiones, ni el de los procesos de interacción que se producen en el marco de dichas prácticas. Su objetivo principal es, más bien, el análisis de los dispositivos y mecanismos mediante los cuales se ejerce una influencia educativa eficaz –la que consigue efectivamente que los alumnos y otros aprendices elaboren esquemas de conocimiento cada vez más ricos, complejos y válidos–, entendiéndolo, eso sí, que dichos mecanismos y dispositivos están estrechamente asociados a las formas y pautas de interacción que profesores y alumnos, agentes educativos y aprendices, desarrollan en los contextos de práctica en que participan conjuntamente. (Coll, Onrubia, Mauri, 2008, p. 35)

1.2.1.1. Els processos de construcció del coneixement

La interpretació constructivista dels processos de construcció del coneixement es fonamenta en la noció d'aprenentatge significatiu i en la comprensió de l'aprenentatge com un procés de construcció de significats i d'atribució de sentit mitjançant la modificació d'esquemes de coneixement.

Des de l'opció constructivista, aprendre, en situacions escolars educatives, es considera que consisteix a atribuir significat i sentit a les experiències i als continguts escolars. El

significat i el sentit són indissociables en l'experiència de construcció de coneixement i això és possible si es donen unes determinades condicions. L'aprenentatge de coneixements nous requereix que el subjecte que aprèn pugui establir relacions substantives, no arbitràries, entre el coneixement previ, és a dir, el coneixement disponible en la seva estructura cognoscitiva –coneixements conceptuals, procedimentals i actitudinals, expectatives, motivacions, interessos, autoconcepte acadèmic, autoestima, etc.– i el nou coneixement. Els coneixements previs són la base on pot arrelar i on pot fructificar el coneixement nou. Això tindrà lloc només si hi ha un *coneixement disponible*, per tant, que hagi tingut lloc anteriorment i que estigui *disponible*, que no estigui bloquejat per cap altre factor, de tipus emocional, per exemple. L'estructura mental de l'aprenent és el conjunt d'esquemes de coneixement interrelacionats, la representació que té una persona en un moment determinat de la seva història sobre una parcel·la de la realitat (Coll, 1988b, 1990a, 1995a).

Aquest procés no es pot deslligar de la intervenció de l'ensenyant o agent educatiu i de la seva ajuda pedagògica contingentment ajustada.

1.2.1.2. Els mecanismes d'influència educativa

La qüestió central en l'estudi dels mecanismes d'influència educativa és saber de quina manera l'ensenyant o l'agent educatiu pot influir en el procés de construcció del coneixement que ha de dur a terme l'alumnat.

Les aportacions de la concepció constructivista a l'estudi de *la influència educativa de l'ensenyant i l'ajustament de l'ajuda pedagògica* estan influïdes directament per la teoria sociocultural i pels treballs de Vigostki i dels autors que han aprofundit en els seus plantejaments (Bruner, 1981, 1985, 1994; Rogoff, 1993, Werstch, 1984, 1988, 1993; entre d'altres). Ens referirem breument als supòsits principals d'aquest enfocament.

En primer lloc, ens volem referir a un concepte vigostkià nuclear per a la conceptualització de la influència educativa des de la concepció constructivista. Ens referim al concepte de zona de desenvolupament pròxim, que es defineix com la distància entre el nivells desenvolupament efectiu, o de resolució individual d'un tasca

sense ajuda, i el nivell de desenvolupament potencial, o de resolució d'una tasca en col·laboració amb algú, l'ensenyant o un igual més capaç. El que és fonamental d'aquest concepte és que recolza en la comprensió dels processos educatius com a motor del desenvolupament i ressalta el paper dels processos interpsicològics en el desenvolupament dels processos psicològics superiors.

Vigotski, en la llei de la doble formació dels processos psicològics superiors (1979), postula que en el desenvolupament cultural de l'infant tota funció apareix dues vegades. Primer apareix en l'àmbit social, en la interacció de l'infant amb altres persones adultes, o amb un igual més capaç, en el pla interpsicològic. I, després, en l'infant, en l'àmbit individual, en el pla intrapsicològic. El procés d'interiorització és aquell mitjançant el qual alguns aspectes de l'estructura de l'activitat efectuada entre l'infant i altres persones, en el pla interpsicològic, passen a realitzar-se en el pla individual, intrapsicològic. No es tracta d'una còpia, ni d'una mecanització, sinó d'una reconstrucció, gràcies a l'activitat mental dels processos realitzats prèviament en la interacció social (Bruner, 1994, Kozulin, 1974, 2000; Vigotski, 1979, Wertsch, 1988).

El concepte de zona de desenvolupament proper (ZDP) ha esdevingut emblemàtic per identificar i interpretar el factor dialògic i intersubjectiu dels processos d'influència educativa i per les implicacions que té, en conseqüència, l'ús i l'ajustament del llenguatge educatiu en els processos interpsicològics de construcció del coneixement.

Un altre dels conceptes relacionats amb el que acabem d'exposar és el concepte de *bastida* (scaffolding). Amb aquesta metàfora, creada per Wood, Bruner i Ross (1976), es fa referència a les ajudes (bastides) que l'ensenyant construeix i proporciona als aprenents perquè les usin transitòriament mentre les necessiten. L'ensenyant les anirà retirant a mesura que l'aprenent manifesti progressivament nivells d'autonomia i de control del seu aprenentatge cada cop més consolidats. Aquest concepte fa referència explícita al mecanisme d'influència educativa de traspàs de control i de responsabilitat entre l'ensenyant i l'alumnat.

Presentades les nocions clau en relació als mecanismes d'influència educativa: la noció de *zona de desenvolupament proper* i la de *bastida*, que deriven de la concepció sociocultural sobre la relació entre els processos interpsicològics i els intrapsicològics en

la intersubjectivitat, esmentem ara dos dels mecanismes d'influència educativa identificats fins al moment a partir dels treballs realitzats des de la concepció constructivista. Ens referim a la noció de traspàs progressiu del control i de la responsabilitat i a la de construcció progressiva de sistemes de significats cada vegada més compartits.

La noció de traspàs del control i de la responsabilitat de l'aprenentatge de l'ensenyant a l'alumnat fa referència al procés d'ajuda per part de l'ensenyant per promoure una actuació cada cop més autònoma i autoregulada de l'aprenentatge per part de l'alumnat. Consisteix en un procés, no en una ajuda puntual, sinó en tot un seguit d'actuacions de l'ensenyant i l'alumnat mentre participen en l'activitat conjunta al voltant d'una tasca i/o d'un contingut d'aprenentatge. L'objectiu d'aquest mecanisme d'influència educativa és promoure un control cada cop més eficaç del propi procés d'aprenentatge. Per a la conceptualització d'aquest mecanisme cal tenir en compte el seu caràcter complex, no lineal i problemàtic. (Colomina et al., 2001; Colomina, Mayordomo & Onrubia, 2001; Coll et al., 1995; Coll & Rochera, 2000; Mayordomo, 2003; Rochera, 1997; Segués 2006).

Una última noció a què ens volem referir en relació als mecanismes d'influència educativa, relacionada estretament amb les nocions anteriors, és la de construcció progressiva de sistemes de significats compartits entre l'ensenyant i l'alumnat en els processos de negociació en la ZDP (Wertsch, 1984, 1988; Rommetveit, 1979, entre d'altres). Es tracta d'un segon mecanisme d'influència educativa que fa referència al procés mitjançant el qual l'ensenyant i l'alumnat, implicats en l'activitat conjunta, presenten, elaboren i reelaboren conjuntament les representacions que tenen sobre la tasca i sobre el contingut específic. En aquest procés té lloc una negociació continuada en la qual l'ensenyant proporciona ajudes ajustades a l'alumnat amb la intenció de connectar amb la representació inicial que aquest té sobre la tasca i sobre el contingut per modificar-les en el sentit que indiquen les intencions educatives. Progressivament, les representacions inicials de l'alumnat s'aniran enriquint, s'aniran fent més complexes i més properes als significats culturalment desitjats.

La negociació de significats compartits és possible gràcies al llenguatge com a instrument mediador en les seves funcions comunicativa i representativa, en la intersubjectivitat (Edwards & Mercer, 1988; Mercer, 1997, 2001; Mercer & Coll, 1994;

Wertsch, 1988). L'activitat discursiva entre l'ensenyant i l'alumnat esdevé un element nuclear per comprendre i interpretar el mecanisme de construcció progressiva de sistemes de significats compartits en l'activitat conjunta, que, com el de traspàs és complex, no lineal i problemàtic. (Coll et al., 1992a, 1995; Coll & Onrubia, 1996; Colomina, Onrubia & Rochera, 2001; Colomina, Mayordomo & Onrubia, 2001).

El concepte d'ajuda ajustada i els mecanismes d'influència educativa en què es basa el traspàs del control i de la responsabilitat i la construcció progressiva de sistemes de significats compartits posen de manifest una característica de la interactivitat en les situacions d'ensenyament i aprenentatge escolars (i, també, en general, en altres àmbits) que és l'asimetria en el procés d'interacció i comunicació entre l'ensenyant (o agent educatiu adult, en general) i l'alumnat. L'ensenyant és qui assumeix un grau més alt de control i de responsabilitat en la direcció que pot adoptar l'activitat conjunta, tot i ser iguals des del punt de vista conversacional (Rogoff, 1993).

La influència educativa de l'ensenyant no és l'única, cal tenir també en compte, com veiem a la Taula 2, la influència educativa dels iguals, companys i companyes que participen en l'activitat conjunta. Tanmateix, més enllà d'esmentar-la i de remarcar-la, per les característiques de la recerca, no és el nostre propòsit incidir-hi de manera específica en aquest treball.

1.2.1.3. Context institucional i influència educativa

El motiu principal de les activitats de la institució escolar és el motiu instructiu. Tal com ens diuen les aportacions dels autors que han elaborat i reflexionat sobre la teoria de l'activitat (Leontiev, 1981; Luria, Leontiev, Vigotski, 1979; Wertsch, 1988), a diferència d'altres tipus d'institucions, les activitats de les quals estan presidides per altres motius – productius, com una fàbrica, o d'ajuda humanitària, com una ONG, per exemple –, les activitats de la institució escolar són pràctiques educatives que estan guiades per motius educatius.

En la concreció dels motius de les institucions escolars, hi té un pes important l'Administració, que dictamina, orienta i dóna suport a algunes de les decisions que es

prenen en l'àmbit escolar. Tanmateix, cada centre acaba definint el seu marc institucional, que influeix de manera transversal en totes les decisions i situacions. Un centre es constitueix per un equip directiu i un equip educatiu que, al seu torn, creen, dins del marge de decisions pròpies de centre, un sistema de direcció i de coordinació que confereixen un caràcter propi i un nivell de coherència i de cohesió a cada centre, a cada etapa, cicle i nivell.

Centrant-nos en l'aula, la classe, l'ensenyant, amb el seu grup-classe, reproduïx i s'implica en les decisions de l'administració, de l'equip directiu, de l'equip educatiu d'etapa, de cicle i de nivell, o les replica, i, en tot cas, crea característiques pròpies amb més o menys autonomia respecte de les característiques pròpies dels nivells jeràrquics anteriors. La influència educativa dels nivells més baixos de la jerarquia, en el sentit de concreció i no de menor importància, cap als superiors és important tenir-la també en compte.

Des de l'opció constructivista de l'ensenyament i l'aprenentatge es vol remarcar el caràcter social i col·lectiu de la tasca docent,

A més del treball individual, cada professor necessita, per dur a terme la seva tasca docent, treballar conjuntament amb altres professors del centre; en altres termes, per assegurar la coherència i qualitat de l'ensenyament que reben els alumnes és necessari que el treball del professor s'inscriuï en el marc de finalitats i tasques compartides, de decisions preses col·lectivament i de compromisos, implicacions i acords consensuats. (Colomina, 1996, p. 45)

La finalitat social i socialitzadora de la institució escolar requereix que cada centre desenvolupi la seva tasca educativa en coherència amb el caràcter que s'atorgui a aquesta finalitat. Des de la concepció constructivista, es remarca que en relació a la influència educativa que exerceix el context institucional, "l'estructura, l'organització i el funcionament dels quals es doti un centre educatiu contribuiran a influenciar educativament la classe i l'alumne a través de la dinàmica educativa que acabi per establir-se a l'aula entre un professor, els seus alumnes i el contingut escolar" (Segués, 2006, p. 20). Els tres elements esmentats: estructura, organització i funcionament han de ser elaborats i consensuats pels equips educatius, aplicats en coherència i avaluats i revisats periòdicament.

1.2.2. Una aproximació teòrica i metodològica per a l'anàlisi de la influència educativa i la interactivitat

En aquest apartat presentem els principis teòrics més importants del projecte marc de la recerca que s'ocupa de l'estudi dels mecanismes d'influència educativa en l'anàlisi de la interactivitat i el model metodològic que deriva d'aquests principis teòrics. Aquests principis teòrics i metodològics s'inscriuen en la concepció constructivista de l'ensenyament-aprenentatge i se centren en l'estudi de la manera com els processos de construcció del coneixement que duu a terme l'alumnat tenen lloc gràcies a l'ajuda o la influència educativa dels agents educatius en el context de l'activitat que desenvolupen en comú.

Presentem tot seguit els principis que caracteritzen el model d'anàlisi de la interactivitat d'acord amb l'enfocament teòric i metodològic.

1.2.2.1. Influència educativa i interactivitat

El model d'anàlisi de la interactivitat ha estat definit des de diferents treballs que l'han anat exposant i que són referents directes de la nostra recerca (Colomina, 1996, Coll et al., 1992a, 1995; Coll i Onrubia, 1996; Mayordomo, 2003; Mesa, 1997; Onrubia, 1992; Rochera, 1997; Segué, 2006; Coll, Mauri i Onrubia, 2008; Bustos, 2011).

L'origen dels treballs de referència cal situar-lo en el projecte en què s'emmarca aquesta recerca marc (exposat a l'apartat Presentació) i tots ells comparteixen els plantejaments de la perspectiva sociocultural, en relació als processos d'ajuda en la zona de desenvolupament proper (ZDP) i amb la *bastida* (Newman, Griffin & Cole, 1989, 1991); en relació a la *participació guiada* (Rogoff, 1993b); en relació als mecanismes semiòtics que operen en la intersubjectivitat (Werstch, 1984, 1988, 1993); de l'anàlisi ecològica de l'aula (Stodolsky, 1988); dels estudis del discurs a l'aula (Edwards y Mercer, 1988; Lemke, 1997; Mercer, 1997, 2001; Wells, 2001); de l'anàlisi sociolingüística (Cazden, 1991; Green, Weade, & Graham, 1988); i de la teoria de l'activitat i de la contextualització de la influència educativa (Engeström, 1999; Leontiev, 1981), com a principals.

Des de la concepció constructivista, el nucli dels processos d'ensenyament i aprenentatge en el context educatiu escolar se situa en el triangle interactiu entre l'ensenyant, l'alumnat i el contingut. L'anàlisi d'aquests processos se centra en la interrelació de les actuacions dels participants al voltant dels continguts escolars (Coll, 2001a) i de les activitats i les tasques concretes en què l'alumnat i l'ensenyant s'involucren (Coll, 1999; Coll & Solé, 2001). Tant les tasques com els continguts són objecte de construcció conjunta i sobre la dinàmica de l'activitat conjunta és possible identificar processos i mecanismes d'influència educativa.

Des d'aquesta perspectiva, l'objectiu de l'anàlisi és descriure i comprendre alguns dels mecanismes a través dels quals l'ensenyant té la capacitat d'incidir en el procés de construcció de significats i d'atribució de sentit que realitza l'alumnat, mentre realitzen conjuntament una tasca o la presentació d'un nou contingut (Coll et al., 1992a, 1992b, 1995; Coll, Bustos, Engel, 2011)

L'opció teòrica de focalitzar l'atenció en els processos d'influència educativa de l'activitat conjunta sobre una tasca i un contingut permet crear la noció d'*interactivitat*, definida com l'articulació de les actuacions de l'ensenyant i de l'alumnat a l'entorn d'una tasca o d'un contingut d'ensenyament i aprenentatge determinats, i que és construïda pels i per les participants al llarg del propi procés d'interacció (Coll et al. 1992a, 1992b, 1995; Coll, Onrubia i Mauri, 2008).

Les dimensions que contribueixen a definir la noció d'interactivitat i que permeten definir teòricament el marc empíric d'estudi dels mecanismes d'influència educativa i delimitar l'aproximació metodològica (Colomina et al. 2001; Coll, Onrubia i Mauri, 2008) són les següents, adaptades de Coll, Onrubia i Mauri (2008):

- ◆ La naturalesa constructiva i reglada de la interactivitat.

La interactivitat es concreta en determinades *formes d'organització de l'activitat conjunta* dels/de les participants, que són formats regulars i recognoscibles a l'entorn del quals l'ensenyant i l'alumnat articulen les seves actuacions d'acord amb determinades regles o *estructures de participació social* (Erickson, 1982, 1989) i del contingut. La interactivitat es regula d'acord a una sèrie de normes, drets i obligacions que determinen en cada moment dels processos qui pot dir o fer què, quan, com i amb qui.

L'anàlisi de l'estructura de la interactivitat i de la seva evolució és un element bàsic per a la comprensió dels processos d'influència educativa, que inclou estudiar les característiques específiques de la tasca i les del contingut objecte d'ensenyament i aprenentatge (Stodolsky, 1988; GRINTIE/EDUS, 2004).

- ◆ La dimensió temporal de la interactivitat.

En el marc de la interactivitat, els processos d'influència educativa es vinculen a una unitat d'observació completa i a l'estudi de la interrelació de les actuacions interconnectades dels/de les participants i de la seva evolució en el temps, que tenen un determinat significat en el context en què es produeixen.

- ◆ L'anàlisi de les actuacions verbals i no verbals integrades en l'activitat.

Els processos d'influència educativa actuen a través tant dels aspectes discursius com dels no discursius de l'activitat conjunta. Tots dos es consideren indissociables el valor del discurs, des de la perspectiva de la influència educativa, radica, precisament, en la seva capacitat de mediació semiòtica, integrat en el flux de l'activitat general.

- ◆ Les característiques dels contextos educatius i dels motius que guien l'activitat conjunta.

Els processos d'influència educativa són sensibles a les característiques dels contextos educatius i als motius que guien l'activitat conjunta. L'exercici de la influència educativa depèn de la manera com els participants construeixen i adopten una definició del context i dels motius pels quals es duu a terme l'activitat conjunta.

- ◆ Els mecanismes d'influència educativa: el procés de traspàs del control.

Un dels mecanismes d'influència educativa en situacions d'aula és el procés de traspàs progressiu del control i la responsabilitat de l'aprenentatge des de l'ensenyant a l'alumnat. En aquest procés, les ajudes de l'ensenyant a l'aprenentatge de l'alumnat evolucionen i es modifiquen per assegurar una actuació cada cop més autònoma i autoregulada de l'alumnat en la realització de les tasques, la utilització funcional de les tasques i la gestió del propi aprenentatge.

- ◆ Els mecanismes d'influència educativa: el procés de construcció progressiva de sistemes de significats compartits.

Un altre dels mecanismes rellevants per a la influència educativa en situacions d'aula és el procés de construcció progressiva de sistemes de significats compartits. En aquest procés, les ajudes de l'ensenyant a l'aprenentatge de l'alumnat evolucionen i es modifiquen per elaborar i reelaborar versions successives, més riques, complexes i vàlides, de les representacions compartides sobre els continguts i tasques de l'activitat conjunta, i per aconseguir que aquesta elaboració i reelaboració incideixin en la modificació en aquesta mateixa direcció de les representacions individuals de l'alumnat respecte d'aquests continguts i tasques.

- ◆ La complexitat, interdependència, no linealitat i naturalesa problemàtica dels mecanismes d'influència educativa.

Els dos mecanismes esmentats són processos complexos –requereixen diverses condicions i requisits específics–, interdependents, no lineals – mostren avanços i retrocessos, ruptures, malentesos i incomprensions en moments diversos de l'activitat conjunta– i problemàtics– el seu assoliment és difícil i en cap cas no està garantit–.

1.2.2.2. Nivells i unitats d'anàlisi de la interactivitat

En aquest apartat presentem els nivells i les unitats d'anàlisi que planteja el model d'anàlisi de la interactivitat (Colomina, 1996; Colomina et al., 2001; Coll et al, 1992a, 1992b, 1995; Coll & Onrubia, 1994; Mayordomo, 2003; Onrubia, 1992; Rochera, 1997; Segué, 2006). L'elaboració d'aquests nivells i unitats d'anàlisi està directament relacionada amb els supòsits teòrics i metodològics que s'han anat presentant a l'apartat precedent: tenir en compte les actuacions dels participants de manera articulada i interrelacionada, considerar les característiques particulars del contingut i/o de la tasca objecte d'ensenyament i aprenentatge; integrar la dimensió temporal en què succeeixen els processos; analitzar de manera contextualitzada l'activitat discursiva i no discursiva dels participants i les seves relacions i comprendre el caràcter constructiu de la interactivitat.

- ◆ El model d'anàlisi de les formes en què s'organitza l'activitat conjunta i de la seva evolució es basa en dues decisions metodològiques. La primera decisió suposa

prendre com a unitat bàsica d'observació, registre, anàlisi i interpretació la *seqüència d'activitat conjunta* (SAC), és a dir, els processos complerts d'activitat conjunta. La segona decisió consisteix a diferenciar, en el marc de la *seqüència d'activitat conjunta* (SAC), dos nivells d'anàlisi, amb objectius específics, però interconnectats entre ells, i que tenen unitats d'anàlisi que també són específiques i que estan interconnectades, que formen un sistema conjunt.

1.2.2.2.1. Els nivells d'anàlisi.

El primer nivell d'anàlisi està centrat en l'estructura de la interactivitat i té com a finalitat identificar les formes d'organització de l'activitat conjunta que els/les participants construeixen al llarg de la SAC, els patrons d'actuació que defineixen aquestes formes i l'evolució de les formes d'actuació i dels patrons d'actuació.

El segon nivell d'anàlisi, que encaixa en el primer, se centra en els significats que els/les participants negocien i construeixen conjuntament mitjançant l'activitat discursiva en el marc de les formes d'organització de l'activitat conjunta i dels patrons d'actuació que desenvolupen sobre la tasca i/o sobre els continguts al llarg de la SAC/SD. L'activitat discursiva dels participants se centra en la seva vessant comunicativa i representativa i en les formes de mediació semiòtica que usen a través d'ella.

Ambdós nivells comporten unitats d'anàlisi particulars, diferenciades i relacionades. Descriurem tot seguit les unitats dels dos nivells d'anàlisi i les seves relacions.

1.2.2.2.2. Unitats d'anàlisi bàsiques o de primer ordre, corresponents al primer nivell

- ◆ *Seqüència didàctica* (SD). És la unitat última d'observació, registre, anàlisi i interpretació i correspon al procés complet d'ensenyament i aprenentatge amb tots els seus components i fases: planificació, desenvolupament i avaluació. anàlisi i interpretació.
- ◆ La *seqüència d'activitat conjunta* (SAC). És l'equivalent de la SAC en contextos socio-institucionals ambigüament definits pel que fa al motiu de l'activitat conjunta. Correspon al temps total dedicat pels/per les participants a l'activitat que és objecte

d'observació. En aquest procés ha de ser possible identificar amb claredat un inici, una evolució i un acabament.

La selecció d'aquesta unitat, en les dues versions presentades, seqüència didàctica i seqüència d'activitat conjunta, implica identificar uns participants interactuant sobre diferents aspectes de la tasca o contingut específic, progressant en la dimensió temporal.

Una SAC o una SD poden limitar-se temporalment a una sola sessió o poden incloure'n diverses, sempre que reflecteixin com a unitat de referència la dimensió temporal o de procés, és a dir, amb un inici un tancament ben delimitats.

- ◆ *Les sessions (S)*. Un segon tipus d'unitats d'anàlisi menor que la SAC o la SD, respon a una fragmentació de la SAC en unitats significatives. per a cada una d'aquestes unitats és possible identificar indicadors sobre la represa, continuïtat i/o tancament de l'activitat conjunta que poden ser interpretats des dels mecanismes de construcció de sistemes de significats compartits sobre la tasca i/o sobre el contingut específic.

Són les franges horàries destinades a la realització d'activitats a l'entorn d'una tasca i/o un contingut determinats. Aquests talls en el temps en el desenvolupament d'una SD o una SAC, que poden ser induïts o proposats pels/per les participants, o proposats des de la institució escolar, aporten informació rellevant sobre l'ús del temps en l'activitat conjunta.

- ◆ *Els segments d'interactivitat (SI) o segments d'activitat conjunta*. Són la unitat bàsica d'anàlisi i interpretació d'aquest primer nivell. Corresponen a formes específiques d'organització de l'activitat conjunta regides per regles i normes que tradueixen un estructura de participació específica –en els seus components social i acadèmic (Green, 1983; Colomina et al., 2001). Els SI estan caracteritzats per determinats patrons d'actuacions articulades entre ensenyant i alumnat i per una cohesió temàtica interna. Els SI defineixen què poden fer o dir els/les participants en cada moment de l'activitat conjunta i compleixen funcions educatives específiques. A diferència de les seqüències didàctiques o seqüències d'activitat conjunta i de les sessions, que són unitats “donades” o “imposades” pel propi disseny de les

situacions d'observació, els segments d'interactivitat són la primera unitat “construïda” o “inferida” a partir de l'anàlisi de les dades.

Els segments d'interactivitat es defineixen per un conjunt d'actuacions possibles i esperables dels i de les participants, que modulen les relacions interpersonals i la percepció dels participants sobre el que està succeint o pot succeir en un context d'activitat particular (Coll, 1999). Ajuden a perfilar quins són els objectius i finalitats de l'activitat conjunta. Els patrons d'actuacions resultants de la seva interrelació, permeten caracteritzar el grau de control, autonomia i responsabilitat dels i de les participants en el transcurs de l'activitat conjunta. Cada sessió pot estar formada per un o per diversos segments d'interactivitat del mateix tipus o de diferents tipus, que reflecteixen les variacions o la continuïtat en les finalitats de les actuacions dels participants.

El concepto «segmento de interactividad» es próximo al concepto «segmento de actividad», utilizado por Stodolsky (1991) en su conocido estudio sobre las actividades de profesoras y alumnos en clases de matemáticas y ciencias sociales. Las diferencias fundamentales entre ambos conceptos residen en la idea de «actividad conjunta» propia de los SI y en su definición en términos de la estructura de participación social y la estructura académica (Erickson, 1982), es decir, en términos del conjunto de reglas –casi siempre implícitas– que establecen quién puede decir o hacer qué, cómo, cuándo, con quién, dirigiéndose a quién y con qué propósito u objetivo. (Coll, Onrubia, Mauri, 2008, p. 45)

Hi ha dos criteris generals que ajuden a identificar i a diferenciar els segments d'interactivitat: la unitat temàtica o de contingut (allò de què parlen o del que s'ocupen els i les participants) i el patró d'actuacions dominants dels i de les participants: qui pot dir o fer què, quan, com i amb qui. Aquests dos indicadors es desprenen de les nocions de gestió de l'estructura de participació i de la tasca i de gestió del contingut. Quan s'observa un canvi substancial en un o en ambdós indicadors, s'identifica un canvi de segment d'interactivitat. La naturalesa del contingut i les característiques de la tasca són les variables que poden ajudar en a identificar els segments d'interactivitat. Els segments d'interactivitat són les unitats que reflecteixen les formes en què l'activitat conjunta s'organitza sessió a sessió al llarg de la SAC i que permeten veure com evoluciona.

1.2.2.2.3. Unitat d'anàlisi derivada o de segon ordre, corresponent al primer nivell.

- ◆ *Les configuracions de segments d'interactivitat (CSI).* Són agrupaments de segments d'interactivitat que apareixen de forma regular i sistemàtica en el mateix ordre i al llarg de la SD/SAC. Són unitats de segon ordre perquè deriven dels segments d'interactivitat. Els SI poden mostrar regularitats en al seva aparició en l'ordre i el moment en què apareixen (inici o final de la seqüència o sessió; precedint o seguint una tipologia de segments determinat).

Donen llum sobre l'organització de l'activitat conjunta i de com pot ser usada com a recurs per avançar en el procés de construcció conjunta del coneixement sobre la tasca i/o el contingut. Són unitats intermèdies entre els segments d'interactivitat i les sessions. Des del punt de vista educatiu, poden constituir dispositius al servei d'una funció instruccional. (Segués, 2006, p. 30)

1.2.2.2.4. Unitat d'anàlisi bàsica o de primer ordre, corresponent al segon nivell

Els enunciats (E) –o missatges (M)–. Un enunciat és l'expressió d'un o d'a participant en l'activitat conjunta d'una informació que té sentit en ella mateixa en el seu context d'enunciació i que no es pot descompondre en unitats més elementals sense perdre el seu valor informatiu i la seva potencialitat comunicativa en el context en què s'ha produït. Un enunciat és una unitat bàsica d'informació i de comunicació (Bajtín, 2011; Lyons, 1983; Volóshinov⁵, 1976, 2009). Els enunciats són alhora unitats de significat i de conducta comunicativa.

Els components verbals poden presentar formes gramaticals i estructures formals diverses: des d'una sola paraula a un conjunt. Entre els enunciats, tot i ser essencialment verbals, es poden identificar missatges no verbals, com, per exemple, un assentiment amb el cap; un silenci sense moviment, com a acceptació; un posat i una mirada de rebuig, entre molts d'altres. Per la qual cosa, per a la identificació i anàlisi dels enunciats,

⁵ Volóshinov, membre del Cercle de Bajtín. Segons Tatiana Bubnova –prologuista i traductora de *El marxismo y la filosofía del lenguaje* –, Volóshinov és l'autor d'aquesta obra i no un *àlter ego* de Bajtín, com s'ha especulat de vegades. Tanmateix, les idees principals sobre l'enunciat i sobre els gèneres discursius són les mateixes que les exposades pel seu mestre, per la qual cosa, s'ha interpretat que Volóshinov podria haver escrit el llibre per encàrrec del mestre i a causa d'alguna estratègia relacionada amb la repressió estalinista, tot i que també es podria interpretar que, en formar part del mateix grup, les idees exposades provenen d'una co-elaboració amb Bajtín.

es tenen en compte els components verbals i els components no verbals de la comunicació que acompanyen els components verbals o bé que els substitueixen:

- els components prosòdics: l'entonació, la pausa i l'accent d'intensitat;
- els components paralingüístics: la veu, les vocalitzacions, el to i el ritme; i
- els components extralingüístics: la cinestèsia: postura general, gestos de les mans, braços, espatlles, etc.-, gestos de la cara -*cares*, mirada, boca, etc.- i la proxèmia: ús de l'espai, posició, distància, etc.

Els enunciats són les unitats més fines identificades en el model d'anàlisi i s'han d'inscriure en el nivell més ampli de l'activitat conjunta a través dels segments d'interactivitat en què es localitzen.

Com a darrer criteri, cal diferenciar enunciats de torns, quan l'estructura discursiva és bàsicament conversacional. Cada participant pot usar el seu torn expressant un o diversos missatges.

1.2.2.2.5. Unitat d'anàlisi derivada o de segon ordre, corresponent al segon nivell

- ◆ *Les configuracions d'enunciats (CE)*. Són unitats de segon ordre derivades dels enunciats i de la seva interrelació. Són conjunts o agrupaments d'enunciats consecutius vinculats semànticament -cohesió temàtica o de contingut- i pragmàticament -funcions dels missatges en el context de l'activitat conjunta-. La seva organització i estructura vehicula significats que van més enllà dels referits per cada enunciat aïllat. Poden adoptar formes diverses en diferents situacions i tipus de discurs, com, per exemple, estructures temàtiques o estructures conversacionals. Aquesta organització i l'estructura és el que els fa rellevants per copsar els processos de construcció de significats compartits sobre el contingut específic. Per a la identificació de les configuracions d'enunciats és important tenir en compte l'estructura de participació social i la tasca (regles sobre qui pot dir o fer què, quan, com i amb qui) que regula l'activitat conjunta i la naturalesa o estructura del contingut. Pel que fa a l'estructura de participació social, les formes de les configuracions d'enunciats que poden presentar diferències segons que es tracti d'intercanvis comunicatius amb torns breus per part dels participants, per exemple,

tipus pregunta-resposta-retroacció/seguiment/avaluació, segons el model IRF: Initiation-Response-Follow-up, de Sinclair & Coulthart (1975, 1992), o segons el model IRE: Initiation-Response-Evaluation, de Mehan (1979); o del discurs d'un/a participant amb un torn llarg, com pot ser una explicació extensa de l'ensenyant, per exemple. Pel que fa a l'estructura del contingut, en alguns casos la identificació de les configuracions respon al criteri de coherència temàtica.

Són, per definició, unitats a mig camí entre els missatges i els segments d'interactivitat, una caracterització que les situa novament com a "unitat clau" per a entendre la connexió i interrelació entre els dos nivells proposats per a l'anàlisi de la interactivitat" (Segués, 2006, p. 31).

Totes les unitats de primer i segon ordre es relacionen entre elles jeràrquicament: la *seqüència didàctica* i la *seqüència d'activitat conjunta* està composta per *sessions*; les *sessions*, per *segments d'interactivitat* o per *configuracions de segments d'interactivitat*, a l'interior de les quals es diferencien els *segments d'interactivitat* i els *segments d'interactivitat* estan configurats per *enunciats* o també per *configuracions d'enunciats*. Es tracta d'una organització inclusiva que facilita la lectura integrada dels resultats procedents de les diferents unitats d'anàlisi, de tal manera que els resultats del primer nivell són el marc d'interpretació que situa i dona sentit als resultats obtinguts en el segon nivell. I, recíprocament, els resultats del segon nivell aporten nous elements explicatius sobre els resultats obtinguts en el primer nivell d'anàlisi, sobre les formes d'organització conjunta i la seva evolució. Aquesta interrelació entre unitats i nivells d'anàlisi és un valor important del model, que permet analitzar l'activitat discursiva dels participants integrada en l'activitat conjunta com un tot global.

L'anàlisi de la interactivitat mitjançant el conjunt d'unitats i nivells d'anàlisi presentat és una eina adequada per a l'estudi dels mecanismes d'influència educativa en el context escolar. Amb tot, és tan sols una part del que suposaria l'anàlisi global de la pràctica educativa, per a la qual caldria identificar i estudiar altres àmbits o nivells com ara l'organització i el funcionament dels centres escolars (Coll, 1994; Coll & Solé, 2001; Martín & Mauri, 2001). No obstant això, el mateix model ha estat emprat i validat per a l'anàlisi de la influència educativa en el context familiar entre un mare i una nena, la seva filla (Colomina, 1996).

Exposades les principals opcions teòriques i metodològiques del model d'anàlisi de la interactivitat, un model en procés constant de millora i ajustament, Presentarem ara els mecanismes d'influència educativa que han estat identificats i caracteritzats com a resultat de l'aplicació del model d'anàlisi de la interactivitat.

1.2.3. Els mecanismes d'influència educativa identificats des del model d'anàlisi de la interactivitat

El model d'anàlisi de la interactivitat, tal com acabem d'exposar, ha permès identificar dos tipus de mecanismes d'influència educativa que operen en el transcurs dels processos d'ensenyament i aprenentatge entre l'ensenyant i l'alumnat, en contextos educatius escolars (Onrubia, 1992; Mayordomo, 2003; Rochera, 1997); entre iguals, en el context educatiu escolar (Segués, 2006) i entre la mare i una nena, (Colomina, 1996) i entre un pare i una nena (García, 2002), totes dues en el context familiar.

Aquests mecanismes ja han estat presentats en relació a la descripció de la concepció constructivista de l'ensenyament i aprenentatge. Es tracta del traspàs progressiu del control i la responsabilitat en l'aprenentatge de l'ensenyant cap a l'alumnat sobre l'estructura de participació social i la tasca les tasques i/o continguts específics (Bustos, Coll i Engel, 2009; Coll, Bustos i Engel, 2011) que articulen la interacció i la construcció progressiva de sistemes de significats compartits sobre les tasques i/o continguts específics sobre els quals s'organitza l'activitat conjunta entre ensenyant i alumnat.

Els mecanismes d'influència educativa són alguns dels mecanismes psicològics que estarien al darrera de la confluència de diferents formes de suport a través de les quals és possible l'ajustament de l'ajuda pedagògica als processos de construcció de significats i d'atribució de sentit que caracteritzen un procés d'aprenentatge des de la lògica de la concepció constructivista. Els mecanismes esmentats comparteixen algunes característiques rellevants (Colomina et al. 2001; Mayordomo, 2003; Segués, 2006). Les reproduïm a continuació:

- són mecanismes interpsicològics de l'activitat conjunta, en les actuacions interrelacionades ensenyant/aprenent, mentre treballen un contingut o realitzen una tasca específica conjuntament;
- són processos subjacents als comportaments;
- es produeixen en la dimensió temporal i depenen de com es construeix i reconstrueix la interactivitat. No es poden identificar a priori. Són patrons i tendències d'evolució;
- operen a través de l'activitat verbal i no verbal dels/de les participants i de les relacions que s'estableixen entre l'activitat i la parla;
- adopten formes diferents en la seva concreció en funció de la naturalesa del contingut i de la tasca;
- esdevenen tant a la dimensió de participació social com a la del contingut;
- la seva presència és una qüestió de grau, com, quan i de quina manera.

1.2.3.1. El traspàs progressiu del control i de la responsabilitat de l'ensenyant a l'aprenent

Uno de los mecanismos fundamentales de influencia educativa en situaciones de aula es el proceso de traspaso progresivo del control y la responsabilidad del aprendizaje del profesor a los alumnos. En este proceso, los apoyos y ayudas del profesor al aprendizaje del alumno van evolucionando y se modifican para promover y asegurar una actuación cada vez más autónoma y autorregulada del alumno en la realización de las tareas, la utilización funcional de los contenidos y la gestión de su propio aprendizaje. (Coll, Onrubia, Mauri, 2008, p. 39-40)

El traspàs progressiu del control és un procés que depèn de les formes en què s'organitza l'activitat conjunta. A través d'aquest procés l'ensenyant proporciona a l'alumnat ajudes que evolucionen i canvien per fomentar actuacions progressivament més autònomes i autoregulades de l'alumnat. Aquest procés d'ajuda va adreçat tant a l'estructura de la participació social de la tasca com al contingut. Els progressos en aquestes dues esferes d'aprenentatge posen de manifest que l'alumnat va esdevenint paulatinament més capaç de controlar i de dirigir el seu propi procés d'aprenentatge.

Aquest mecanisme d'influència educativa té una gran importància per a l'aprenentatge, com s'ha remarcat des de diferents nocions i propostes des de la perspectiva sociocultural i específicament en els estudis que expliquen com les ajudes permeten a l'alumnat progressar en la zona de desenvolupament proper (Coll, 1999). En aquest sentit, la metàfora de la *bastida* mostra com l'ajuda de l'ensenyant permet a l'alumnat resoldre un problema, dur a terme una tasca o aconseguir un objectiu més enllà del que podria fer per ell mateix, sense aquesta ajuda (Wood, Bruner, & Ross, 1976). La *bastida* és un mecanisme d'una gran potencialitat educativa

...consisteix a crear un context de tasca global per part de l'ensenyant (o també de l'igual més capaç) on inserir les actuacions puntuals d'un adult o company més capaç, ajudant-lo a completar els elements que cauen més enllà de les seves competències actuals. La tasca de l'ensenyant és garantir els progressos de l'aprenent alhora que reduir el nivell de control sobre el desenvolupament de la tasca. L'aprenent, al seu torn, ha de reduir el seu nivell de dependència de la *bastida* i mostrar un major nivell d'autonomia a mesura que avança l'activitat conjunta. (Segués, 2006, p. 34)

Les característiques que poden destacar-se de la metàfora de la *bastida*, des de la perspectiva de la influència educativa remarcades per la concepció constructivista són les següents (Colomina et al., 2001, Coll, 1999; Coll & Solé, 1990):

- facilitar la participació activa de l'aprenent en la realització de la tasca des del principi, inserint les seves actuacions en un marc més global proporcionat per l'ensenyant, fent que assumeixi algun tipus de responsabilitat al respecte, malgrat que el seu grau de competència i de comprensió pugui ser baix;
- oferir un conjunt d'ajudes contingents o ajustades al nivell de competència de l'aprenent, més importants, quantitativament i qualitativament, si el nivell de competència és baix, i progressivament menys importants si augmenta el nivell;
- retirar les ajudes de forma progressiva a mesura que l'aprenent demostrï assumir quotes més elevades d'autonomia i control en relació a l'aprenentatge, fins a desaparèixer completament a l'acabament del procés acompanyat de l'actuació autònoma de l'aprenent.

D'acord amb les autores i l'autor esmentats, diversificació, contingència i transitorietat componen una ajuda eficaç capaç de fer progressar l'alumnat en un entorn educatiu determinat. Aquests tres tipus d'ajuda es reforcen amb altres com els *processos*

universals de participació guiada, proposats per Rogoff (1993), en els que el paper de l'alumnat aprenent és de *co-activador* de l'activitat conjunta, a més de les ajudes que permeten garantir una incorporació progressivament més adequada de l'alumnat en l'activitat conjunta. Així doncs, el traspàs del control de l'ensenyant cap a l'aprenent no suposa un procés *unidireccional i mecànic*, sinó més aviat *bidireccional i dinàmic*, construït a partir del que poden aportar aporten els/les participants a l'activitat. El traspàs consisteix en una àmplia diversitat de comportaments articulats dels/de les participants, mentre participen i fan avançar l'activitat conjunta, més que no pas una actuació aïllada.

El mecanisme de traspàs de control i de responsabilitat és un mecanisme d'influència educativa complex, no és lineal i és problemàtic, com diversos/es autors i autores han posat de manifest (Bustos, 2011; Coll, Onrubia, Mauri, 2008; Colomina, 1996; Mayordomo, 2003; Onrubia, 1992; Rochera, 1997; Segués, 2006). És complex perquè opera a través de diferents nivells i comportaments dels participants: com organitzen l'activitat conjunta, materials de suport de què disposen, dificultat del contingut. No és lineal perquè, malgrat ser, finalment i en termes globals, efectiu, és difícil que progressi sense discontinuïtats en el sentit en què després d'un traspàs pugui ser necessària una represa de control per part de l'ensenyant, sobre la tasca o sobre el contingut. I és problemàtic perquè no és fàcil fer un traspàs del control i la responsabilitat en termes absoluts, sinó que el més freqüent és un traspàs parcial sota una mínima supervisió de l'ensenyant.

1.2.3.2. La construcció progressiva de sistemes de significats compartits entre l'ensenyant i l'alumnat

D'acord amb l'elaboració sobre aquest mecanisme de Coll, Onrubia, Mauri (2008) i Segués (2006), la construcció d'un sistema de significats compartits entre l'ensenyant i l'alumnat en un context d'activitat conjunta particular és un procés a través del qual els participants presenten, representen, contrasten, elaboren i modifiquen representacions conjuntes sobre el significat de les tasques i els continguts a l'entorn dels quals organitzen l'activitat, i la seva incidència en la revisió i modificació de les seves

representacions respectives. L'explicació del mecanisme per vincular-se a nocions i explicacions associades a la perspectiva sociocultural i al concepte de zona de desenvolupament proper (Wertsch, 1988), entre d'altres.

Davant d'una nova tasca o davant d'un nou contingut, pot donar-se el cas que l'alumnat tingui representacions inicials diferents, i és esperable, a més, que el nivell de significat i de sentit que atribueixin a la nova situació sigui poc compartit. En funció de les diferències entre els nivells d'expertesa de l'alumnat, també és probable que hi hagi una certa asimetria entre les seves respectives representacions. Una situació així de partida propicia un procés de negociació entre l'alumnat per fer progressar les representacions menys adequades en la direcció que marquen els continguts culturals, que seran més adequats. L'ensenyant, o l'igual més expert/a serà qui regularà la negociació i es haurà d'usar els recursos més adients per connectar amb les representacions menys adequades de l'alumnat per impulsar una revisió i, si escau, una modificació en el sentit culturalment més apropiat. Així, a través dels recolzaments i les ajudes necessàries, l'alumnat anirà ampliant la parcel·la de significat i de sentit que menys compartien al començament. En finalitzar aquest procés, si ha estat reeixit, tothom tindrà accés a un sistema de significats compartits més ric i complex, i més afí als significats i al sentit culturalment establerts (Edwards & Mercer, 1988; Mercer, 1997, 2001; Wertsch, 1988).

Tal com ens indica Segués (2006, p. 36)

els recursos que permeten la construcció progressiva de sistemes de significats compartits cada vegada més amplis, rics i complexos entre participants es relacionen directament amb la manera com usen el llenguatge per a comunicar-se i representar la realitat. A través del llenguatge els participants fan públiques les representacions que tenen sobre una determinada parcel·la de la realitat, les contrasten, elaboren i reelaboren modificant-les. D'aquesta manera s'assegura la construcció de versions compartides progressives sobre la tasca i/o els continguts entorn als quals s'articula l'activitat conjunta, vertebrant diferents nivells d'intersubjectivitat en l'activitat comunicativa dels participants (Rommetveit, 1979).

Aquest mecanisme està vinculat als recursos semiòtics de presentació, revisió i modificació dels significats sobre els continguts culturals. Des de la perspectiva sociocultural vigostquiana és indubtable que aquest és un punt clau de la relació entre el pensament i el llenguatge i de com és en aquesta relació on cal trobar els mecanismes

de construcció del coneixement i és, per tant de gran rellevància des dels processos d'anàlisi de la influència educativa. En les darreres dècades, moltes recerques d'influència sociocultural estan dedicades a analitzar com s'articula la relació entre el discurs del professorat i el de l'alumnat i l'aprenentatge en el context educatiu escolar (Barnes, 1994; Cazden, 1991; Coll & Edwards, 1997; Coll et al., 1992a, 1995; Edwards i Mercer, 1988; Lemke, 1997; 2001; Mercer, 1997, 2001; Newman et al., 1991; entre d'altres.

És interessant reproduir aquí alguns dels recursos semiòtics i algunes estratègies discursives identificades en la parla educativa que són emprats per professorat i alumnat mentre constitueixen sistemes de significats compartits, procedents d'aquestes recerques reunits per Coll (1999) i esmentats per Segués (2006):

- ◆ la confirmació, rebuig, repetició, elaboració o reformulació de les representacions aportades per l'alumnat;
- ◆ l'ús de fórmules per a subratllar la rellevància de determinats aspectes del coneixement i el seu caràcter compartit;
- ◆ les recapitulacions reconstructives de les activitats efectuades;
- ◆ el recurs a certs nuclis d'experiència, escolar o extraescolar, que se suposa que són coneguts i compartits per l'alumnat, com a recolzament per a introduir noves informacions;
- ◆ el recurs, en un sentit similar, a elements presents en el context extralingüístic, més fàcilment compartibles per l'alumnat;
- ◆ la presentació successiva d'objectes, esdeveniments i situacions des de diferents perspectives referencials;
- ◆ el tractament diferencial de determinades informacions com a noves o ja donades i, per tant, com a no conegudes o com a conegudes;
- ◆ l'abreviació o reducció de la representació lingüística explícita en determinades consignes o ordres.

Mayordomo (2003) ordena els esmentats recursos i d'altres citats per Coll (2001c) en funció del paper que juguen en el procés de construcció de sistemes de significats compartits i assenyala la necessitat de no perdre de vista el contingut referencial del

discurs, quan l'objectiu són els significats que construeix i negocia l'alumnat (Lyons, 1983).

Recordem que els plantejaments de la concepció constructivista i els requisits teòrics i metodològics del model d'anàlisi de la interactivitat, incideixen en la necessitat d'estudiar l'activitat discursiva en el marc de l'activitat conjunta:

Articular el análisis más fino y molecular de los dispositivos semióticos a los que recurren profesores y alumnos mediante el uso que hacen del lenguaje, con el análisis más global y molar de las formas de organización de la actividad conjunta que son, en definitiva, las que les confieren funcionalidad como mecanismos de influencia educativa, constituye, a nuestro juicio, uno de los retos más importantes que tiene planteados en la actualidad el discurso educacional. (Coll, 2001c, p. 413).

Criteri reforçat per la concepció de Bajtín (2011) de considerar l'enunciat lligat de manera indissociable a l'activitat humana.

Igual com dèiem en el cas del mecanisme del traspàs, el mecanisme de construcció de sistemes de significats compartits resulta un procés complex, no lineal i fins i tot problemàtic. És complex perquè requereix que entre l'alumnat hi hagi una representació inicial que sigui mínimament compartida sobre l'estructura de participació social i la tasca i sobre els continguts d'aprenentatge, i requereix que la referència inicial mínimament compartida es mantingui mentre s'avança en la reelaboració i progressiva adequació als continguts culturals d'aquesta representació inicial. Per aquest motiu, el procés de construcció de significats compartits depèn molt del control que faci l'alumnat sobre els possibles malentesos o incomprensions que tinguin lloc en els seus intercanvis comunicatius. Els malentesos i les incomprensions podrien entorpir l'establiment de significats i sentit realment compartits, si no es detecten i resolen a temps i eficaçment (Edwards & Mercer, 1988; Mercer, 1997, 2001). Per això es considera que el procés no és lineal, ja que les incomprensions i els malentesos són relativament freqüents en la comunicació entre l'ensenyant i l'alumnat, i són, a més, inherents a qualsevol procés comunicatiu i difícilment evitables en els intercanvis comunicatius (Edwards & Mercer, 1988; Mercer, 1997, 2001). Finalment, és problemàtic per la dificultat de valorar el grau en què l'alumnat comparteix realment els significats. Motiu pel qual és possible que els malentesos i les incomprensions quedin latents al procés de construcció del

coneixement i que no siguin detectats per l'ensenyant ni per l'alumnat (Coll et al., 1992a, 1992b, 1995).

Hem presentat l'aproximació teòrica i metodològica per a l'estudi dels processos d'influència educativa derivada de la concepció constructivista de l'ensenyament i l'aprenentatge exposats breument en aquest mateix Capítol. Hem defensat la seva utilitat per identificar, caracteritzar i comprendre el funcionament d'alguns dels mecanismes o processos d'influència educativa que tenen lloc en la interactivitat entre ensenyant i alumnat en relació a l'estructura de participació social i la tasca i en relació al contingut. Presentem ara els referents teòrics relatius als estudis del llenguatge.

1.3. Els estudis del llenguatge educatiu. Referents teòrics i metodològics

«-TU EN QUIN TEMPS VOLS VIURE?

-JO VULL VIURE EN EL PARTICIPI IMPERATIU DE FUTUR, EN VEU PASSIVA,
EN «ALLÒ QUE HA DE SER». AIXÍ ÉS COM RESPIRO, AIXÍ ÉS COM M'AGRADA. (...)

-SÍ, EL GENI LLATÍ, QUAN ERA ÀVID I JOVE, CREÀ LA FORMA DE TRACCIÓ IMPERATIVA VERBAL
COM A PROTOTIP DE TOTA LA NOSTRA CULTURA, I NO TAN SOLS «LA QUE HA DE SER» SINÓ
TAMBÉ «LA QUE HA DE SER LLOADA» *-LAUDATURA EST-*, LA QUE AGRADA... »

(ÒSSIP MANDELSTAM, 1931-32)

1.3.1. La competència comunicativa

Molt abans de l'orientació curricular actual basada en competències i de l'orientació a l'ensenyament i aprenentatge competencial a totes les àrees, a finals dels anys seixanta i començaments dels setanta, en els contextos educatius internacionals de didàctica de la llengua s'havia introduït un concepte revolucionari. Aquest concepte, gestat en el marc conceptual dels estudis sobre l'etnografia de la comunicació, va ser el concepte de competència comunicativa. Aquest concepte clau, que els lingüistes i antropòlegs nord-americans, J.J. Gumperz i D.H. Hymes (1972) exposen com "The system of use children acquire within a social matrix of language is 'communicative competence'", va ser creat per Hymes i relativament acceptat en el moment de la seva creació i en els anys posteriors. Tanmateix, la competència comunicativa és un macro objectiu acceptat sense discussió i usat àmpliament en tots els àmbits educatius a l'actualitat – i més a partir del debat sobre el desenvolupament i l'adquisició de competències i de la implantació del nou currículum per a l'ensenyament obligatori des del 2007 –. Sembla que tothom estem d'acord que els nens i les nenes a l'escola infantil i primària i els nois i les noies de l'escola secundària, o a l'educació superior, han d'aprendre a ser competents comunicativament en un ampli ventall d'usos socials. Per comprendre bé

quins són els matisos d'aquest concepte tan ampli, vegem ara una de les definicions més completes de competència comunicativa, la que Muriel Saville-Troike, lingüista americana i també etnògrafa de la comunicació, va elaborar l'any 1982, seguint els plantejaments iniciats per Hymes:

Communicative competence involves knowing not only the language code but also what to say to whom, and how to say it appropriately in any given situation. Further, it involves the social and cultural knowledge speakers are presumed to have which enables them to use and interpret linguistic forms. Hymes (1974, 1987) augmented Chomsky's notion of linguistic competence (knowledge of systematic potential, or whether or not an utterance is a possible grammatical structure in a language) with knowledge of appropriateness (whether and to what extent something is suitable), occurrence (whether and to what extent something is done), and feasibility (whether and to what extent something is possible under particular circumstances).

The concept of communicative competence (and its encompassing congener, social competence) is one of the most powerful organizing tools to emerge in the social sciences in recent years.

Communicative competence extends to both knowledge and expectation of who may or may not speak in certain settings, when to speak and when to remain silent, to whom one may speak, how one may talk to persons of different statuses and roles, what nonverbal behaviors are appropriate in various contexts, what the routines for turn-taking are in conversation, how to ask for and give information, how to request, how to offer or decline assistance or cooperation, how to give commands, how to enforce discipline, and the like – in short, everything involving the use of language and other communicative modalities in particular social settings. (Saville-Troike, 1982, 18)

L'aparició d'aquest concepte, potencialment revolucionari per a l'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua, va obrir el debat sobre la necessitat de tenir en compte la interrelació entre dos enfocaments: l'enfocament estructural, basat en el coneixement, bàsicament conceptual, del sistema de la llengua, i centrat, a més, únicament, en la llengua escrita; i l'enfocament comunicatiu, funcional i processual centrat en l'ús social de la llengua, tant de la llengua escrita com de la llengua oral.

La introducció d'aquest debat en la recerca i en la docència universitàries, va ser molt fructífer a partir dels anys vuitanta, tanmateix, no va suposar canvis immediats en les arrelades i estàtiques estructures didàctiques tradicionals de l'ensenyament de molts sectors escolars. L'enfocament comunicatiu, funcional i processual de l'ensenyament i aprenentatge de la llengua, complementari de l'enfocament estructural, es va anar

introduint tímidament en els estudis superiors i, més tímidament encara, en els centres educatius d'educació infantil, primària i secundària –iniciat per a l'ensenyament-aprenentatge de les llengües estrangeres i posteriorment per al de les primeres –. Cal dir, però, que altres sectors escolars vinculats a una escola hereva als postulats de l'Escola Nova, els centres d'immersió lingüística i altres sectors amb equips educatius reflexius i innovadors, que havien fet processos paral·lels per arribar a conclusions similars a les que esmentem, no van oferir cap resistència a aquest canvi d'enfocament, ans al contrari, s'hi van sentir de seguida en sintonia.

La competència comunicativa és una competència social i la competència social és una competència comunicativa moral.

En relació amb l'educació de la competència comunicativa, per exemple, que considerem un altre transversal, és innegable que tota comunicació humana i, concretament, la comunicació en l'àmbit de l'educació escolar, està sotmesa constantment a contrast de punts de vista, d'interessos, de necessitats, de valors.

Alhora, l'educació moral necessita la competència comunicativa específica, àmplia i específica, que permeti el diàleg social i individual per construir la consciència, els punt de vista, la formulació de conflictes, de normes, la reflexió, l'autoregulació, etc., camps específics de la competència comunicativa plena i integral.

El procés d'ensenyament i aprenentatge de la competència comunicativa plena de la llengua, tant l'escripta com l'oral, va esdevenir, doncs, l'objectiu a assolir des d'aquest doble enfocament: el coneixement del codi com el coneixement i l'ús de les regles que regulen l'ús de la llengua en els diferents contextos socials i culturals. Com diu Hymes (1975): "Within the social matrix in which it acquires a system of grammar, a child acquires also a system of its use".

Un important impuls al desenvolupament de la competència comunicativa en els contextos escolars va ser possible gràcies a les disposicions curriculars de 1992 (Coll, 1987, 1991; Generalitat de Catalunya, 1992, 1993, 2007). Per primer cop des de les orientacions curriculars es va donar la importància que requeria el desenvolupament de la competència comunicativa gràcies, sobretot, a tres factors.

En primer lloc, gràcies a la disposició dels continguts en un triple desplegament: conceptual, procedimental i actitudinal. La disposició dels continguts procedimentals i actitudinals, al costat dels conceptuals, ja treballats tradicionalment, va donar un impuls decisiu al desenvolupament de la competència comunicativa i a l'ús social de la llengua. Es va centrar l'atenció en la creació de situacions comunicatives, reals o simulades, dels diferents contextos necessaris i funcionals d'ús, regulades per actituds, normes i valors d'ús social.

De l'altra, gràcies al desplegament dels continguts sobre la llengua oral en igualtat d'importància als de la llengua escrita. Per primer cop a la història de les disposicions curriculars, els continguts de la llengua oral adquirien estatus acadèmic al mateix nivell dels de la llengua escrita. La competència comunicativa plena i l'ús social de la llengua no es poden assolir únicament amb els aprenentatges formals escrits. Aquest escenari nou va permetre, doncs, el desenvolupament dels continguts conceptuals, procedimentals i actitudinals tant per a les situacions de parla com per a les situacions d'escriptura.

El tercer factor cal situar-lo en les disposicions sobre la transversalitat d'algunes matèries o àrees curriculars. A més de la creació de les anomenades àrees transversals curricular⁶, l'àrea de llengua era vista per primer cop des de les disposicions curriculars com una àrea també transversal, ja que la competència comunicativa plena s'exerceix en totes les oportunitats que es creen en l'ús de la llengua en totes les àrees curriculars.

D'altra banda, a més de l'àrea de llengua i de la transversalitat a totes les àrees curriculars, és a dir en tots els àmbits de la dimensió acadèmica escolar, la competència comunicativa plena, s'assoleix també en la transversalitat del que anomenem àmbits de comunicació de la dimensió social escolar (Green, 1983; Green, Weade, Graham, 1988). És a dir, en totes les interaccions de la vida escolar no estrictament acadèmiques, com al joc, a les transicions, en activitats semiestructurades, com poden ser les assemblees escolars o les assemblees de classe, entre d'altres.

⁶ Àrees transversals curriculars (1992): Educació per a la salut; Educació per a la convivència i la pau; Educació ambiental; Educació en les noves tecnologies de la informació i la comunicació; Coeducació; Educació Viària; Educació per al consum; Educació intercultural.

Mentre els aprenentatges estructurals, sobre el sistema de la llengua, tenen lloc de manera prioritària en els contextos escolars i formals, les normes d'ús social de la llengua s'aprenen tant en contextos socials formals com en contextos socials informals. Els aprenentatges de l'ús social tenen lloc en contextos informals per immersió, per la participació guiada (Rogoff, 1993) o per la participació lliure en els diversos contextos socials. S'aprenen per immersió perquè en una comunitat de parla determinada, els seus membres comparteixen la sèrie de normes d'ús del repertori verbal i comunicatiu que tenen al seu abast, pel fet de participar en unes xarxes de comunicació de caràcter social. Tant en l'aprenentatge en contextos socials formals com en els no formals, els parlants van aprenent a compartir el *coneixement de les restriccions comunicatives i de les opcions que regeixen un nombre significatiu de situacions socials* (Gumperz, 1982, 1989; Tusón, 1995). Aquest *coneixement compartit* de les normes d'ús social de la llengua depèn de la *intensitat del contacte i de les fronteres comunicatives*. (Gumperz, 1982, 1989; Tusón, 1995). De manera que desenvolupar la competència comunicativa plena suposa alhora també desenvolupar la competència social plena. Hi ha una retroacció entre totes dues competències.

El desenvolupament de l'enfocament comunicatiu, funcional i processual per a l'ensenyament-aprenentatge de la llengua i la concreció del concepte general de competència comunicativa han tingut com a conseqüència aportacions decisives per a la didàctica de la llengua que han suposat i suposen encara avenços en els diversos nivells de concreció dels continguts sobre l'ús social de la llengua (Lomas, 1999; Lomas y Osoro, 1993; Lomas, Osoro y Tusón, 1992).

D'una banda, ha suposat una exploració en el que realment vol dir l'ús social de la llengua i la varietat de contextos per a o d'aquest ús. Per poder ensenyar i aprendre l'ús social de la llengua en contextos diversos, és important poder concretar quins són els contextos i quines són les necessitats d'ús social de la llengua, que es desenvoluparan tot parlant, escoltant, llegint i/o escrivint, separatament o en interrelació, en diferents registres i varietats geogràfiques i socials. Tota aquesta exploració ha permès avançar en el coneixement dels continguts relatius a les habilitats lingüístiques: la comprensió oral, la comprensió escrita, l'expressió oral i l'expressió escrita. Les habilitats receptives i les habilitats productives, a més de les microhabilitats que són comunes a totes quatre

habilitats lingüístiques i les que són específiques de cada habilitat lingüística (Cassany, Luna i Sanz, 1993; Solé, 1994).

D'una altra banda, s'ha avançat també en la concreció de les subcompetències de la competència comunicativa (Hymes, 1972; Canale, 1983; Vilà, 1996), la sociolingüística, la discursiva, la lingüística, l'estratègica i la cultural. Queda clarament establert que l'ús social de la llengua és oral i és escrit; que involucra tant les habilitats lingüístiques receptives com les productives; que cal atendre no només la *competència purament lingüística*, que regula la *correcció*, sinó que també cal atendre la *competència sociolingüística*, que regula l'*adequació*; a més de la *competència discursiva*, que regula la *coherència* i la *cohesió*; així com la *competència estratègica*, que regula l'*eficàcia*; i, finalment, la *competència cultural* que regula la *veracitat* i/o la *versemblança del contingut*.

Conegudes amb més profunditat les habilitats i les microhabilitats lingüístiques i també com cal contextualitzar-les en relació als components de la competència comunicativa, es planteja la necessitat d'estudiar amb més detall les característiques del discurs oral i escrit que emergeix de determinades situacions de comunicació, per poder-lo estructurar, tant amb finalitats d'anàlisi com amb finalitats d'ensenyament i d'aprenentatge. Es tracta ja, arribats en aquest punt, de resoldre el nou interrogant sobre com delimitar el *contínuum* de l'ús del parlar, l'escoltar, el llegir i l'escriure en els seus contextos naturals de producció.

Què és el que permet, finalment, veure de quina manera cal estructurar l'ensenyament aprenentatge de l'ús social de la llengua? Com cal delimitar el parlar, l'escoltar, el llegir i/o l'escriure, a partir de situacions de comunicació determinades – que és la unitat d'anàlisi de l'etnografia de la comunicació – ?

1.3.2. Els enunciats i els gèneres discursius. Unitat de la comunicació discursiva

La resposta a aquestes preguntes considerem que cal escoltar-la en els estudis sobre l'enunciat i sobre els gèneres discursius. En aquest nivell de l'estructura d'anàlisi que estem seguint, des del nostre punt de vista, s'ha usat sovint de manera confusa el

concepte de tipus de text per comptes del concepte de gènere discursiu. Per tal de clarificar aquest punt, que considerem de gran interès teòric i metodològic, dedicarem algun paràgraf a parlar-ne.

Els conceptes d'enunciat i de gènere discursiu, elaborats per Bajtín (1989, 2011) són constructes que tenen una enorme transcendència per a la didàctica de la llengua, encara no prou explorats en totes les seves conseqüències. Bajtín, –i també Volóshinov (1976), 2009), com hem dit anteriorment– lingüista i filòsof rus, arriba, en essència, als anys vint del segle passat, a la mateixa elaboració –en paral·lel als autors americans–, sobre la necessitat de focalitzar l'atenció en l'anàlisi de l'ús dinàmic de la llengua, lligat a l'activitat d'on sorgeix, i a saber-lo distingir de l'anàlisi estàtica sobre el sistema de la llengua. Bajtín arriba a la comprensió que l'ús de la llengua està integrat en l'activitat social humana i que el seu estudi, la seva anàlisi i comprensió, no es poden deslligar de l'anàlisi i comprensió de l'activitat humana. Vist des de l'actualitat, sembla una obvietat tan natural que es fa incomprendible que hagi costat tantes dècades de ser admesa en els cercles especialitzats. Però la història de la filologia, de la lingüística i de la didàctica de la llengua demostra com ha estat de difícil anar-se acomodant a l'acceptació d'evidències com aquesta, que en el moment de la seva exposició van ser revolucionàries – de la mateixa manera com ja hem comentat que va passar amb el concepte de competència comunicativa, que hi està relacionat–.

Per a Bajtín, "el uso de la lengua se realiza en forma de enunciados concretos y únicos (orales y escritos) de los participantes en uno u otro ámbito de la actividad humana" (2011, p. 11).

L'enunciat, i no la paraula o l'oració, és la unitat de la comunicació discursiva: "El discurso sólo puede existir en la realidad en forma de enunciados concretos de hablantes individuales, de sujetos del discurso" (2011, p. 27). L'enunciat participa sempre d'un diàleg, explícit o implícit, ja sigui present, passat o futur. Sempre és *resposta a* i sempre suscita una nova *resposta a*, ja sigui una sola paraula, un paràgraf, un article o tota una novel·la.

Els límits dels enunciats són les *rèpliques*, és a dir la resposta que ja estava suscitada en l'enunciat precedent. Perquè la comprensió d'un enunciat està sempre *carregada de*

resposta.

Parlem ara dels gèneres discursius. Segons Bajtín, els gèneres discursius són tipus relativament estables d'enunciats lligats a un context, a cada *esfera de comunicació donada*, i identificats clarament per una determinada societat o cultura (hi podríem afegir que identificats també per afinitats, contacte, informació, etc., entre les diferents societats i cultures). Els gèneres discursius estan definits pel contingut temàtic, per l'estil i per la seva construcció compositiva i són extremadament heterogenis i inabastables, o tan inabastables com ho pugui ser el conjunt de l'activitat humana, de les diferents societats i cultures, en tots els temps i ubicacions.

En efecto, debemos incluir entre ellos a las breves réplicas del diálogo habitual (teniendo en cuenta que la diversidad de los tipos de diálogo cotidiano, dependiendo de su tema, situación y participantes, es extraordinariamente grande), al relato habitual, a la carta (en todas sus diversas formas), a la breve y estandarizada orden militar, al decreto extenso y detallado, al bastante misceláneo repertorio de documentación formal (en la mayoría de los casos estándar) y al variado mundo de las manifestaciones públicas (en el amplio sentido de la palabra: sociales y políticas). También debemos, pues, incluir aquí las distintas formas de exposición científica y todos los géneros literarios. (...) las réplicas de uso habitual compuestas de una sola palabra y una novela. (2011, p. 12)

Los límites de cada enunciado concreto como unidad de la comunicación discursiva se determinan por *el cambio de sujeto discursivo*, o sea, por la alternancia de los hablantes. Todo enunciado, desde una breve réplica del diálogo habitual (una sola palabra) hasta una gran novela o tratado científico, posee, por así decirlo, un principio absoluto y un final absoluto: antes de su *comienzo* se encuentran los enunciados de los otros; después de su final, los enunciados de respuestas de los otros (al menos la comprensión silenciosa y activa del otro, o al fin y al cabo una acción respuesta fundada en esa comprensión). El hablante termina su enunciado para ceder la palabra al otro o dar lugar a su comprensión activa como respuesta. El enunciado no es una unidad condicional sino una unidad real, delimitada con claridad por el cambio de los sujetos discursivos, que finaliza al ceder la palabra al otro, mediante un silencioso *dixi* percibido por los oyentes como una señal de que el hablante ha concluido. (2011, p. 27)

Els gèneres discursius poden ser de dues categories, els gèneres discursius primaris i els gèneres discursius secundaris. Els gèneres primaris són els que formen part dels usos habituals de les interaccions i de les rèpliques quotidianes. Els secundaris han estat elaborats a cada cultura a través de llargs processos històrics, són complexos i poden incloure diferents graus de formalitat.

Bajtín aporta exemples de gèneres discursius d'una llista oberta i inabastable, ja que la seva creació depèn de l'activitat social i cultural de cada col·lectiu: cròniques, contractes, textos legals, diferents tipus de documents oficials, diversos gèneres literaris, científics i periodístics, cartes oficials i informals, rèpliques del diàleg habitual, etc.. Voldríem afegir en aquesta llista els gèneres de l'esfera educativa escolar, als quals aquest autor no fa esment. Entre els gèneres discursius escolars, que es construeixen a l'esfera o dimensió acadèmica i els gèneres que es creen a l'esfera o dimensió social escolars, volem destacar en el context de la nostra tesi, les assemblees escolars com a gènere discursiu secundari, que inclou moments de gènere discursiu primari, si atenem a fragments de conversa, però que, mirats en el seu conjunt, constitueixen un gènere secundari de prou complexitat.

Cal remarcar que la riquesa de creació de gèneres discursius està en consonància amb la riquesa de relacions comunicatives socials històriques. Alhora, l'herència social i històrica de determinades tradicions de comunicació social, permet gaudir d'un tipus de comunicació de *maduresa*, mentre que d'altres tradicions destaquen per la seva pobresa, tant des del punt de vista tècnic com ideològic en la creació de gèneres.

Així, doncs, la tradició cultural i ideològica ens fa hereus i hereves de molts gèneres discursius, que són manifestació del grau de maduresa d'una societat determinada. Entre aquests gèneres, hi ha els gèneres discursius de les assemblees escolars i de classe, que denoten el grau de maduresa democràtica de la institució escolar.

L'assemblea prové d'una àmplia i llarga tradició social que reuneix, al mateix temps, el gènere discursiu primari d'una simple trobada en cercle, fins al gènere discursiu secundari en què es transforma aquella primera trobada en cercle, quan és l'instrument de parla pública col·lectiva de tots els subjectes implicats per debatre, acordar, comprometre's i decidir en igualtat de condicions i d'oportunitats, i fer-ho amb consciència del que això representa.

Créixer amb una herència o en una altra i tenir o no tenir a disposició uns gèneres discursius determinats, condiciona el desenvolupament social i moral d'una comunitat determinada i alhora està condicionat per aquest desenvolupament. Aquesta reciprocitat i interconnexió entre la maduresa en la competència comunicativa, la social

i la moral – o política i ideològica– està avalada per la concepció vigostkiana de la interdependència de les estructures del pensament i de la consciència de la riquesa de les estructures de comunicació lingüística, o dels *mecanismes semiòtics* (Vigostki, 1977, 1979). Posant l'exemple de les pràctiques escolars, en relació a la interdependència entre el tipus de pràctiques i la maduresa de la institució escolar, afirmaríem que una institució escolar que empra, i empra bé, les assemblees com a instrument per a la parla pública en diàleg, per a la regulació de la comunitat, és una comunitat socialment i democràticament més avançada que una que no ho fa, que les evita, o que, fins i tot, prohibeix aquest tipus de pràctiques.

Tornant a l'esment fet anteriorment a la confusió creada sovint entre gènere discursiu i tipus de text, considerem que cal clarificar, al respecte, que els tipus de text són les estructures lingüístiques mitjançant les quals es realitzen els gèneres discursius en els seus contextos de producció. Els gèneres discursius estan associats a diferents tipus de text i sempre són híbrids. Només en l'anàlisi podem parlar de tipus de text purs. Ens estem referint a les superestructures textuais que compleixen les següents funcions: narrativa, descriptiva, instructiva, expositiva, argumental⁷, conversacional i retòrica. A la realitat contextualitzada dels enunciats que constitueixen un gènere discursiu determinat s'hi desenvolupen diversos tipus de text entrelaçats per complir diferents funcions comunicatives. De manera que, els enunciats poden ser prioritàriament narratius i descriptius, si parlem, per exemple, d'una crònica o retòrics i narratius, si parlem de poesia èpica.

1.3.2.1. El gènere discursiu de les assemblees de classe

Volem exemplificar més detalladament la relació que s'estableix entre gèneres discursius i tipus de text en el context de les assemblees de classe.

En aquest cas parlem d'un gènere discursiu secundari d'ús col·lectiu de la llengua oral

⁷ Emprem d'adjectiu substantivat "argumental", per ajustar-nos a la correcció lingüística (DIEC 2), en comptes d'emprar el "argumentatiu", que és més usual en el camp específic del tema a què ens referim.

pública transversal, que conté trets corresponents tant a la dimensió acadèmica com a la dimensió social escolar, que també pot ser considerat un gènere interdisciplinari entre dues àrees: llengua i educació moral. En el gènere discursiu de l'assemblea de classe (Portillo, 1997a, 2013) hi ha uns tipus de text que són prioritaris i que trobaríem a totes les assemblees, i uns altres que són específics d'un tipus d'assemblea determinada i d'un moment concret de la seva realització. Així, doncs, tota assemblea es desenvolupa a través del tipus de text conversacional, perquè, en sentit general, la conversa, el diàleg, és a la base de tota comunicació. En sentit específic, també, perquè la conversa es correspon amb el que es pretén a l'assemblea, que és, en primera instància: que totes les persones implicades *conversin/dialoguin* entre elles. Un altre tipus de text vinculat a les finalitats educatives esperables en una assemblea és l'argumental, perquè en el decurs del gènere assemblea es contrasten punt de vista i es defensen raons diferents. A més a més, és habitual que en una assemblea es relatin fets, situacions conflictives viscudes anteriorment que són les que motiven la seva realització. En aquests relats hi ha elements narratius i elements descriptius, amb possibles reproduccions de diàleg directe o indirecte. Un altre dels tipus de text habituals i constitutius d'una assemblea és el text instructiu, ja que és una tasca reguladora de la convivència i, per aquest motiu, s'hi recorden regles, s'hi formulen normes i s'hi donen instruccions i consignes. Aquests són els tipus de text que neixen directament de les funcions comunicatives i educatives de l'assemblea. Indirectament i en casos determinats, tampoc seria estrany trobar-hi el text expositiu, si és que cal aportar dades objectives sobre algun tema, o bé el text retòric, si és que s'hi introdueix algun joc, algun acudit, algun fragment literari, una cançó, etc.

En el proper Capítol presentem la problemàtica específica de la nostra investigació.

ÍNDIX

2. SEGON CAPÍTOL. CONCRECIÓ DE LA TEMÀTICA D'ESTUDI. LA INFLUÈNCIA EDUCATIVA A LES ASSEMBLEES DE CLASSE	113
2.1. Les pràctiques educatives en el context educatiu escolar	113
2.2. Les assemblees de classe en el context educatiu escolar	116
2.3. Qüestions prèvies al disseny de la recerca	118

2. SEGON CAPÍTOL. CONCRECIÓ DE LA TEMÀTICA D'ESTUDI. LA INFLUÈNCIA EDUCATIVA A LES ASSEMBLEES DE CLASSE

«*LEARNING BY DOING*»

JOHN DEWEY

«*DO THINGS WITH WORDS*»

JOHN AUSTIN

Exposats al Capítol 1 els principals referents teòrics i metodològics del treball de recerca que presentem, encetem aquest segon Capítol amb la intenció de presentar la concreció de la situació d'observació i la problemàtica de la recerca.

En el marc de la finalitat general d'aprofundir en l'observació, identificació i anàlisi de la influència educativa en situacions d'interacció social en el context educatiu escolar, ens centrarem en la pràctica de les assemblees de classe i delimitarem l'objecte d'estudi d'acord amb els enfocaments teòrics exposats.

2.1. Les pràctiques educatives en el context educatiu escolar

Centrem l'atenció en algunes característiques rellevants de les pràctiques educatives pròpies del context educatiu escolar. Ens referim, en primer lloc, a la constatació que les pràctiques educatives escolars es realitzen, fonamentalment, mitjançant les actuacions discursives dels seus membres, que sempre estan interrelacionades amb actuacions no discursives i amb les quals conformen un conjunt indestruïble que té sentit en el flux de l'activitat comunicativa i educativa pròpies de la institució (Bajtín, 2011; Coll, 2001a; Coll, Onrubia, Mauri, 2008; Engeström, 1996; Leontiev, 1981; Luria, Leontiev, Vigostski, 1986; Volóshinov, 2009; Wertsch, 1988).

Focalitzant l'atenció en l'activitat discursiva –sense perdre de vista la interdependència entre aquesta activitat discursiva i el conjunt de l'activitat, com acabem d'esmentar–,

observem que, en tot centre escolar, es donen unes determinades condicions de desenvolupament de la competència comunicativa plena dels seus membres (Hymes, 1972, 1974; Saville-Troike, 1982), tant en la dimensió social com en la dimensió pròpiament acadèmica de l'activitat (Green, Weade, Graham, 1988). En centrar l'atenció en les possibilitats comunicatives d'un centre escolar, ho fem tot considerant que les possibilitats i les formes de comunicació dels seus membres al centre mantenen una relació directa amb les seves possibilitats i formes de desenvolupament social i cultural. Considerem, doncs, que hi ha una estreta interdependència entre el grau de riquesa i de maduresa en el desenvolupament de formes de comunicació discursiva d'una institució escolar i el grau de riquesa i de maduresa del desenvolupament de la vida social i la convivència entre els membres d'aquesta institució i de la institució mateixa, considerada globalment.

Il·lustrarem el que acabem de dir amb un exemple. Un centre escolar crea les condicions perquè l'alumnat aprengui a participar en la vida escolar, fent que assumeixi l'elaboració i defensa de propostes. El tipus de propostes de l'alumnat podria ser: redecoració d'algun espai del centre amb una estètica més propera al seus gustos; distribució del temps i dels espais per tal de: mantenir reunions de petit grup per gestionar assumptes socials o acadèmics; practicar música, crear un grup musical i preparar actuacions, entre d'altres. Si les propostes fossin acceptades, l'alumnat hauria assumir-ne el traspàs del control i la responsabilitat de l'organització, realització, bon ús i manteniment posteriors. Amb aquest exemple, volem posar l'èmfasi, en el procés d'ensenyament i aprenentatge. En l'aprenentatge de les formes de comunicació que hauria de fer l'alumnat sobre els procediments de participació democràtica i, concretament, sobre els de proposició: converses exploratòries prèvies per manifestar desitjos i valoracions de viabilitat; escriptura d'esborranys de les propostes; discussió sobre els esborranys; escriptura definitiva; procediment de presentació de l'escrit; procediment de presentació oral de la proposta al professorat; etc. I volem posar l'èmfasi en l'ensenyament que aquest aprenentatge requereix de part d'ensenyants que assumeixin el guiatge del procés. El professorat, amb la introducció d'aquests mitjans de comunicació de l'alumnat, assumiria un conjunt de procediments comunicatius: escolta atenta, discussió de les propostes, previsible acceptació, seguiment, tutela de la realització de la proposta i

avaluació. Des del punt de vista educatiu, tan important seria la realització adequada de la proposta com l'aprenentatge dels procediments de participació democràtica, tant per part de l'alumnat com per part del professorat, en activitat conjunta.

Aquest seria un de tants exemples d'aprenentatge de participació ciutadana de l'alumnat en una escola democràtica (Dewey, 1997), amb el que volem insistir en la idea que la creació de noves formes de comunicació ajuda a crear noves formes de realització social i que, a la inversa, noves formes de realització social demanen la creació de noves formes de comunicació.

En parlar de la interdependència entre el grau de maduresa comunicativa i el grau de maduresa social en una institució escolar, estem posant l'èmfasi en la constatació que un centre educatiu escolar, com tota institució, té una determinada cultura moral (Dewey, 1997; Kohlberg, 1975, 1976, 1987, 1989; Kohlberg, Power & Higgins, 1997; Puig, 2012) i que, a més, s'orienta, de manera explícita o de manera implícita, a una determinada educació moral. La cultura moral d'un centre pot formar part d'un projecte d'escola democràtica (Dewey, 1997) o de comunitat justa (Kohlberg, 1975, 1989), si té un plantejament conscient i intencionat, que seria la situació ideal (Trilla, 2012). Això no obstant, sempre hi ha una cultura moral, tant si és explícita i intencionada com si no ho és. En els casos en què no ho és, la cultura moral es transmet per immersió mitjançant el currículum ocult que està implícit en les formes de vida pròpies d'aquell ambient moral. Això es pot observar en el tipus de pràctiques i/o en la manera com aquestes es duen a terme. El conjunt de les pràctiques, la seva tipologia i realització són, doncs, evidències de la cultura moral d'un centre educatiu (Puig, 2003, 2012).

A més a més, la majoria de manifestacions de la cultura moral d'un centre es realitzen mitjançant la comunicació discursiva entre els seus membres. Tot i que la cultura moral també es manifesta en actuacions no directament verbals, com poden ser les disposicions espacials dels seus membres en funció de rols i estatus, els drets i els deures d'ús dels espais, les disposicions sobre materials, horaris o continguts. Tanmateix és mitjançant l'ús de la paraula individual o col·lectiva com tenen lloc la majoria de les actuacions pròpies de la cultura moral d'un centre, com les narracions i descripcions de pensaments, fets o comportaments controvertits, els punts de vista, els raonaments, els judicis valoratius o les formulacions de normes, entre d'altres actuacions que en formen

part. És pertinent desenvolupar una competència comunicativa específica per dur a terme les múltiples i complexes necessitats de comprensió i d'expressió morals, tenint en compte, a més, que tota comunicació entre persones està sempre impregnada d'actituds i de valors morals.

La cultura moral d'un centre està vinculada, també en interdependència, al nivell de maduresa comunicativa i social. És possible relacionar, doncs, maduresa comunicativa amb maduresa social i amb maduresa moral. De manera que podríem parlar alhora, com d'una sola entitat complexa, de cultura i competència comunicativa, de cultura i competència social i de cultura i competència moral.

Això és així de manera especial en determinades pràctiques escolars que permeten avançar cap a la maduresa en aquesta triple dimensió comunicativa, social i moral. Una d'aquestes pràctiques és la pràctica escolar de les assemblees de classe, que ens pot proporcionar evidències de la cultura moral d'un centre educatiu i també de la seva cultura comunicativa, sobretot en llengua oral, que representa, al mateix temps, una cultura social de centre.

2.2. Les assemblees de classe en el context educatiu escolar

Com hem vist al Capítol anterior, els plantejaments teòrics i metodològics que hem revisat són adients per a l'estudi de les pràctiques educatives escolars de les assemblees de classe.

En la concreció de la problemàtica de la nostra recerca, en conseqüència amb els plantejaments teòrics i metodològics i amb les consideracions anteriors, ens hem interessat per la pràctica de les assemblees de classe⁸ a 2n curs d'Educació Primària.

La pràctica de les assemblees de classe es caracteritza per ser una pràctica de parla pública col·lectiva i plurigestionada. Una assemblea és una polifonia de veus, de punts

⁸ Al títol de la tesi consta *assemblees escolars*, però volem especificar que ens estem referint a un tipus d'assemblees escolars, que són les *assemblees de classe* (Araújo, 2008, p.121), entre altres com poden ser les de professorat, les de representants de cada classe o les de tot l'alumnat i el professorat d'un centre.

de vista, orientada a la regulació de la pròpia convivència al centre escolar dels membres del grup-classe, mitjançant el diàleg de l'ensenyant i del grup per aprendre l'exercici de la democràcia participativa directa.

Segons les aportacions de Green, Weade & Graham (1988), en tota situació educativa estructurada cal distingir dues dimensions d'anàlisi: el *text acadèmic*, és a dir, l'estructura acadèmica, i el *text social*, o l'estructura social. Per a aquests autors, tota situació d'ensenyament i aprenentatge consisteix en la construcció conjunta per part de mestres i alumnes del *text social* i del *text acadèmic*. Des d'aquesta perspectiva d'anàlisi, entenem que en l'activitat conjunta dialògica que és l'assemblea, els i les participants construeixen, com en tota altra situació d'ensenyament i aprenentatge, el text social i el text acadèmic. Tanmateix, en el cas de la pràctica que ens ocupa, el text acadèmic i el text social no són fàcils de delimitar. Els significats sobre el coneixement cultural que l'alumnat construeix en una assemblea estan relacionats amb les formes d'interacció i de diàleg, amb els procediments per analitzar el contingut temàtic conflictiu i amb el contingut mateix.

Des de la concepció constructivista i sociocultural de l'ensenyament i l'aprenentatge escolars ens interessarà estudiar l'assemblea de classe com una pràctica educativa escolar on es desenvolupen processos d'ensenyament i d'aprenentatge i on tenen lloc processos d'influència educativa en la interactivitat entre l'ensenyant i l'alumnat del grup-classe. Des d'aquesta concepció, interpretem l'aprenentatge com el conjunt de processos de construcció de significats i d'atribució de sentit sobre els continguts culturals. Mentre que l'ensenyament és l'ajuda necessària perquè aquests dos processos siguin possible (Capítol 1, apartat 1.2.). Per tal d'aprofundir en els processos d'ensenyament i aprenentatge és imprescindible centrar-se en els mecanismes d'influència educativa que operen en l'àmbit de la interactivitat entre l'ensenyant i el seu alumnat a l'entorn d'una tasca i d'un contingut concrets.

Tal com l'acabem de caracteritzar, la pràctica de les assemblees de classe també la podem considerar des del punt de vista curricular com una pràctica interdisciplinària (Portillo, 1992, 1997a, 1997b, 2000, 2001, 2013) on poden confluïr aprenentatges molt diversos, entre els quals ens interessa destacar, si més no, els de l'àrea de llengua en complementarietat amb els d'educació moral. Des d'aquest altre punt de vista, les

assemblees de classe, com ja hem dit, són un gènere discursiu, on es desenvolupa la competència comunicativa bàsicament de comprensió i d'expressió orals. A les assemblees de classe es parteix d'una situació comunicativa real i es desenvolupa a través de l'ús social contextualitzat de la llengua en la interacció mitjançant formes discursives i textuais al voltant del contingut temàtic prioritari dels conflictes de convivència. Les formes discursives i textuais, a les assemblees de classe, regulen tant els aprenentatges sobre el torn de paraula com els usos funcionals de determinades tipologies textuais. Els tipus de text predominants en aquest gènere són els següents: el conversacional, ja que la seva característica essencial és el diàleg; parlem, doncs, d'un gènere discursiu conversacional o dialògic. Un altre tipus textual propi de l'assemblea és el narrativo-descriptiu, ja que l'alumnat aporta relats de les seves vivències conflictives, que són el contingut temàtic del gènere. També és característic de l'assemblea el tipus de text argumental, ja que s'hi aporten i contrasten punts de vista, arguments i raons per defensar i valorar postures diverses i contrastades. I, finalment, també és característic d'aquest gènere el tipus de text instructiu, ja que s'hi aporten normes reguladores tant de les formes de participació com del tractament del contingut temàtic considerat conflictiu. En les realitzacions concretes d'algunes assemblees, hi poden tenir lloc altres tipus de text, com pot ser el retòric, si hi té lloc alguna elaboració literària, per exemple, o bé l'expositiu, si s'hi aporten dades objectives, per acompanyar argumentacions o per a altres finalitats.

Fins aquí, hem situat les assemblees escolars com a pràctica moral dialògica, com a gènere discursiu oral conversacional plurigestionat i polifònic, i com a pràctica educativa on tenen lloc processos d'influència educativa en la interactivitat entre els seus participants. Són tres aproximacions complementàries que dibuixen la complexitat d'una realitat educativa i d'una manera d'abordar-la.

2.3. Qüestions prèvies al disseny de la recerca

L'assemblea de classe, igual com tota forma de diàleg, és un instrument i és també un objectiu en ella mateixa.

Aquesta riquesa i complexitat de l'assemblea, en considerar-la com a objecte d'estudi, ens planteja alguns interrogants que per a nosaltres han esdevingut un repte molt rellevant, que hem assumit i que esperem haver sabut gestionar amb forma i resultats igualment rellevants.

La pràctica que ens proposem d'analitzar no té un plantejament curricular clar que la defineixi. En aquest sentit, podem dir que és "un contexto situacional de actividad ambiguamente definido desde el punto de vista de su carácter educativo" (Coll, Onrubia i Mauri, 2008, p. 42; Wertsch, 1988).

Efectivament, es fan assemblees en molts centres i hi ha una determinada manera -molt sovint del tot implícita- de concebre-les. Pel que hem pogut observar en els sondeigs d'observació d'assemblees de classe realitzats amb anterioritat, la naturalesa del desenvolupament i del contingut d'una assemblea és de difícil definició, perquè hi ha concepcions i propòsits molt diversos del que és, hauria de ser o de per què serveix fer una assemblea. En aquest sentit, el seu contingut no és tan definit com ho pot ser el d'una matèria o pràctica acadèmica, però és una clara evidència de la cultura moral de l'escola. A les assemblees es prenen decisions, es discuteixen conflictes, es debaten temes d'actualitat, es regula el comportament general de l'alumnat, les seves relacions, o s'actualitzen normes. Però, sobretot, hi pren una enorme rellevància la forma que adopta la regulació de la pròpia tasca, de les actituds, de la pròpia interacció entre iguals o de la interacció de la mestra amb el grup-classe o amb algun membre del grup en particular.

Les possibilitats de participació i la naturalesa de la tasca, doncs, en el cas de les assemblees, arriben a ser un contingut primordial, si més no en els primers nivells d'escolaritat. Els nens i les nenes han d'aprendre el funcionament de l'assemblea, tot participant-hi, mentre parlen dels seus problemes de convivència. La pròpia interacció social: proposar, organitzar, demanar la paraula, parlar, discutir, decidir, argumentar, acceptar, acordar, etc., hi té un gran pes, tant per fer possible el tractament del problema com en ella mateixa.

Com es pot veure, les assemblees de classe són una pràctica oberta, poc definida a priori pel que fa a les concrecions de l'estructura de participació social i de la tasca i, sobretot,

pel que fa a les concrecions del contingut. Es tracta d'una pràctica que no parteix d'una planificació o d'una programació prèvies on quedin explicitats –generalment i, desitjablement, per escrit– els elements bàsics de la planificació i de la programació. Ens referim, naturalment, a una determinació del calendari i franges on tindrà lloc, de les competències, dels objectius d'aprenentatge, dels continguts, de les activitats d'ensenyament i aprenentatge, de les estratègies metodològiques, dels materials, de la distribució dels temps, a més de les activitats, criteris, indicadors i instruments d'avaluació.

Tot i que actualment sí que hi ha nombroses aportacions que orienten l'aproximació curricular de l'educació moral i de les assemblees, mitjançant publicacions diverses (Martín i Puig, 2007, Portillo, 1996, 1997a, 1997b, 2000, 2001; Portillo y De Gispert, 1994; Puig, 1995; Puig, Martín, 1998), en el moment de la recollida de dades, els objectius i els continguts d'aquestes pràctiques no provenien ni d'unes disposicions curriculars estrictes emmarcades en una dimensió curricular, ni d'una explicitació mínima de les intencions educatives i del procediment per assolir-les.

La problemàtica plantejada és evident que presenta múltiples facetes d'observació i d'anàlisi. Com a resum de la caracterització presentada anteriorment, exposarem ara algunes de les preguntes que ens vam fer molt intuïtivament en presentar el projecte de recerca, que tenen el seu interès encara avui i que s'han intentat resoldre al llarg de la investigació. Ens preguntàvem: Com es construeix una assemblea? I tot un curs d'assemblees? Quins són els factors que determinen el seu funcionament? De quina manera es construeix la participació? Hi ha construcció del coneixement? Aquesta construcció, si hi és, forma part dels objectius de la mestra o de l'escola o es dona casualment? Què hi aprenen els nens i les nenes, a l'assemblea? S'hi construeix el diàleg, a les assemblees? Com es construeix la interacció entre iguals? ¿Quins són els mecanismes semiòtics que serveixen per bastir el suport i la influència educativa per què es realitzi el traspàs progressiu de responsabilitat de la mestra a l'alumnat? ¿Com duu a terme la mestra l'ajustament entre la construcció del coneixement per part dels alumnes i els coneixements construïts socialment i culturalment?

Aquestes inquietuds inicials s'han anat canalitzant cap a una definició organitzada dels objectius, continguts i de la metodologia de la recerca. En aquest sentit, el que ens plantejem és que, donada la indefinició prèvia que acabem de referir, en l'observació, anàlisi i interpretació de les pràctiques d'assemblea de classe, precisament, ens interessarà veure de quina manera els i les participants acaben definint-la. Ens interessa analitzar aquesta pràctica oberta, en la qual els i les participants hauran d'acabar de definir les regles de participació i les concrecions de la tasca i el seu contingut, a mesura que la realitzen. I ens interessarà també veure com la mestra va definint els motius educatius en la seva activitat conjunta amb l'alumnat, si, efectivament, hi ha activitat conjunta i com s'articulen les actuacions mútues que la configuren.

Estudiarem l'activitat conjunta en el seu context natural i en el seu desenvolupament habitual. Des dels plantejaments de la recerca no hi haurà cap interferència ni cap imposició o requeriment de canvi, ni de valoració prèvia. Tal com diu Sánchez (2008, p. 14)⁹

En este contexto pedagógico, la mediación didáctica para el desarrollo de la lengua oral se produce desde el interés y el respeto explícito por el valor de la interacción significativa en el aula, lo que nos permite describir las prácticas desarrolladas en las aulas que han sido objeto de nuestro estudio sin la voluntad de estimarlas defectivas o correctas, sino tratando de comprender la actividad docente en su contexto. (Sánchez, 2008, p. 14)

Per observar l'organització de les assemblees de classe, un dels conceptes que seguirem serà el de *segments d'interactivitat*, que hem definit al Capítol anterior (apartat 1.2.2.2) com "un conjunt d'actuacions possibles i esperables dels i de les participants, que modulen les relacions interpersonals i la percepció dels participants sobre el que està succeint o pot succeir en un context d'activitat particular" (Coll, 1999; Coll, Onrubia, Mauri, 2008), concepte que, com hem dit al Capítol 1, té alguna similitud amb el concepte de segment d'activitat elaborat per Stodolsky (1988). Per delimitar els segments d'interactivitat, tindrà sentit estudiar quina és l'estructura de participació, és a dir què pot fer qui, sobre què, quan, com i amb qui (Erikson, 1982) i quin és el contingut temàtic de l'assemblea.

⁹ Susana Sánchez es refereix a la seva recerca sobre la llengua oral a les assemblees de classe a l'Educació Infantil.

A continuació, també ens interessarà veure si hi ha mecanismes d'influència educativa que aportin evidències dels motius educatius que pressuposem que té l'activitat pel fet de ser en un context escolar. Aquests mecanismes no estan garantits d'entrada. L'anàlisi ens permetrà saber si podem trobar indicadors del traspàs del control i de la responsabilitat i de l'ajustament de l'ajuda pedagògica entre les aportacions de l'ensenyant a l'alumnat.

Ens interessarà, especialment, estudiar el contingut temàtic referit per l'alumnat sobre els seus conflictes de convivència. Per estudiar-lo, analitzarem quins són els temes que preocupen més els i les participants i quines respostes normatives aporta la mestra als temes conflictius plantejats i a través de quins recursos educatius les presenta. Amb això esperem poder saber quin és el conjunt de temes morals prioritaris de les assemblees analitzades i quina ajuda pedagògica ofereix la mestra per analitzar-los. Entre les ajudes pedagògiques ens interessarà veure com valora la mestra els conflictes, com els analitza, quina normativa aplica per solucionar-los i com contribueix a la construcció conjunta de significats compartits sobre els conflictes, sobre les normes reguladores i sobre els procediments d'anàlisi.

En definitiva, tots aquests interrogants es concreten en veure si en situacions obertes del context educatiu escolar hi ha un grau important d'estructuració que permeti observar quines formes adopta l'activitat conjunta, quins són els continguts i quins són els recursos de traspàs del control i de la responsabilitat i de construcció progressiva de significats compartits entre els i les participants.

Finalitzem aquest Capítol amb aquest plantejament general de la problemàtica i al proper Capítol exposarem el disseny de la recerca, amb els objectius específics i les decisions metodològiques.

SEGONA PART: ESTUDI EMPÍRIC

ÍNDEX

3.	TERCER CAPÍTOL. EL DISSENY EMPÍRIC DE LA RECERCA.....	127
3.1.	Enfocament metodològic	129
3.2.	Objectius i preguntes directrius de la recerca	134
3.3.	Situació d'observació: Les assemblees de classe.....	137
3.3.1.	Descripció general del context de la recollida de dades.....	137
3.3.2.	Subjectes de la recerca.....	138
3.3.3.	Contingut i materials	138
3.4.	Procés de recollida de les dades	141
3.4.1.	Procediment d'observació, instruments de registre. Organització de les dades, sessions i fases	141
3.5.	Procés d'anàlisi de les dades.....	145
3.5.1.	Procediment i instruments de transcripció dels registres observacionals.....	145
3.5.2.1.	Primer nivell d'anàlisi	149
3.5.2.2.	Segon nivell d'anàlisi.....	151
3.5.2.3.	Procediment general d'anàlisi.....	152

3. TERCER CAPÍTOL. EL DISSENY EMPÍRIC DE LA RECERCA

Aquest tercer Capítol està dedicat a l'exposició del disseny empíric de la recerca i de les opcions metodològiques. En primer lloc, presentarem les decisions fonamentals de la nostra perspectiva metodològica. A continuació, definirem els objectius i les preguntes d'investigació. En tercer lloc, descriurem la situació d'observació. En quart lloc, descriurem el procés de recollida de dades. I, finalment, presentarem el procés d'anàlisi de dades.

3.1. Enfocament metodològic

«THE MEANING OF LEARNING

THE *FORM* OF INSTRUCTIONAL SETTINGS IN WHICH CHILDREN WORK PRODUCES *KNOWLEDGE ABOUT LEARNING* ALONG WITH PLANNED ACHIEVEMENTS. CHILDREN DO NOT ONLY LEARN THE CONTENT OF LESSONS. THEY ALSO LEARN WHAT IT MEANS TO LEARN. »

(SUSAN STODOLSKY, 1988)

L'enfocament metodològic que hem adoptat en el disseny empíric de la nostra recerca està vinculat a la perspectiva teòrica exposada als Capítols anteriors. Aquesta vinculació entre les opcions teòriques i les opcions metodològiques comporta prendre un seguit de decisions sobre la delimitació i el disseny de la situació d'observació. En aquest sentit, seguim la tradició de recerca sociocultural, que ens orienta a

...asumir las peculiaridades de los procesos de aprendizaje que tienen lugar en contextos educativos, y, especialmente, en contextos educativos formales, y ubicarlos en el marco del constructivismo de orientación sociocultural, esta concepción adopta una visión de estos procesos que es, al tiempo, constructiva, comunicativa y cultural (Coll, Onrubia y Mauri, 2008, p. 35)

En coherència amb el posicionament teòric, també tenim en compte els següents arguments sobre l'enfocament pràctic que ha de derivar del punt de vista teòric adoptat:

Desde el punto de vista teórico, los procesos de influencia educativa son el elemento central del esquema explicativo propuesto por la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje escolar, en tanto constituyen el engarce necesario entre, por una parte, el aprendizaje de los alumnos o aprendices, y por otra, la enseñanza – entendida como un conjunto de ayudas o apoyos al proceso de aprendizaje– del profesor u otros agentes educativos. Desde el punto de vista práctico, la comprensión de estos procesos resulta imprescindible para que una perspectiva constructivista de la orientación sociocultural pueda realmente ofrecer criterios concretos y eficaces de actuación a los profesores y a otros agentes educativos, y que dichos criterios les sean de utilidad a la hora de reflexionar sobre su práctica y diseñar actuaciones que permitan innovar y

mejorarla. Se trata, en definitiva, de extender a la enseñanza la visión constructivista, que tradicionalmente se ha centrado en los procesos de aprendizaje, para afrontar una cuestión clave desde un planteamiento al mismo tiempo constructivista y sociocultural (Coll, 1993; 2003): ¿cómo enseñar lo que se ha de construir? (Coll, Onrubia, Mauri, 2008, p. 36)

Centrant-nos ja en l'enfocament metodològic que prendrem com a referent i en el que es concretarà la nostra recerca, considerem necessari seguir el model qualitatiu i interpretatiu constructivista (Erickson, 1998; Flick, 2004, 2009), en el marc de la recerca qualitativa, definida així per Flick: "Qualitative research is oriented towards analyzing concrete cases in their temporal and local particularity and starting from people's expressions and activities in their local contexts". (Flick, 2009, p. 39)

Seguim un model metodològic qualitatiu i interpretatiu, d'acord amb Erickson (1998), ja que el que guia el nostre treball és l'enfocament i la intenció central de la recerca, per a la qual cosa hem identificat el marc conceptual abans d'iniciar-la. Aquest enfocament metodològic qualitatiu i interpretatiu admet també l'ús d'instruments quantitius complementaris i condiona la presa de decisions sobre el tipus d'enregistrament, sobre els subjectes o objectes a enregistrar i sobre què analitzar i com analitzar les dades obtingudes. Es caracteritza pels següents trets definits per Flick (2009, p. 84):

- *Appropriateness of methods and theories.*
- *Perspectives of the participants and their diversity.*
- *Reflexivity of the researcher and the research.*
- *Variety of approaches and methods in qualitative research.*
- *Verstehen¹⁰ as epistemological principle.*
- *Reconstructing cases as starting point.*
- *Construction of reality as basis .*
- *Text as empirical material.*

En la concreció de les nostres opcions metodològiques, ens incorporem al conjunt de recerques que amb anterioritat han seguit i validat -construït i reconstruït- el model d'anàlisi de la interactivitat:

¹⁰ Verstehen: *Comprensió*. Terme de la filosofia alemanya i de les ciències socials en el sentit de *sociologia interpretativa*, anàlisi *interpretativa* o *participativa* dels fenòmens socials, o *comprensivisme* (branca de la filosofia de la ciència o epistemologia, oposada a la imposició del mètode científic positivista per a l'estudi de les ciències socials -dites també *ciències de l'esperit*-.

- ◆ Estudiar el processos d'influència educativa en situacions naturals, sense intervenció des de la recerca, ni de la investigadora, amb l'objectiu d'identificar i caracteritzar com i quan es produeixen aquests processos i amb quins mecanismes i dispositius es concreten.
- ◆ Estudiar els processos complets d'ensenyament i aprenentatge en la seva dimensió temporal. Tenint en compte que estudiem el procés i l'evolució de les actuacions dels i de les participants, aquesta opció es concreta en adoptar la seqüència didàctica (SD) o la seqüència d'activitat conjunta (SAC) com a unitats bàsiques de registre, anàlisi i interpretació.
- ◆ Analitzar i comprendre en profunditat un nombre relativament reduït de casos en cada recerca particular, però assegurar que en el conjunt de casos cada un aporta alguna variació rellevant respecte al nivell educatiu i edat dels i de les participants, al contingut que és objecte d'ensenyament-aprenentatge, als coneixements de l'alumnat sobre el contingut, al context situacional de l'activitat i als agents educatius implicats, d'acord amb el suggeriment de variació màxima (*maximal variation*) de la recerca qualitativa, "Here the number of individuals or situations studied is less decisive than the differences between cases involved (maximal variation) or the theoretical scope of the case interpretation". (Flick, 2009, p 145)

A més, com a les recerques precedents que han aplicat el mateix model d'anàlisi¹¹, també incloem els requisits concrets següents, que han estat adaptats a l'especificitat de la nostra recerca:

¹¹ En referim a les tesis doctorals següents presentades a la UB:

J. Onrubia: *Interacción e influencia educativa: Aprendizaje de un procesador de textos*. 1992.

R.M. Colomina: *Interacció social i influència educativa en el context familiar*. 1996.

Maria José Rochera: *Interactividad e influencia educativa: análisis de algunas actividades de enseñanza y aprendizaje de los primeros números de la serie natural en Educación Infantil*. 1997.

G. Mesa: *La recreación dirigida como proceso educativo*. 1997.

R. Mayordomo: *Interactividad y mecanismos de influencia educativa. La construcción del conocimiento en niños sordos integrados en la escuela ordinaria*. 2003.

M.D. García: *Construcción de la actividad conjunta y traspaso de control en una situación de juego interactivo padres-hijos*. 2002. URV.

T. Segués: *Interacció entre infants i formes d'organització de l'activitat conjunta*. 2006.

- ◆ Atendre tant els aspectes verbals com els no verbals de les actuacions dels participants i la seva interrelació.
- ◆ Considerar les característiques específiques de la tasca i la participació social i del contingut, marc i referent de les actuacions dels participants.
- ◆ Obtenir indicadors relacionats amb el grau de traspàs del control i la construcció de sistemes de significats compartits entre la mestra i els i les alumnes respecte a la realització de les tasques, a l'ús dels continguts específics i, en general, a la gestió de l'activitat conjunta i a la seva evolució temporal.

D'acord, doncs, amb l'enfocament teòric i metodològic adoptat en el disseny del model de recerca sobre la interactivitat, com queda expressat resumidament en les paraules següents:

Los primeros trabajos desarrollados en esta línea de investigación se centraron en poner a prueba los principales conceptos, hipótesis e ideas señalados, así como en la identificación y caracterización de los mecanismos de traspaso del control y de construcción de sistemas de significados compartidos en diversas situaciones educativas: por un lado, en situaciones de aula propias de distintos niveles educativos y con contenidos diversos; y, por otro, en contextos situacionales de actividad (Wertsch, 1988) ambiguamente definidos desde el punto de vista de su carácter educativo (situaciones de juego simbólico adulto/niño y entre iguales, y situaciones de recreación en adultos. (Coll, Onrubia, Mauri, 2008, p. 40)

En la nostra recerca, ens proposem dur a terme l'estudi d'un cas nou que és prou diferent dels casos anteriors, i que, per tant, amplia i enriqueix el conjunt de recerques que formen part de la recerca marc, seguint el suggeriment esmentat abans de *maximal variation* (Flick, 2009), per a la recerca qualitativa.

Aquest nou estudi de cas té lloc en el context escolar, en una situació d'aula pròpia del nivell educatiu de 2n curs de primària i en el context de l'activitat d'assemblea de classe, la qual presenta característiques específiques afins a la denominació de Wertsch (1988) de *context situacional ambiguament definit* des del punt de vista del seu caràcter educatiu.

A continuació presentarem els objectius i preguntes que guien la nostra recerca.

Á. Bustos: *Presencia docente distribuida, influencia educativa y construcción del conocimiento en entornos de enseñanza y aprendizaje basados en la comunicación asíncrona escrita*. 2011.

3.2. Objectius i preguntes directrius de la recerca

D'acord amb la perspectiva teòrica que hem exposat, ens proposem ara definir els objectius i preguntes d'investigació que orienten la nostra perspectiva empírica.

La finalitat última de la tesi que presentem és aprofundir en l'observació, identificació i anàlisi de la influència educativa en situacions d'interacció social en el context de les assemblees de classe. Prenent com a referència aquesta finalitat última, exposarem a continuació els objectius específics i les preguntes directrius que guien aquesta recerca.

Primer objectiu

1. Identificar, descriure i analitzar la seqüència d'activitat conjunta que els i les participants construeixen a les assemblees escolars, aprofundint en el primer nivell d'anàlisi de la interactivitat per tal de:
 - 1.1. Comprovar les formes d'organització de l'activitat conjunta que els i les participants van construir mitjançant les seves actuacions;
 - 1.2. Detectar els patrons d'actuacions que defineixen les formes d'organització;
 - 1.3. Identificar les funcions educatives, l'articulació i l'evolució que tenen aquestes formes d'organització.

Preguntes associades al primer objectiu:

- 1.1. L'activitat de la mestra i el grup d'alumnes, participants a l'assemblea de classe, adopta formes diferents d'organització de l'activitat conjunta en funció de diferents patrons d'activitat i conforma una Seqüència d'Activitat Conjunta (SAC) guiada per propòsits educatius globals?
- 1.2. Quins són els segments d'interactivitat (SI) identificables, estables i analitzables en què s'organitza la SAC de l'assemblea de classe?
- 1.3. Quines són les funcions educatives predominants dels Segments d'Interactivitat que conformen la SAC de l'assemblea de classe i quina relació mantenen aquestes funcions amb els propòsits educatius globals?
- 1.4. Com es gestionen la participació social i la tasca i el contingut a la SAC de l'assemblea? Hi ha segments d'interactivitat dedicats exclusivament o

prioritàriament a una d'aquestes gestions? Hi ha algun d'aquests aspectes que predomina sobre els altres en el conjunt de la SAC?

- 1.5. Les característiques dels SI que conformen la SAC de l'assemblea i la seva articulació i successió es deixen interpretar en termes de mecanismes d'influència educativa de traspàs progressiu del control i la responsabilitat i de construcció de sistemes de significats cada cop més amplis i compartits?

Segon objectiu

2. Analitzar els enunciats de les actuacions dels segments d'interactivitat per identificar-hi enunciats normatius –o formulacions normatives– vinculats a les seves funcions educatives i a les dimensions de gestió de l'estructura de participació social i de la tasca i de gestió del contingut, determinar en quines subdimensions i categories temàtiques es poden classificar aquests enunciats normatius i establir relacions amb els temes morals de referència que els orienten.

Preguntes associades al segon objectiu:

- 2.1. Les actuacions dels i de les participants a l'assemblea de classe, especialment les de la mestra, inclouen la formulació d'enunciats normatius –o formulacions normatives– orientats a l'educació moral?
- 2.2. Les formulacions normatives identificades en les actuacions dels i de les participants es relacionen de manera específica amb les característiques dels SI, amb la seva funció educativa en el marc de la SAC de l'assemblea de classe? Hi ha alguna relació entre les formulacions normatives identificades i l'articulació i l'evolució dels SI al llarg de la SAC de l'assemblea.
- 2.3. Les formulacions normatives se situen exclusivament o prioritàriament en l'àmbit de la gestió de la participació social i de la tasca o en l'àmbit de la gestió del contingut?
- 2.4. Quines són les categories temàtiques i quins són els temes morals que reflecteixen les formulacions normatives emeses pels i per les participants a la SAC de l'assemblea de classe?

Tercer objectiu

3. Identificar i analitzar quins són els mecanismes de construcció progressiva de sistemes de significats compartits que s'observen en la manera com es presenten les formulacions normatives identificades i en la manera com s'impulsen a través de les configuracions d'enunciats o estructures conversacionals on aquestes apareixen.

Pregunta associada al tercer objectiu:

- 3.1. En quines configuracions d'enunciats o estructures conversacionals apareixen els enunciats normatius? Fins a quin punt aquestes estructures conversacionals proporcionen informació sobre el mecanisme d'influència educativa de construcció progressiva de sistemes de significats cada cop més amplis i compartits?

Quart objectiu

4. En la correlació dels resultats del primer i del segon nivells d'anàlisi, identificar indicadors de les característiques educatives globals de la SAC, que ens acostin al coneixement de la cultura moral de les assemblees analitzades.

Pregunta associada al quart objectiu:

- 4.1. La relació entre els resultats sobre les formes d'organització de la SAC de l'assemblea i els resultats sobre els enunciats normatius ens aportarà informació sobre les característiques educatives globals de la SAC i sobre la cultura moral de les assemblees analitzades?

3.3. Situació d'observació: Les assemblees de classe

En aquest apartat exposarem, en primer lloc, el context general on s'ha realitzat la recollida de dades, seguidament, parlarem dels subjectes de la recerca i, en tercer lloc, del contingut i dels materials.

3.3.1. Descripció general del context de la recollida de dades

La investigació de l'estudi d'un cas que presenten, com hem dit, es desenvolupa en el context escolar. Concretament, en una escola pública d'Educació Primària, el CEIP Pau Casals¹² de Sant Joan Despí (Barcelonès), amb un grup-classe de segon curs de cicle inicial.

La pràctica escolar de l'assemblea de classe té lloc en aquest centre a tots els nivells d'Educació Primària, per tant, el grup-classe de 2n curs observat és el segon any que hi participa.

La realització d'aquesta pràctica, en el context del grup-classe de segon curs de primària observat, té una concreció temporal flexible que afecta la freqüència de realització, el nombre de sessions total i la durada de cada sessió. En canvi, hi ha unes constants que cal destacar:

- el dia de la setmana: sempre es realitza en divendres;
- l'hora d'inici: sempre s'inicia a les 15h;
- el lloc: sempre té lloc a l'aula;
- la disposició espacial: sempre es realitza amb la mateixa disposició espacial específica en rotllana, amb cadires, sense taules, a excepció d'una única taula per a ús de la mestra i dels secretaris o secretàries de cada sessió;
- els participants: sempre hi són presents la mestra i tot el grup de nens i nenes (a excepció del casos d'absència ocasional a l'escola d'algun membre del grup).

¹² L'Escola Pau Casals de St. Joan Despí va ser –juntament amb l'escola La Sagrera, de Barcelona– una de les dues escoles públiques pioneres de l'ensenyament en català, quan el curs 1980-81 es va constituir en Escola Catalana, motiu pel qual va rebre el premi Baldiri i Reixach l'any 1988.

El nombre total de sessions de recollida de dades enregistrades és de setze, que es desenvolupen al llarg d'un curs escolar, de setembre a juny.

Pel que fa a la durada, el temps previst per a l'activitat d'assemblea d'aula és aproximadament d'una hora, de 15h a 16h. Això no obstant, algunes sessions excedeixen aquest temps i altres s'acaben abans, en una oscil·lació que va entre 01:10:05h, la més llarga, i 00:35:43h, la més curta. Tenint en compte, però, que només una sessió té exactament una hora de durada; sis sessions són de més d'una hora; set, passen dels cinquanta minuts; dues, duren més de quaranta minuts i que únicament una sessió dura només trenta-cinc minuts.

Vegem el temps de cada una de les setze sessions d'assemblea:

3.3.2. Subjectes de la recerca

El conjunt de participants a la recerca són la mestra i l'alumnat del grup-classe de 2n nivell d'Educació primària, compostat per 21 nens i nenes de 7-8 anys, 13 nens i 8 nenes¹³. Cal destacar que la mestra és la tutora del cycle inicial, motiu pel qual també va ser la tutora d'aquest grup-classe a primer curs de primària, curs en què aquest grup-classe es va iniciar en la pràctica regular de l'activitat d'assemblea de classe.

3.3.3. Contingut i materials

El contingut, el material i el seu entorn, amb les seves condicions d'espai i de temps, al voltant dels quals s'organitza la situació d'observació són totalment naturals i no han sofert cap variació motivada per la recerca.

L'objecte de coneixement de la interacció mestra i alumnes a les assemblees d'aula és el contingut d'educació moral o d'educació en valors en la resolució dels conflictes sorgits

¹³ El nom de la mestra és Carme i els noms dels membres del grup, tal com aniran apareixent, tots i totes, en els exemples de transcripcions de diàlegs dels Capítols de resultats 4 i 5, són els següents, presentats per ordre alfabètic: Albert, Alejandro, Alexis, Carles, Carlos, Carolina, Cristina, Enric, Laura, Leo, Iván, Jordi, Jose, Montse, Núria, Oriol, Raquel, Sandra, Sarah, Txema, Víctor.

en la convivència quotidiana dels propis membres del grup, en els diferents contextos escolars. Els conflictes narrats pels nenes i per les nenes, extrets de diferents situacions de la seva convivència, són analitzats a les sessions d'assemblea, mitjançant el diàleg públic entre tot el grup d'alumnes i la seva mestra.

L'activitat d'assemblea no disposa d'una programació prèvia, explícita i escrita. No està planificada com una seqüència didàctica, amb una definició d'objectius, criteris d'avaluació, continguts, estratègies metodològiques, activitats d'ensenyament-aprenentatge i avaluació, materials. S'hi podria esmentar que tampoc no hi estan definides les competències transversals, generals i/o específiques, valorat des dels criteris curriculars actuals, però per les dates de la recollida de les dades cal entendre que encara no estava implantat el currículum per competències. Tot i dir que la pràctica de les assemblees no participava, en el moment de la recollida de les dades, si més no, de les exigències curriculars i de programació de les activitats acadèmiques, i que caldria situar-la, per tant, en el conjunt de pràctiques de la dimensió social escolar, això no significa que pressuposem que aquesta pràctica no participava de cap tipus de planificació. Tanmateix, en no ser explícita per escrit, aquesta planificació, que podríem denominar *implícita*, només s'ha pogut conèixer de manera indirecta per tres vies:

1. Pel coneixement previ de la investigadora sobre com es desenvolupaven les pràctiques d'assemblea de classe amb el mateix grup-classe durant el primer nivell de primària, en haver-hi participat ja com a observadora.
2. A través de les entrevistes orals fetes a la mestra per part de la investigadora.
3. Per l'observació directa de les decisions que l'ensenyant va prenent en el desplegament de la pràctica objecte d'estudi i per les anàlisis posteriors.

El material que els i les participants empenen per al desenvolupament de la seva activitat és força reduït i està al servei de l'activitat oral prioritària. Dividirem la relació de materials en: el material fungible de suport per a l'escrit i el material escrit.

1. El material fungible de suport per a l'escrit:

- ◇ tauler on es presenta el full de registre de temes;
- ◇ full per al registre de temes, penjat al tauler;
- ◇ fulls per al de registre individual de temes a la capsa-bústia d'assemblea;

- ◇ full penjat al tauler per a l'ordre de noms dels secretaris o secretàries;
- ◇ llibreta per a anotacions de conflictes del menjador;
- ◇ full penjat al tauler per a l'ordre de noms dels membres designats per anotar problemes al menjador;
- ◇ full per al registre dels noms dels participants que sol·liciten parlar a cada sessió;
- ◇ full penjat al tauler per a anotacions eventuais de normes, acords i compromisos emprats per la mestra en algunes sessions;
- ◇ estris d'escriptura entre sessions i a cada sessió;
- ◇ taula per escriure els secretaris o les secretàries de sessió i la mestra.

2. El material escrit:

- ◇ temes escrits al full presentat al tauler i temes escrits als fulls introduïts a la capsabústia;
- ◇ temes proposats per encàrrec sobre els conflictes al menjador a la *llibreta de menjador*;
- ◇ anotacions de normes, acords i compromisos per part de la mestra;
- ◇ llista de noms i ordre per fer de secretaris o secretàries;
- ◇ llista de noms i ordre dels membres designats per anotar els problemes del menjador;
- ◇ llista de noms de torn de paraula escrita pels secretaris o secretàries a cada sessió.

3.4. Procés de recollida de les dades

3.4.1. Procediment d'observació, instruments de registre. Organització de les dades, sessions i fases

D'acord amb els criteris teòrics i metodològics exposats abans, el procediment emprat en la recollida de les dades ha estat l'observació en les situacions naturals d'interacció de la mestra i el seu grup d'alumnes. En concret, es tracta d'una *observació directa no participant* (Flick, 2009), pel que fa a la tècnica utilitzada en l'observació i l'enregistrament de les dades en les sessions d'assemblea al llarg de tot el curs escolar, en les entrevistes semiestructurades inicials i finals realitzades i en les entrevistes esporàdiques fetes al llarg de tot el procés cada dia de pràctica i d'enregistrament. Les entrevistes han estat planificades, però s'ha desenvolupat en un format conversacional flexible.

L'observació s'ha realitzat assistint presencialment a les sessions d'assemblea amb el consentiment previ del centre, de la mestra i de l'alumnat. La posició de l'observadora i de la càmera era externa al cercle format pels i per les participants i permetia obtenir una visió de conjunt, sense interferir en la seva dinàmica. De la mateixa manera, la recerca no ha aportat cap tipus de material ni cap instrucció o modificació a les condicions de realització habituals de l'activitat.

La variació i la flexibilitat de la durada d'aquestes sessions en aquest context escolar i d'aula té relació, externament, amb la definició de la pròpia activitat, ja que comparteix característiques de les activitats pròpies de la dimensió social escolar, alhora que també comparteix característiques de les activitats pròpies de la dimensió acadèmica escolar (Green, 1983; Green, Weade, Graham, 1988). Però també té relació amb el fet que la mestra sigui la tutora del grup, qui imparteix la majoria de matèries, i que aplica uns límits flexibles a les activitats de les diferents matèries, des d'un enfocament globalitzador, força adient i habitual a les situacions d'ensenyament-aprenentatge de cicle inicial. Cal afegir, també, en aquesta observació, que la variació i la flexibilitat horàries poden tenir relació amb el fet que les sessions tinguin lloc els divendres a la

tarda i que sigui la pròpia tutora qui acaba la tarda, la jornada i la setmana amb el grup d'alumnes, fet pel qual pot tenir un marge de decisió ponderat sobre la durada de l'activitat.

Des del punt de vista intern, aquesta variació i flexibilitat de la durada de les sessions té relació amb la mateixa naturalesa de l'activitat conjunta (com exposarem al Capítol 4). El desenvolupament de l'activitat es va construint i es van construint també els seus límits d'acord amb la importància relativa dels continguts que s'hi desenvolupen, que no estan definits a priori. Els límits interns de la pròpia activitat conjunta acaben definint els límits externs de la sessió, més que cap altra imposició de límit extern (com pot ser habitual en alguns contextos acadèmics escolars, en funció de les normes pròpies de cada activitat, definides en concret segons els criteris de cada institució escolar), gràcies a la disposició de la mestra a permetre que així sigui.

La recollida de les dades s'ha desenvolupat en les tres fases següents:

Fase 1

Entrevista inicial amb la direcció del centre i amb la mestra, dedicada a la presentació del projecte de recerca i a la recollida de dades sobre els antecedents de l'activitat d'assemblea, sobre els plantejaments actuals i sobre els criteris educatius establerts per al seu desenvolupament.

Fase 2

Assistència a cada una de les setze sessions, que s'ha desenvolupat en cada cas de la següent manera:

- Breu comunicació oral amb la mestra abans d'iniciar-se la sessió d'assemblea i en finalitzar, amb registre narratiu del més rellevant, per conèixer l'activitat prèvia a les sessions que ha tingut lloc en relació a la seva preparació.
- Enregistrament en àudio i vídeo de la sessió. A cada sessió s'ha realitzat un enregistrament en àudio i en vídeo. En funció de les actuacions i dinàmica dels i de les participants, la càmera ha pogut tenir una posició fixa o ha hagut de seguir, en moviment, els múltiples canvis d'interlocució. Les dades han estat observades i enregistrades únicament per la mateixa investigadora.

- Registre narratiu complementari de l'enregistrament, simultani o posterior, d'acord amb les possibilitats tècniques de la situació d'enregistrament.
- Breu comunicació final amb la mestra per conèixer observacions, valoracions o previsió de possibles canvis.

De les entrevistes ocasionals realitzades abans o després del procés d'enregistrament de cada sessió se n'ha fet un registre narratiu complementari.

Fase 3:

Entrevista final amb la mestra en acabar el curs, dedicada a la valoració del desenvolupament de les sessions d'assemblea.

Les entrevistes han estat guiades per un qüestionari elaborat anteriorment i enregistrades en àudio.

3.5. Procés d'anàlisi de les dades

3.5.1. Procediment i instruments de transcripció dels registres observacionals

La transcripció de les dades està directament vinculada, en primer lloc, a les condicions d'enregistrament. Com és ben sabut, els encerts i els errors en la primera tasca d'enregistrament tenen un paper rellevant en les dades que serà possible transcriure i interpretar. En el nostre cas, cal tenir en compte que la interacció entre els i les participants és de grup i predominantment verbal, oral i pública, i que és una interacció, ocasionalment, unidireccional; ocasionalment, diàdica; ocasionalment, multidireccional; i, molt sovint, amb comunicació simultània de diverses interlocucions i amb interferències de soroll ambiental de la pròpia activitat.

La interacció entre els i les participants està mediada fonamentalment per la parla, no hi ha manipulació de material, exceptuant l'atenció necessària als fulls de proposició de temes, a la lectura de les propostes de temes per parlar, a l'ordenació del fulls de propostes i a l'escriptura i lectura dels noms del torn de parla.

Cal afegir, a més, que els i les participants s'asseuen en rotllana a totes les sessions. Aquesta disposició espacial no preveu desplaçaments ni cap altre tipus d'activitat física específica, més que la del manteniment de la pròpia estabilitat individual al seient i a la rotllana. Això no obstant, com és natural, un grup de 21 nens i nenes de 7-8 anys, parlant durant un període considerable de temps, com hem vist, per a la seva edat, genera molt de moviment. Tant el moviment ocasionalment dirigit per la mestra per introduir canvis en la disposició espacial, com el moviment espontani dels i de les participants per ajustar i sostenir la pròpia estabilitat al seient i a la rotllana, com la interacció no verbal que acompanya la interacció verbal oral, com aquella interacció no verbal que substitueix la interacció verbal oral, tots i totes, s'han intentat enregistrar sempre que ha estat possible. Diem, sempre que ha estat possible, perquè la pròpia disposició en rotllana dificulta l'accés a totes les accions i reaccions quan la interacció oral i la no verbal se succeeixen amb la rapidesa pròpia de la vivacitat de la comunicació de grup en directe, i més si tenim en compte que disposàvem d'una sola persona amb

una sola càmera enregistradora. Amb tot, la disposició de la càmera, estratègicament situada com un element més de la rotllana, i la seva possibilitat de moviment i de desplaçament han facilitat a bastament la qualitat i compleció dels enregistraments. L'enregistrament paral·lel en àudio ha facilitat la retenció de la interacció oral i ha ajudat a discernir algun cas de dubte en l'audició de les dades.

El fet que hagi estat la pròpia investigadora qui ha realitzat tots els enregistraments, assistint a totes les sessions, juntament amb els registres narratius que ha pogut retenir de cada sessió, aporta una rellevant garantia de fidelitat i comprensió de les dades obtingudes, cosa que ha estat especialment útil en el moment de la seva transcripció i, posteriorment, durant el procés d'anàlisi. Convé destacar també el compromís ètic del procés de recerca pel que fa a la confidencialitat i no manipulació de les dades.

En el procés d'elaboració de la transcripció, convé ressaltar la relació que hi ha entre la transcripció i la interpretació de les dades en la mesura que les decisions teòriques que dirigeixen la recerca guien i es veuen traduïdes en la transcripció de les dades (Green, Weade i Graham, 1988). En el nostre cas també hi hem d'afegir les decisions metodològiques bàsiques adoptades, que han estat essencials per al procés de transcripció, ja que ambdós tipus de decisions estan fortament vinculats, com hem vist al Capítol 1, apartat 1.2. d'aquest treball. Ens ha interessat que la transcripció pugui permetre comptar amb les informacions necessàries i organitzades per poder interpretar les dades empíriques segons les exigències del propi model teòric i metodològic. Entre aquestes exigències, hi ha:

- ◇ atendre la conducta verbal i no verbal i a la seva articulació.
- ◇ segmentar la conducta verbal en enunciats per torn de parla.
- ◇ segmentar l'activitat discursiva i la no discursiva en diferents formes d'organització de l'activitat dels i de les participants.
- ◇ mostrar la dimensió temporal.

Convé clarificar que la conducta verbal és el discurs produït pels i per les participants mitjançant l'emissió d'enunciats orals i la seva prosòdia: l'accent d'intensitat, l'entonació i les pauses. La conducta no verbal que acompanya la conducta verbal són els trets paralingüístics de la comunicació: el to, les vocalitzacions, el timbre i el ritme; i els trets

extralingüístics de la comunicació: la cinestèsia, o el moviment del cos (mirada, moviments facials, moviments de les mans) i la proxèmia, o disposició en l'espai, és a dir, la distància entre participants, la posició específica en un espai de cada membre del grup d'acord amb el seu rol.

El format emprat per a la transcripció (Colomina, 1996), recull en cada full les informacions relatives a dos grups de participants: la mestra i els nens i nenes que intervenen, més els secretaris o les secretàries, en els seus rols respectius. Recull també, en paral·lel, l'activitat verbal oral i la no verbal; la sessió a què correspon i el número de pàgina de la sessió; els temps en què es desenvolupen les intervencions, en minuts de temps real; un apartat per a observacions o comentaris en relació als dos grups de participants que ajuden a interpretar les dades.

Les dades d'aquesta recerca han proporcionat un volum considerable de discurs enregistrat i transcrit, per la quantitat d'hores que ha representat el conjunt del corpus a analitzar i pel fet que l'activitat és preponderantment oral i de grup. Aquesta circumstància, després d'examinar i provar diverses opcions de transcripció de dades orals, ens ha portat a decidir que, finalment, la transcripció més raonable per a les finalitats de la nostra recerca és una transcripció que segueix els codis convencionals d'escriptura.

Els i les participants parlen sempre en català. La mestra usa la variant de català nord occidental, de vegades en registre no estàndard, que s'ha respectat i mantingut en tot moment. Tant la mestra com els nens i les nenes usen, amb certa freqüència, mots o estructures castellanes que s'han mantingut, així com algunes expressions incorrectes, que no corresponen ni a la llengua catalana ni a la llengua castellana i que s'ha optat per mantenir-les sense destacar.

Acompanyant els trets lingüístics, com hem esmentat anteriorment, hem tingut en compte els trets prosòdics, és a dir l'accent d'intensitat i l'entonació, que hem marcat de manera convencional.

Acompanyant els trets lingüístics i prosòdics, entre els trets paralingüístics: la veu, les vocalitzacions i el ritme, sempre que n'hem identificat algun els hem indicat amb alguna

descripció i/o comentari entre claudàtors, i el to, sempre que ha tingut un èmfasi rellevant, superior al convencional, l'hem indicat escrivint l'enunciat amb majúscules.

Finalment, acompanyant els tres tipus de trets esmentats, hem identificat trets extralingüístics, la cinestèsia: moviments corporals que acompanyen o que substitueixen la comunicació verbal, i la proxèmia: distribució espacial i distància entre interlocutors/es, que hem descrit en tot allò que hem identificat com a rellevant per a la comunicació, de manera general o, en particular, en cada situació comunicativa.

Per facilitar la lectura, als Capítols 4 i 5, en presentar exemples de fragments de discurs de les dades transcrits per il·lustrar els resultats, utilitzem el codi convencional escrit, únicament mostrem entre claudàtors el comportament no verbal dels i de les participants.

La realització de la transcripció de les dades de les setze sessions, amb un temps total de 15:31:17h, ha donat lloc a un total de 708 pàgines transcrits en DIN A 3. La transcripció ha estat realitzada inicialment per la pròpia investigadora. Establerts els criteris de transcripció i l'eficàcia de les decisions preses en la lectura i interpretació de les transcripcions ja realitzades, hi ha intervingut una segona transcriptor de suport que ha completat la transcripció i que ha estat formada per la pròpia investigadora en els criteris que havien de guiar la transcripció i posteriorment se n'han revisat els resultats.

3.5.2. El model d'anàlisi i interpretació de l'activitat conjunta: nivells i unitats d'anàlisi i d'interpretació

Per a l'anàlisi de l'activitat conjunta seguirem el model d'anàlisi i interpretació que hem exposat al Capítol 1, apartat 1.2., en relació als nivells i a les unitats d'anàlisi proposats en aquesta línia d'investigació. Explicitem ara l'aplicació d'aquest model d'anàlisi i la seva concreció a la nostra recerca.

Ens referirem als nivells d'anàlisi i a les unitats d'anàlisi que corresponen a cada nivell.

3.5.2.1. Primer nivell d'anàlisi

Aquest nivell se centra en l'estructura de la interactivitat i té com a finalitat identificar les formes d'organització de l'activitat conjunta que desenvolupen els i les participants al llarg de la seqüència didàctica o de la seqüència d'activitat conjunta, els patrons d'actuació que defineixen aquestes formes i les seves evolucions.

Unitats bàsiques del primer nivell d'anàlisi en la nostra recerca:

- ◇ *La Seqüència d'Activitat Conjunta (SAC)*. Aquesta és la unitat més global d'anàlisi i interpretació d'aquest model. Correspon a la totalitat de l'activitat conjunta, és a dir la totalitat de les sessions i dels intervals entre sessions. En el nostre cas hem considerat que el conjunt de les dades d'observació no es corresponia amb una Seqüència didàctica (SD), sinó amb una Seqüència d'Activitat Conjunta (SAC), ja que la SAC equival a la SD en contextos socio-institucionals ambigüament definits pel que fa a l'activitat conjunta. La SAC és la unitat natural més global d'anàlisi i d'interpretació i correspon al temps total dedicat per la mestra i el grup d'alumnes a l'activitat d'assemblea observada. L'assemblea de classe, encaixa perfectament amb aquesta definició, perquè és una activitat ambigüament definida, que participa tant d'algunes trets de la dimensió social escolar com d'alguns trets de la dimensió curricular escolar (Everston, Green, 1989). Aquesta seqüència d'activitat conjunta, com hem apuntat anteriorment, no ha estat definida a priori ni per la mestra, ni per la institució escolar ni per la recerca.
- ◇ *La Sessió (S)*. La sessió és un tall temporal en la seqüència d'activitat conjunta. La sessió aporta informació rellevant sobre l'ús de les discontinuïtats temporals en l'activitat conjunta. En la nostra recerca, el conjunt de la SAC observada ha donat lloc, com hem dit abans, a 16 sessions distribuïdes al llarg d'un curs escolar complet, de setembre a juny. Aquest nombre de sessions és aleatori per a la SAC observada, hagués pogut variar depenent de les oportunitats que la mestra ha considerat que tenia a disposició per dedicar-hi. Des de la recerca, hem adaptat el dispositiu d'observació i de recollida de dades a les sessions que s'han realitzat i que han estat comunicades amb antelació a la investigadora per poder-hi assistir.

En el nostre cas, doncs, tant la seqüència d'activitat conjunta com les sessions són unitats naturals d'activitat conjunta i unitats naturals d'anàlisi no imposades des de la recerca.

- ◇ *El segment d'interactivitat (SI)*. El segment d'interactivitat és la unitat bàsica del primer nivell d'anàlisi i es defineix com un fragment d'activitat conjunta que presenta una determinada estructura de participació i que manté una unitat temàtica (Capítol 1, apartat 1.2). Els Segments d'interactivitat són, doncs, formes específiques d'organització de l'activitat conjunta, caracteritzades per determinats patrons d'actuacions articulades entre els i les participants, mestra i alumnat, per una cohesió temàtica interna i perquè compleixen unes funcions educatives específiques. A més dels criteris generals presentats al Capítol 1, s'han elaborat uns criteris operacionals per a la seva segmentació sistemàtica (Erickson, 1982; Cazden, 1991; Green et al., 1988) que es concreten en tenir en compte canvis en:

- el patró d'actuacions dominant dels i de les participants: qui pot fer o dir què, quan, com, a qui i amb qui;
- la unitat temàtica o de contingut: de què s'està parlant o entorn a què s'està actuant, i de què es pot parlar o entorn a què es pot actuar, d'acord amb el model general d'anàlisi de la interactivitat. (Segués, 2008; p. 124)

Al costat de la SAC i de les sessions, que són unitats donades pel propi disseny de les situacions d'observació, els SI són la primera unitat d'anàlisi construïda o inferida a partir de l'anàlisi de les dades. Els SI són unitats bàsiques del primer nivell d'anàlisi. A la nostra recerca hem identificat onze SI.

- ◇ *Configuracions de Segments d'Interactivitat (CSI)*. Les configuracions de Segments d'Interactivitat són agrupacions de segments d'interactivitat que apareixen de forma regular i sistemàtica en el mateix ordre al llarg de la SAC. A la nostra recerca hem identificat dues Configuracions de Segments d'Interactivitat.

3.5.2.2. Segon nivell d'anàlisi

El segon nivell d'anàlisi encaixa en l'anterior i se centra en els significats que els i les participants negocien i construeixen conjuntament en el marc de les formes d'organització de l'activitat conjunta i dels patrons d'activitat que desenvolupen.

Unitats bàsiques d'anàlisi del segon nivell:

- ◇ *Enunciat* (o missatge). L'enunciat és l'expressió mínima enunciativa per algun participant amb significat en el context (Lyons, 1983; Bajtín, 2011). Ateses les característiques de les dades de la recerca, els enunciats es presenten en forma de successió d'intercanvis comunicatius, sobre els quals ha estat possible establir el criteri de diferenciació d'enunciats i torns: cada participant pot utilitzar el seu torn per expressar un o diversos enunciats (Capítol 1, apartat 1.2.). En la nostra recerca hem seleccionat els enunciats normatius.
- ◇ *Configuracions d'enunciats*: Les configuracions d'enunciats són els enunciats que constitueixen un conjunt conversacional, és a dir, el que a la nostra recerca hem identificat com a *estructures conversacionals típiques o predominants* portadores de formulacions normatives. En la nostra recerca, hem identificat tres tipus d'estructures conversacionals o configuracions d'enunciats (com veurem al Capítol 5, apartat 5.1.7.).

Dimensions d'anàlisi:

Les dimensions d'anàlisi, que conflueixen en els patrons d'actuació, són:

Gestió de l'estructura de participació social i de la tasca: qui pot fer o de dir què, a qui, quan i com; i Gestió de l'estructura de la tasca acadèmica: què cal fer, com cal fer-ho, mitjançant quin procediment, quin producte cal generar, amb quines característiques, etc. i la gestió de la construcció de significats compartits pels participants: la presentació, confrontació, negociació i construcció de significats compartits sobre el contingut d'aprenentatge. La finalitat és informar sobre el que aporten els participants a aquesta gestió i com hi col·laboren.

3.5.2.3. Procediment general d'anàlisi

El procediment general d'anàlisi que hem seguit, i que deriva de l'aplicació del model exposat, segueix els següents passos:

Per al primer nivell d'anàlisi:

1. Identificació, descripció i interpretació, *estàtica* i *dinàmica*, des del punt de vista de l'exercici de la influència educativa, de les formes d'organització de l'activitat conjunta:
2. Identificació i descripció dels segments d'interactivitat.
3. Identificació i descripció dels patrons d'actuació típics dels i de les participants per a cada tipus de segment d'interactivitat.
4. Elaboració del mapa d'interactivitat del conjunt de la SAC.
5. Identificació i descripció de la configuració de segments d'interactivitat.

Anàlisi dels segments d'interactivitat, dels seus patrons d'actuació i de les CSI identificats:

- ◇ funcions educatives de cada SI;
- ◇ anàlisi dels patrons d'actuació dominants identificats de cada tipus de segment d'interactivitat i la seva evolució: canvis en les funcions educatives dels SI i en els patrons d'actuació identificats;
- ◇ anàlisi de l'evolució dels segments d'interactivitat i de les CSI (presència/absència, freqüència i distribució al llarg de les sessions i del conjunt de la SAC)
- ◇ interpretació del conjunt del primer nivell d'anàlisi.

Per al segon nivell d'anàlisi:

Identificació, descripció i interpretació dels enunciats, *estàtica* i *dinàmica*, des del punt de vista de l'exercici de la influència educativa:

6. Identificació dels enunciats.
7. Identificació i caracterització dels enunciats normatius de cada SI. Identificació i

caracterització dels significats que es negocien i construeixen conjuntament a través dels enunciats normatius o formulacions normatives (FN), i d'algunes característiques de la manera com es presenten i re-presenten: identificació d'àmbits referencials i ítems de contingut, i identificació de força il·locutiva de les FN.

8. Identificació i descripció de configuracions d'enunciats normatius: estructures temàtiques, estructures conversacionals (EC i EC-FN).
9. Interpretació dels mecanismes semiòtics implicats en la presentació dels ítems de contingut, funcions educatives de las configuracions d'enunciats;
 - ◇ anàlisi de l'evolució dels significats que es negocien i construeixen conjuntament a través de les FN, i d'algunes característiques relacionades amb la manera com es presenten i re-presenten aquests significats: tendències evolutives en les FN i en les EC-FN;
 - ◇ canvis en els mecanismes semiòtics implicats en la presentació del contingut tant en l'àmbit de les FN com en el de la les EC-FN.
10. Interpretació de conjunt del segon nivell d'anàlisi.
11. Interpretació global integrada del primer i del segon nivells d'anàlisi.

4. QUART CAPÍTOL: LES FORMES D'ORGANITZACIÓ DE L'ACTIVITAT CONJUNTA EN LA SEQÜÈNCIA ANALITZADA. RESULTATS DE LA INVESTIGACIÓ (I)..... 157

4.1. L'estructura de l'activitat conjunta: fases i segments d'interactivitat identificats 159

4.2. Identificació i evolució dels segments d'interactivitat de la seqüència d'activitat conjunta..... 165

4.2.1. Identificació i evolució del segment d'interactivitat de la fase prèvia a les sessions d'assemblea. El segment d'interactivitat d'Identificació i proposició de temes 167

4.2.1.1. Funcions educatives predominants del segment d'interactivitat d'Identificació i proposició de temes.....169

4.2.1.2. Patró d'actuació conjunta predominant del segment d'interactivitat d'Identificació i proposició de temes.....170

4.2.1.3. Evolució del segment d'interactivitat d'Identificació i proposició de temes172

4.2.1.4. Síntesi i interpretació dels resultats del segment d'interactivitat d'Identificació i proposició de temes.....178

4.2.2. Identificació i evolució dels segments d'interactivitat de la fase de desenvolupament de les sessions d'assemblea 181

4.2.3. Mapa d'interactivitat dels segments de la fase de desenvolupament de les sessions d'assemblea 182

4.2.3.1. Identificació i evolució del segment d'interactivitat d'Organització i planificació185

4.2.3.1.1. Funcions educatives del segment d'interactivitat d'Organització i planificació.....189

4.2.3.1.2. Patró d'actuació conjunta predominant del segment d'interactivitat d'Organització i planificació191

4.2.3.1.3. Evolució del segment d'interactivitat d'Organització i planificació.....192

4.2.3.1.4. Síntesi i interpretació dels resultats del segment d'interactivitat d'Organització i planificació.....208

4.2.3.2. Identificació i evolució del segment d'interactivitat de Debat d'un tema acordat.....209

4.2.3.2.1. Funcions educatives predominants del segment d'interactivitat de Debat d'un tema acordat.....213

4.2.3.2.2. Patró d'actuació conjunta predominant del segment d'interactivitat de Debat d'un tema acordat.....214

4.2.3.2.3. Evolució del segment d'interactivitat de Debat d'un tema acordat.....221

4.2.3.2.4. Síntesi i interpretació dels resultats del segment d'interactivitat de Debat d'un tema acordat.....233

4.2.3.3. Identificació i evolució del segment d'interactivitat de Conclusions i tancament.....236

4.2.3.3.1. Funcions educatives predominants del segment d'interactivitat de Conclusions i tancament237

4.2.3.3.2. Patró d'actuació conjunta predominant del segment d'interactivitat de Conclusions i tancament.....238

4.2.3.3.3. Evolució del segment d'interactivitat de Conclusions i tancament.....246

4.2.3.3.4. Síntesi i interpretació dels resultats del segment d'interactivitat de Conclusions i tancament.....252

4.2.3.4. Identificació i evolució del segment d'interactivitat d'Explicitació de compromís i/o d'opinió en ronda.....253

4.2.3.5. Identificació i evolució del segment d'interactivitat de Regulació de la sessió d'assemblea267

4.2.3.6. Identificació i evolució del segment d'interactivitat de Debat d'un tema diferent dins del debat d'un altre tema.....276

<u>4.2.3.7. Identificació i evolució del segment d'interactivitat de Discussió sobre un conflicte recent</u>	287
<u>4.2.3.8. Identificació i evolució del segment d'interactivitat de Debat d'un tema dirigit</u>	297
<u>4.2.3.9. Identificació i evolució del segment d'interactivitat de Joc-Representació</u>	309
<u>4.2.3.9.1. Funcions educatives predominants del segment d'interactivitat de Joc-Representació</u>	310
<u>4.2.3.10. Identificació i evolució del segment d'interactivitat de Conversa improvisada</u>	315
<u>4.2.3.11. Resum de resultats de la seqüència dels segments d'interactivitat de cada sessió</u>	321
<u>4.3. Síntesi i interpretació de resultats globals de les formes d'organització de la SAC de l'assemblea de classe</u>	329
<u>4.3.1. Síntesi dels resultats quantitius dels segments d'interactivitat</u>	329
<u>4.3.2. Síntesi i interpretació de resultats qualitius dels segments d'interactivitat</u>	331
<u>4.3.2.1. El segment d'interactivitat de Debat d'un tema acordat en relació a la resta de segments d'interactivitat de la SAC</u>	335
<u>4.3.2.2. Iniciativa en la introducció dels segments no nuclears</u>	337
<u>4.4. Conclusions del Capítol 4</u>	340
<u>4.4.1. Sobre les formes d'organització de l'activitat conjunta</u>	340
<u>4.4.2. Sobre les formes d'organització de l'activitat conjunta des del punt de vista de la construcció de la personalitat moral</u>	343

4. QUART CAPÍTOL: LES FORMES D'ORGANITZACIÓ DE L'ACTIVITAT CONJUNTA EN LA SEQÜÈNCIA ANALITZADA. RESULTATS DE LA INVESTIGACIÓ (I)

La finalitat del Capítol 4, que respon al primer nivell d'anàlisi de la interactivitat, tal com s'ha exposat al Capítol 3, és descriure la manera com es construeix i com s'organitza l'activitat conjunta en la seqüència objecte d'anàlisi. D'acord amb la finalitat última de la tesi que presentem, d'aprofundir en l'observació, identificació i anàlisi de la influència educativa en situacions d'interacció social en el context de les assemblees de classe, i d'acord amb el primer objectiu i amb les preguntes d'investigació, també exposades al Capítol 3 i que reproduïm a continuació, presentem el primer grup de resultats, que són els referits a l'estructura de l'activitat conjunta de les assemblees de classe.

Primer objectiu

Identificar, descriure i analitzar la seqüència d'activitat conjunta que els i les participants construeixen a les assemblees escolars, aprofundint en el primer nivell d'anàlisi de la interactivitat per tal de: 1.1. Comprovar les formes d'organització de l'activitat conjunta que els i les participants van construir mitjançant les seves actuacions; 1.2. Detectar els patrons d'actuacions que defineixen les formes d'organització; 1.3. Identificar les funcions educatives, l'articulació i l'evolució que tenen aquestes formes d'organització.

Preguntes associades al primer objectiu:

¿L'activitat de la mestra i el grup d'alumnes, participants a l'assemblea de classe, adopta formes diferents d'organització de l'activitat conjunta en funció de diferents patrons d'activitat i conforma una Seqüència d'Activitat Conjunta (SAC) guiada per propòsits educatius globals?

Quins són els segments d'interactivitat (SI) identificables, estables i analitzables en què s'organitza la SAC de l'assemblea de classe?

Quines són les funcions educatives predominants dels Segments d'Interactivitat que conformen la SAC de l'assemblea de classe i quina relació mantenen aquestes funcions amb els propòsits educatius globals?

¿Com es gestionen la participació social i la tasca i el contingut a la SAC de l'assemblea? Hi ha segments d'interactivitat dedicats exclusivament o prioritàriament a una d'aquestes gestions? Hi ha algun d'aquests aspectes que predomina sobre els altres en el conjunt de la SAC?

¿Les característiques dels SI que conformen la SAC de l'assemblea i la seva articulació i successió es deixen interpretar en termes de mecanismes d'influència educativa de traspàs progressiu del control i la responsabilitat i de construcció de sistemes de significats cada cop més amplis i compartits?

4.1. L'estructura de l'activitat conjunta: fases i segments d'interactivitat identificats

« DELIBERAR ÉS UNA ACTIVITAT DEL PENSAMENT MITJANÇANT LA QUAL S'APORTEN PUNTS DE VISTA I RAONS, EN CONTRAST ENTRE ELLES, PER ESCLARIR SITUACIONS I TEMES QUE GENEREN DIVERSITAT I CONTROVÈRSIA. QUAN LA DELIBERACIÓ ES DÓNA SOBRE QÜESTIONS MORALES, EL MOTIU PROVÉ SEMPRE D'ALGUN POSICIONAMENT SOCIALMENT CONTROVERTIT, D'ALGUNA IDEA, ACTITUD O CONDUCTA QUE CONTRASTA, QUE INQUIETA O QUE PROVOCA UN CONFLICTE DE VALORS, I QUE APEL·LA A LA PRESA DE CONSCIÈNCIA SOBRE CADA UNA DE LES POSICIONS ENFRONTADES. LA NECESSITAT DE DELIBERACIÓ SORGEIX SEMPRE D'UNA EXPERIÈNCIA DE CONTRADICCIÓ. »

(TERESA FORCADES, 2008)

La seqüència d'activitat conjunta analitzada correspon a l'activitat que s'ha organitzat al llarg del curs escolar en setze sessions i en els intervals entre aquestes sessions. Presentarem a continuació les fases i els segments d'interactivitat que s'han pogut identificar.

Els i les participants que intervenen en aquesta seqüència d'activitat conjunta, com hem presentat al Capítol 3, són la mestra i el grup de 21 nens i nenes, que representen diversos rols: mestra; alumnes, com a grup; alumnes, individualment; secretaris o secretàries de cada sessió i parelles ocasionalment designades per a tasques encarregades. Aquests rols són propis d'aquesta activitat conjunta amb algunes variacions que són rellevants en funció de les formes d'organització de l'activitat conjunta, tal com s'anirà indicant a cada cas.

En l'organització de la seqüència d'activitat conjunta, o SAC (usarem aquest acrònim alternativament), s'han identificat dues fases:

Fase 1: fase prèvia a cada sessió d'assemblea.

Fase 2: fase de desenvolupament de les sessions d'assemblea.

La fase 1, o fase prèvia a cada sessió d'assemblea, està dedicada a la proposició dels temes que es desenvoluparan a les sessions. Aquesta fase transcorre en diferents

moments d'interacció presencial sincrònica entre la mestra i el conjunt d'alumnes, i, en d'altres, d'interacció asincrònica, en els quals mestra i alumnes desenvolupen actuacions en temps i espais no determinats a priori, en els intervals entre sessions al llarg de tot el curs escolar, que van destinades a buscar i a deixar constància dels temes que es considera que són susceptibles de ser tractats a les sessions d'assemblea. Pel tipus d'activitat conjunta, presencial i no presencial, sense una delimitació temporal ni espacial definida, no ha estat possible observar aquesta fase en els temps reals en què s'ha produït. Tanmateix, hem considerat que el conjunt d'aquestes actuacions prèvies constitueix un segment d'interactivitat que té lloc al llarg de tota la SAC i hem analitzat el conjunt de les actuacions predominants que el caracteritzen.

La fase 2, o fase de desenvolupament de les sessions d'assemblea, està dedicada al tractament dels temes que han estat proposats a la fase prèvia. Aquesta fase transcorre en uns temps i espais delimitats d'activitat conjunta presencial sincrònica entre la mestra i el conjunt d'alumnes del grup i té lloc, de manera flexible, en una periodicitat setmanal o quinzenal. Aquesta fase ha estat observada i enregistrada i s'hi han identificat deu segments d'interactivitat.

En total, entre les dues fases observades, la fase prèvia a les sessions d'assemblea i la fase de desenvolupament de les sessions d'assemblea, hem identificat onze segments d'interactivitat.

La denominació que hem atribuït als segments d'interactivitat respon a l'activitat predominant dels i de les participants i està referida a les finalitats educatives que orienten l'activitat. Per a la seva delimitació, s'han emprat els criteris generals i específics presentats als Capítols 1 i 3.

Correspondència entre les dues fases en què es realitza la SAC i els segments d'interactivitat de cada una de les dues fases:

FASES EN QUÈ ES REALITZA LA SAC	SEGMENTS D'INTERACTIVITAT PREDOMINANTS IDENTIFICATS A CADA FASE
Fase 1: Prèvia a les sessions d'assemblea. Proposició dels temes que es tractaran a la fase de desenvolupament	1. Segment d'interactivitat d'Identificació i proposició de temes: a. Proposició individual i autònoma de temes per part dels nens i de les nenes b. Observació i anotació encarregada de temes a parelles designades
Fase 2: Desenvolupament de les sessions d'assemblea. (Tractament dels temes proposats a la fase prèvia)	2. Segment d'interactivitat d'Organització i planificació 3. Segment d'interactivitat de Debat d'un tema acordat 4. Segment d'interactivitat de Conclusions i tancament 5. Segment d'interactivitat d'Explicitació de compromís i/o d'opinió en ronda 6. Segment d'interactivitat de Regulació de la sessió d'assemblea 7. Segment d'interactivitat de Debat d'un tema diferent dins del debat d'un altre tema 8. Segment d'interactivitat de Discussió sobre un conflicte recent 9. Segment d'interactivitat de Debat d'un tema dirigit 10. Segment d'interactivitat de Joc-Representació 11. Segment d'interactivitat de Conversa improvisada

Taula 4: Fases i segments en què es realitza la SAC

Recordem que els criteris que hem seguit per identificar els segments d'interactivitat, tal com han estat expressats als Capítols precedents, són l'estabilitat, la recurrència i la recognoscibilitat. Un cop establert que hem identificat onze segments entre les dues fases d'anàlisi, aplicant els criteris dits, presentem aquests onze segments en un ordre, que és l'ordre que veiem a la Taula 4. Aquest ordre de presentació respon a dos criteris: el criteri de presència més freqüent i el criteri de més estabilitat. El resultat d'aplicar aquests dos criteris ens ha portat a identificar diferències importants entre els segments. De manera que hem constatat que els segments d'interactivitat que tenen una presència i una estabilitat més grans, com es mostren a la Taula 5, són els següents:

Fase 1: Prèvia a les sessions d'assemblea	}	<ol style="list-style-type: none"> 1. Segment d'interactivitat d'Identificació i proposició de temes: <ol style="list-style-type: none"> a. Proposició individual i autònoma de temes per part dels nens i de les nenes
Fase 2: Desenvolupament de les sessions d'assemblea	}	<ol style="list-style-type: none"> 2. Segment d'interactivitat d'Organització i planificació 3. Segment d'interactivitat de Debat d'un tema acordat 4. Segment d'interactivitat de Conclusions i tancament

Taula 5: Segments d'interactivitat més freqüents i estables a la SAC

Tornant a la Taula 4, observem que el primer segment presentat és el segment de la fase prèvia: *1. Segment d'interactivitat d'Identificació i proposició de temes*, i que aquest segment té dues modalitats de realització: *a. Proposició individual i autònoma de temes per part dels nens i de les nenes* i *b. Observació i anotació encarregada de temes per part de parelles designades*. D'aquestes dues modalitats, a la Taula 5, hi consta només la primera, ja que és la que s'adequa als criteris de freqüència i estabilitat.

L'estabilitat i recurrència de cada un d'aquests quatre segments d'interactivitat per separat –del primer segment, com acabem de dir, només la primera modalitat–, que podem observar al llarg de tota la SAC de les assemblees, també es dona entre els quatre segments seguits en l'ordre que correspon a la seqüència en què els presentem, junts i vinculats. De manera que tots quatre ens permeten d'identificar una Configuració de segments d'interactivitat (CSI), seguint els criteris d'identificació d'unitats d'anàlisi exposats al Capítol 3. Aquesta Configuració de segments d'interactivitat, recognoscible, estable i recurrent al llarg de totes les sessions d'assemblea la considerarem una Configuració de segments d'interactivitat *nuclear*, o una *seqüència de segments d'interactivitat nuclear*. L'adjectivació *nuclear* indica la presència central i essencial que tenen aquests quatre segments a la seqüència d'activitat conjunta. Emprarem aquesta denominació i també la denominació *seqüència nuclear* per referir-nos-hi i, alhora, també denominarem *segments nuclears* cada un dels quatre segments d'aquesta CSI.

Presentats els segments nuclears que tenen una presència més gran a la SAC (Taula 5), passem ara a la Taula 6 a parlar de la resta de segments.

Fase 1: Prèvia a les sessions d'assemblea	}	1. Segment d'interactivitat d'Identificació i proposició de temes: b. Observació i anotació encarregada de temes a parelles designades
Fase 2:Desenvolupament de les sessions d'assemblea	}	5. Segment d'interactivitat d'Explicitació de compromís i/o d'opinió en ronda 6. Segment d'interactivitat de Regulació de la sessió d'assemblea 7. Segment d'interactivitat de Debat d'un tema diferent dins del debat d'un altre tema 8. Segment d'interactivitat de Discussió sobre un conflicte recent 9. Segment d'interactivitat de Debat d'un tema dirigit 10. Segment d'interactivitat de Joc-Representació 11. Segment d'interactivitat de Conversa improvisada

Taula 6: Segments d'interactivitat que tenen una presència menor a la SAC

Els segments d'interactivitat que formen part de la Taula 6 tenen una presència menor a la SAC. Comencen amb el segment 1, de la fase prèvia, en la seva segona modalitat de realització – *b. Observació i anotació encarregada de temes a parelles designades*-, després del qual veiem els segments de la fase de desenvolupament de les sessions d'assemblea, exposats per ordre de freqüència, del 5 a l'11.

Per contrast estructural amb els segments de la *Configuració de segments d'interactivitat nuclears*, denominats també, com hem dit, *segments nuclears*, aquests altres segments tenen una freqüència menor a la SAC i no tenen una presència central o essencial, sinó, més aviat, una presència perifèrica, els denominarem *segments d'interactivitat no nuclears* o *segments no nuclears*.

Entre aquests *segments no nuclears* hem pogut identificar dos segments que tenen una presència limitada, però que es donen en seqüència, és a dir sempre tenen lloc seguits i

vinculats. Ens estem referint al segment d'interactivitat 1, en la seva segona modalitat: *Segment d'interactivitat d'Identificació i proposició de temes: b. Observació i anotació encarregada de temes a parelles designades* i *al Segment d'interactivitat de Debat d'un tema dirigit* (que ocupa el 9è lloc en l'ordre de freqüència. Aquests dos segments conformen una segona CSI, tot i que la seva presència i recurrència és limitada.

...

Fins aquí hem fet una primera presentació general de:

- ♦ les dues fases d'anàlisi;
- ♦ els segments d'interactivitat de les dues fases d'anàlisi;
- ♦ els segments d'interactivitat nuclears i els no nuclears; i
- ♦ la configuració de segments d'interactivitat nuclear i la configuració no nuclear.

A continuació presentarem tots aquests continguts detalladament.

4.2. Identificació i evolució dels segments d'interactivitat de la seqüència d'activitat conjunta

Procedirem ara a presentar els segments d'interactivitat de la SAC, en les dues fases analitzades. Primer, la fase prèvia i, a continuació, la fase de desenvolupament de les sessions d'assemblea.

En presentar cada un dels segments d'interactivitat, seguirem l'ordre següent:

Exposarem, en primer lloc, les característiques generals del segment d'interactivitat.

En segon lloc, presentarem les funcions educatives predominants que exerceix el segment en el conjunt de la SAC.

En tercer lloc, presentarem el patró d'actuacions predominants de l'activitat conjunta dels i de les participants en el segment d'interactivitat.

En quart lloc, exposarem l'evolució del segment a la SAC.

I, en cinquè lloc, una síntesi de resultats del segment.

Per orientar la lectura, en descriure cada segment d'interactivitat, reproduïrem la Taula 4: Fases i segments en què es realitza la SAC, destacant en negreta, en cada cas, a quina fase i a quin segment ens estem referint, quin és el seu ordre i la posició que ocupa en el conjunt de segments d'interactivitat.

4.2.1. Identificació i evolució del segment d'interactivitat de la fase prèvia a les sessions d'assemblea. El segment d'interactivitat d'Identificació i proposició de temes

A la fase prèvia a les sessions d'assemblea només hi hem identificat un segment d'interactivitat, per la qual cosa fase i segment d'interactivitat coincideixen, motiu pel qual, en aquest apartat presentem aquesta fase i el seu únic segment d'interactivitat.

Presentarem ara una primera descripció i caracterització del segment d'interactivitat identificat a la seqüència d'activitat conjunta de la fase 1. A la Taula 7, situem en primer lloc el segment al que ens estem referint (reproduint la Taula 4), on indiquem en negreta la fase i el segment que descrivim.

FASES EN QUÈ ES REALITZA LA SAC	SEGMENTS D'INTERACTIVITAT PREDOMINANTS IDENTIFICATS A CADA FASE
Fase 1: Prèvia a les sessions d'assemblea. Proposició dels temes que es tractaran a la fase de desenvolupament	1. Segment d'interactivitat d'Identificació i proposició de temes: a. Proposició individual i autònoma de temes per part dels nens i de les nenes b. Observació i anotació encarregada de temes a parelles designades
Fase 2: Desenvolupament de les sessions d'assemblea. Tractament dels temes proposats a la fase prèvia	2. Segment d'interactivitat d'Organització i planificació
	3. Segment d'interactivitat de Debat d'un tema acordat
	4. Segment d'interactivitat de Conclusions i tancament
	5. Segment d'interactivitat d'Explicitació de compromís i/o d'opinió en ronda
	6. Segment d'interactivitat de Regulació de la sessió d'assemblea
	7. Segment d'interactivitat de Debat d'un tema diferent dins del debat d'un altre tema
	8. Segment d'interactivitat de Discussió sobre un conflicte recent
	9. Segment d'interactivitat de Debat d'un tema dirigit
	10. Segment d'interactivitat de Joc-Representació
11. Segment d'interactivitat de Conversa improvisada	

Taula 7: Fases i segments en què es realitza la SAC: SI IPT a. b (reproducció de la Taula 4)

El segment d'interactivitat d'Identificació i proposició de temes es desenvolupa a través de dues modalitats o de dos conjunts d'actuacions:

- a. Proposició individual i autònoma de temes per part dels nens i de les nenes
- b. Observació i anotació encarregada de temes per part de parelles designades

La primera d'aquestes modalitats, que és la predominant al llarg de la SAC, fa referència a la identificació i proposició individual i autònoma d'assumptes per tractar a l'assemblea per part dels nens i de les nenes del grup.

La segona modalitat fa referència a l'observació i anotació dels assumptes per tractar a l'assemblea per encàrrec explícit de la mestra a algunes parelles de nens i nenes del grup durant un període de temps limitat.

En alguns moments, emprarem també l'acrònim que hem atribuït en aquest segment amb les seves dues modalitats:

Segment d'interactivitat d'identificació i proposició de temes: SI IPT.

- a. Proposició individual i autònoma de temes per part dels nens i de les nenes: SI IPT a.
- b. Observació i anotació encarregada de temes a parelles designades: SI IPT b

(i) Segment d'interactivitat d'Identificació i proposició de temes:

- a. Proposició individual i autònoma.

El segment d'interactivitat d'identificació i proposició de temes, en la modalitat de proposició individual i autònoma, es caracteritza, preponderantment, perquè l'alumnat, entre sessions, proposa temes que consideren rellevants per ser tractats a l'assemblea, de manera autònoma i per iniciativa pròpia, seguint les instruccions i el seguiment de la mestra. L'alumnat proposa els temes de manera esporàdica, no sistemàtica al llarg de tota la SAC. Quan ho creuen oportú o en tenen la necessitat, perquè han viscut o observat algun conflicte o algun fet sobre el qual els sembla que cal parlar conjuntament a l'assemblea, el proposen com a tema, escrivint un enunciat referit al conflicte, iniciat generalment per: "Vull parlar de..." , o, simplement: " de...", amb algunes variacions. Aquestes propostes les presentaran oralment a la mestra, a les primeres sessions i, per escrit, a la resta de sessions, introduint-les en una bústia. Explicarem més endavant aquests canvis en el procediment de proposició.

Les actuacions d'aquest segment poden ser identificades de manera indirecta quan es llegeixen les propostes del full de registre penjat al tauler o en obrir la bústia on les han dipositades, i s'hi refereixen quan les classifiquen i ordenen i quan escullen les que decidiran tractar a cada sessió.

(ii) Segment d'interactivitat d'Identificació i proposició de temes:

b. Observació i anotació encarregada de temes per part de parelles designades.

Dins del segment d'interactivitat d'identificació i proposició de temes, hem pogut identificar també aquesta segona modalitat del segment. Està formada per un conjunt d'actuacions d'observació i d'anotació de temes per part d'algunes parelles de nens i nenes a qui la mestra fa aquest encàrrec i que es donen, temporalment, de manera paral·lela al conjunt d'actuacions de la proposició individual de temes de la primera modalitat, exposades abans.

Aquesta segona modalitat, doncs, també es dona en el temps de transició o d'interval entre el desenvolupament d'algunes de les sessions d'assemblea. En els intervals entre les sessions X–XI, XI–XII i XII–XIII¹⁴, una parella de membres del grup, successivament a cada interval, rep l'encàrrec de la mestra d'observar i anotar aquells comportaments conflictius dels nens i les nenes del grup-classe durant el temps de menjador i abans de començar les classes de la tarda, ja que la mestra no coincideix en cap d'aquests moments amb el seu grup-classe.

4.2.1.1. Funcions educatives predominants del segment d'interactivitat d'Identificació i proposició de temes

(i) Modalitat a. Proposició individual i autònoma de temes.

Les funcions educatives predominants de la identificació i proposició de temes, responen a la necessitat general d'obtenir un contingut temàtic que serà motiu de tractament en el desenvolupament de les sessions d'assemblea. Les seves funcions específiques són:

– Propiciar que els nens i les nenes identifiquin fets rellevants per la seva problemàtica o conflictivitat, en la pròpia convivència escolar, i que els presentin, a iniciativa pròpia,

¹⁴ Indicarem sempre les sessions en nombres romans: **sessió V**, o **S V**.

com a propostes de temes per tal de poder-los conèixer, compartir, analitzar i, previsiblement, solucionar.

– Fomentar l'assumpció autònoma de la responsabilitat d'identificar i proposar temes rellevants, particulars i concrets per tractar-los públicament a l'assemblea.

– Fomentar en els nens i les nenes l'aprenentatge d'enunciar les propostes de temes de manera entenedora, oralment i per escrit, i que responguin als fets viscuts i observats.

– Propiciar un distanciament físic, emocional i cognitiu dels fets immediats viscuts perquè els nens i les nenes siguin capaços de traslladar-los al discurs públic, a la sessió d'assemblea, on, amb l'ajuda de la mestra, podran reflexionar-hi col·lectivament i amb més aprofundiment del que és possible en el moment immediat en què ocorren els fets –cosa que no exclou, com és obvi, que també es tractin en el moment immediat, entre les persones implicades–.

(ii) Modalitat b. Observació i anotació encarregada de temes a parelles designades.

La funció educativa predominant d'aquesta modalitat del segment consisteix, en sentit general, a incentivar una participació fomentada i guiada a distància en un context escolar determinat: l'estada al menjador. Aquesta participació permet a la mestra disposar d'una informació més completa de la que aporten els nens i les nenes mitjançant la proposició individual i autònoma. Mitjançant aquesta iniciativa, la mestra dóna resposta a la necessitat suscitada en el transcurs del segment d'interactivitat de Debat d'un tema acordat (com veurem més endavant; apartat 4.2.2.3) d'obtenir més informació sobre la convivència en aquest context escolar amb un tractament més directe sobre les fonts d'informació i de conflicte.

A continuació podrem veure el patró d'actuació conjunta del segment, amb les dues modalitats d'actuacions i els rols dels participants al segment.

4.2.1.2. Patró d'actuació conjunta predominant del segment d'interactivitat d'Identificació i proposició de temes

El patró d'actuació conjunta identificat al segment d'interactivitat d'Identificació i proposició de temes es desenvolupa mitjançant les actuacions dels següents participants i mitjançant els rols específics que desenvolupen en aquest segment:

- Mestra, que desenvolupa actuacions educatives generals com a mestra del grup.
- Membres del grup classe, que desenvolupa actuacions individuals.
- Parelles de membres del grup-classe designades, que desenvolupen actuacions encarregades.

A la Taula 8 es presenta el patró d'actuacions predominants del segment en dos blocs que corresponen a les dues modalitats del segment

Patró d'actuació conjunta predominant de l'SI d'Identificació i proposició de temes	
Modalitat a. Proposició individual i autònoma de temes	
ACTUACIONS DE LA MESTRA	ACTUACIONS INDIVIDUALS DE L'ALUMNAT
Aportació d'instruccions i disposició del material necessari per a la proposició oral de temes per part de l'alumnat (seguint el procediment del curs anterior).	Seguiment.
Espectura dels temes proposats oralment per l'alumnat i exposició pública del llistat al tauler de l'aula.	Proposició oral, individual, autònoma i pública de temes a través de la mestra.
Seguiment.	Proposició escrita, individual, autònoma i pública de temes al tauler.
Canvi en la disposició del material necessari per al registre: aportació d'instruccions i facilitació del material necessari per a la proposició escrita, individual i privada de temes.	Seguiment.
Seguiment.	Proposició escrita, individual, autònoma i privada de temes a la capsabústia.
Modalitat b. Observació i anotació encarregada de temes a parelles designades (En paral·lel a la Proposició individual i autònoma de temes, en un temps limitat)	
ACTUACIONS DE LA MESTRA	ACTUACIONS DE LES PARELLES D'ALUMNES DESIGNADES
Aportació d'instruccions a les parelles encarregades d'observar i anotar temes i disposició del material necessari.	Seguiment.
	Observació i anotació encarregada, escrita i privada dels temes per part de les parelles designades.

Taula 8: Patró d'actuació conjunta predominant del segment d'interactivitat d'Identificació i proposició de temes: a. Proposició individual i autònoma; b. Observació i anotació encarregada

4.2.1.3. Evolució del segment d'interactivitat d'Identificació i proposició de temes

El segment d'interactivitat d'Identificació i proposició de temes es desenvolupa i evoluciona a través de quatre procediments impulsats per la mestra:

(1) *Proposició individual, autònoma oral i pública*: els nens i les nenes proposen oralment a la mestra els temes que consideren rellevants per parlar i ella els escriu en un full que fa públic al tauler de l'aula.

(2) *Proposició individual, autònoma escrita i pública*: els nens i les nenes escriuen personalment els temes que consideren rellevants per parlar al full que es fa públic al tauler de l'aula.

(3) *Proposició individual, autònoma escrita i privada*: els nens i les nenes escriuen personalment els temes que consideren rellevants per parlar i els introdueixen a la capsabústia.

(4) *Observació i anotació encarregada i privada de temes per part de les parelles designades*: seguint l'encàrrec, les parelles designades, per torn, observen escriuen el que consideren problemàtic de la convivència al context del menjador.

En la fase prèvia a les dues primeres sessions d'assemblea, se segueix el primer procediment ja emprat el curs anterior, primer d'Educació Primària, i, per tant, conegut pels i per les participants i s'introdueix també el segon procediment, ja que el nivell de competència escrita dels nens i de les nenes permet a la mestra donar-los instruccions perquè també escriguin directament les seves propostes al full disposat al tauler. A partir de la tercera sessió, s'introdueix el tercer procediment, de recull de les proposicions individuals escrites mitjançant una capsabústia, perquè la mestra valora que l'alumnat ja pot assumir aquest nivell d'autonomia. Aquest tercer procediment, amb les instruccions inicials de presentar les propostes signades i de no dir noms ni acusar directament, serà l'emprat a la resta de la seqüència d'activitat conjunta.

D'aquesta manera, la proposició de temes passa de ser pública a ser privada fins que s'obre la capsabústia a cada sessió, tot i que no és secreta ni anònima.

Per tal d'il·lustrar més clarament la presència i l'evolució d'aquest segment d'interactivitat al llarg dels intervals entre les setze sessions d'assemblea que acabem

d'exposar, vegem ara la Taula 9, a mode de fris cronològic, on es pot apreciar l'activitat de la mestra i l'activitat dels nens i de les nenes.

Com podem observar a la Taula 9, el tercer procediment de proposició es consolida com el procediment predominant, en substitució dels procediments de proposició 1 i 2. L'augment de proposicions de temes per aquesta nova modalitat és evident i fins i tot és superior al que és possible atendre a les sessions d'assemblea, per la qual cosa, la mestra limitarà la proposició individual en tres ocasions, a la sessió III a la sessió XIII i a la sessió XIV, com s'indica a la Taula 9. El quart procediment de proposició, el corresponent a la modalitat b. del segment, és introduït per la mestra a l'interval entre les sessions X i XI, tindrà lloc paral·lelament al procediment 3 i serà emprat un temps limitat. És a dir que els nens i les nenes del grup fan la seva proposició escrita, individual i privada de temes i, al mateix temps, les parelles designades fan l'observació i anotació que els ha estat encarregada.

Al segment d'interactivitat d'Identificació i proposició de temes, a la modalitat de Proposició individual i autònoma no s'exerceix el rol de secretari o secretària; cada nen o nena hi participen individualment com a membres del grup-classe. A la modalitat de Proposició encarregada, d'una manera no explicitada, les persones encarregades de l'observació i anotació exerceixen temporalment una funció de secretaria específica al marge de la funció de secretaria de cada sessió.

Mapa de l'evolució del segment d'interactivitat d'Identificació i proposició de temes

Abans de la sessió I	Entre les sessions I i II	Entre les sessions II i III	Entre les sessions III i IV	Entre les sessions IV i V	Entre les sessions V i VI	Entre les sessions VI i VII	Entre les sessions VII i VIII
ACTUACIONS PREDOMINANTS DE LA MESTRA							
-Instrucció per a la proposició de temes. -Escriptura dels temes proposats oralment per l'alumnat.	Escriptura dels temes proposats oralment per l'alumnat.	Instrucció per al canvi de procediment de proposició de temes.	Instrucció per limitar la proposició de temes. (sessió III. SI CT)			Esment de la necessitat d'obtenir informació sobre la convivència al menjador. (sessió VI. SI DAC)	
ACTUACIONS PREDOMINANTS DELS NENS I DE LES NENES							
Proposició oral individual, autònoma i pública de temes a la mestra. (Procediment 1)	Proposició escrita individual, autònoma i pública al tauler. (Procediment 2)	Proposició escrita individual, autònoma i privada de temes.					

Entre les Sessions VIII i IX	Entre les sessions IX i X	Entre les sessions X i XI	Entre les sessions XI i XII	Entre les sessions XII i XIII	Entre les sessions XIII i XIV	Entre les sessions XIV i XV	Entre les sessions XV i XVI
ACTUACIONS PREDOMINANTS DE LA MESTRA							
		Encàrrec per iniciar la tasca d'observació al menjador i designació de les parelles. (entre S. X i XI)	Instrucció sobre la continuïtat de l'encàrrec. (sessió XI)	Instrucció sobre la continuïtat de l'encàrrec. (sessió XII)	Instrucció per limitar la proposició de temes. (sessió XIII)	Instrucció per limitar la proposició de temes. (sessió XIV. SI CT)	
ACTUACIONS PREDOMINANTS DE L'ALUMNAT, INDIVIDUALMENT							
Proposició escrita individual, autònoma i privada de temes. (Procediment 3)							
ACTUACIONS PREDOMINANTS DE LES PARELLES DESIGNADES							
		Observació i anotació encarregada de temes del menjador per part de les parelles designades. (Procediment 4)					

Taula 9: Mapa de l'evolució de l'SI d'Identificació i proposició de temes

L'ús del procediment d'escriptura autònoma de propostes de temes comporta un augment important de proposicions que es fa evident a la sessió III (concretament a l'SI d'Ordenació i planificació, com veurem més endavant; apartat 4.2.2.2), on extreuen una gran quantitat de propostes de la capsabústia i, conjuntament, les llegeixen, classifiquen i ordenen. No serà possible arribar a tractar totes les propostes a causa del gran nombre, del nivell d'aprofundiment dels debats, de l'extensió, del nombre d'intervencions o per la dilatació de cada intervenció. Per aquest motiu, la mestra demanarà explícitament la limitació de propostes, per tal de poder atendre les pendents. Hem indicat a la Taula 9 els moments en què la mestra dona una instrucció de limitació de propostes de tema. A la sessió III, on s'han classificat i ordenat per primer cop les propostes, observem una intervenció de la mestra en el sentit que diem:

Exemple-1 (C4. SI IPT -1):

Mestra: [adreçant-se al grup] No, no, no que us vull dir una cosa, perquè ho fem més bé, com que hi ha molts papers a la capsa, aquesta setmana no fiquem cap paper a la capsa, així parlarem dels que tenim, d'acord? Venga.
(s. III; 00:39:50)

Aquesta mateixa iniciativa té lloc en dues ocasions més, a les sessions XIII i XIV:

Exemple-2 (C4. SI IPT -2):

Mestra: [adreçant-se al grup] Bueno, ara, sabeu què farem? que ja és molt tard, avui acabem amb el menjador i està prohibit posar més papers a la capsa fins que no els acabem.
(s. XIII; 00:49:50)

Exemple-3 (C4. SI IPT -3):

Mestra: [adreçant-se al grup] El proper dia poso al davant el tema *dels novios* i no vull més papers a la capsa, eh? que ja hi són tots aquí, eh? amb tot el que hi ha ja podem parlar de tot lo que preocupa.
(s. XIV; 00:59:00)

Malgrat que les actuacions d'observació i anotació de temes, com ja hem dit, no ha estat possible observar-les directament, sí que s'han observat indirectament a través d'actuacions que tenen lloc a les sessions d'assemblea, concretament a les sessions XI i XII.

Entre la sessió I i la X, la mestra es va adonant que hi ha més fets conflictius que passen a la franja del migdia, que els nens i les nenes no proposen suficientment per ser discutits

a l'assemblea. A la sessió VI, com podem observar a l'exemple transcrit a continuació (a l'SI de Debat acordat sobre *el menjador*), apareixen informacions sobre el comportament conflictiu d'alumnes del grup-classe que dinen a l'escola. En aquest SI, la mestra explicita la necessitat de focalitzar més l'atenció en aquest espai del temps de migdia per obtenir-ne una informació més directa dels problemes de convivència que hi tenen lloc.

Exemple-4 (C4. SI IPT -4):

Mestra: [adreçant-se al grup] Bueno, escolteu una cosa, quedem, quedem demà en..., jo dilluns parlaré amb la Núria i vull que em faigui una llista de tots els que es porten malament, dels que mengen malament i dels que criden i fan tonteries, eh?

Txema: –...les... que criden.

(s.VI; 00:47:56)

A l'interval entre la sessió X i la sessió XI, la mestra encarrega a dos membres del grup que li aportin una informació més completa i "externa" d'aquell espai i activitat. Aquestes parelles designades tenen l'encàrrec d'observar, identificar i d'anotar a *la llibreta de menjador*, al llarg de la setmana, en l'interval entre sessions, aquells comportaments dels nens i de les nenes de la classe que siguin conflictius, per tal de poder-ne parlar a l'assemblea corresponent.

A la sessió XI, en lloc de llegir les propostes de temes de la capsabústia, la mestra dóna prioritat a aquest altre procediment d'aportació d'informació de temes que requereixen ser tractats a l'assemblea i cedeix la paraula a la parella designada perquè llegeixin el que han escrit a la llibreta, repassant les anotacions fetes cada dia de la setmana.

Exemple-5 (C4. SI IPT -5):

Mestra: [adreçant-se al grup] Bueno, a veure...[adreçant-se al Leo] Vés a buscar la capsa Leo: [s'aixeca i porta la capsa]

Mestra: Mmm... primer hauríem de començar revisant una miqueta lo *del menjador*, és que l'al...l'altre dia vam arribar a un acord, no?

(s. XI; 00:37:00)

Exemple-6 (C4. SI IPT -6):

Mestra: Bueno, l'altre dia vam quedar que hi haurien dos encarregats de vigilar el menjador a veure què passava, no?

Txema: Sí, però avui, no...

Mestra: Xissst! sí que ho han fet, sí.

Txema: No, *pues* jo no els he vist.

Mestra: [mira la Sandra, que és una de les nenes que ha assumit aquest encàrrec]

Tu...tu...tu no els has vist, però ells... que ho diguin els encarregats, ho heu fet o no ho heu fet? sí o no?

Sandra: Jo, sí.

(s. XI; 00:02:30)

Exemple-7 (C4. SI IPT-7):

Mestra: A veure [mira la llibreta]. (...) A veure, el primer dia, explica'ns—ho, què va passar?

(...)

Mestra: Ja vam dir que lo que comptava és com dinàveu, si menjàveu bé, si estàveu ben asseguts, si parlàveu normal o cridàveu molt, això és lo que comptava.

(s. XI; 00:05:25)

A la mateixa sessió XI, la mestra regula la continuïtat d'aquesta recollida d'informació sobre el menjador:

Exemple-8 (C4. SI IPT-8):

Mestra: [adreçant-se al grup] I us dic... la setmana que ve..., jo guardaré aquesta llibreta, eh?, i la setmana que ve ho faran els dos que els hi toca (...) que ja ho saben, eh? [s'adreça al Jordi]

Jordi: Jo i la Laura.

(s. XI; 00:31:25)

A la sessió XII, es reprenen aquestes actuacions:

Exemple-9 (C4. SI IPT-9):

Mestra:[adreçant-se als secretaris] A veure, Jordi i Oriol, hem de fer un primer apartat per parlar *del menjador* i, a més a més, mirar lo que decidim avui, el dilluns al dematí, una estoneta abans de que..., de l'hora de menjador, a dos quarts d'una, vindrà la Núria a parlar amb els d'aquesta classe (...), perquè això no pot ser que els nens us porteu tan malament al menjador, no pot ser...

(...)

Mestra: Ara parlarem primer ..., abans de fer una..., ens llegirà la Laura. [mirant la Laura] a veure què ha apuntat la Laura? explica. [mirant els que parlen] Xsst!

Laura: El dilluns, la Sandra ha menjat amb les mans.

(s. XII; 00:37:00)

Al final de la sessió XII, la mestra demana l'opinió del grup sobre la possible continuïtat d'aquestes actuacions:

Exemple-10 (C4. SI IPT-10):

Mestra: [adreçant-se al grup] I la idea aquesta de continuar apuntant, què us sembla, està bé o no?

Tots: Sííí!

Mestra: Però llavors només heu d'apuntar vosaltres, els altres, no, eh, que en teniu prou, de feina.

(s. XII; 00:30:34)

Aquesta mesura és seguida amb motivació, fins al punt que la mestra ha de limitar la iniciativa d'alguns/es nens i nenes que també observen i anoten sense haver-hi estat designats.

Aquest dispositiu addicional d'intensificació dirigida i delegada d'obtenció de dades sobre un tema considerat rellevant té una durada limitada. Després de la sessió XII ja no hi ha referències a l'encàrrec i es pot considerar que aquest ha finalitzat. Amb tot, és interessant destacar que, un cop finalitzat, a la sessió següent (S XIII), el tema de debat que escullen per parlar torna a ser, precisament, el tema *del menjador*, que ha estat proposat a la capsabústia, pel procediment de proposició individual.

4.2.1.4. Síntesi i interpretació dels resultats del segment d'interactivitat d'Identificació i proposició de temes

El segment d'Identificació i proposició de temes, amb les dues modalitats d'actuacions, la general i la transitòria, es caracteritza perquè és l'aportació de contingut temàtic de les sessions d'assemblea. Aquesta aportació és feta pels nens i les nenes a partir dels fets conflictius identificats en la seva convivència quotidiana a l'escola.

Com ja hem esmentat al Capítol 3 (apartat 3.4.1.) a diferència del que ocorre habitualment a les situacions d'ensenyament i aprenentatge acadèmic de l'ensenyament obligatori, podem observar que el desenvolupament de l'activitat depèn del contingut temàtic que aporten els nens i les nenes. La SAC s'organitza a partir de les propostes de temes que l'alumnat considera oportú de proposar, guiats per la mestra.

Hi ha un important traspàs de control i de responsabilitat a l'alumnat perquè siguin capaços d'identificar els fets conflictius propis de caràcter rellevant i d'expressar-los oralment i per escrit.

El canvi en el sistema de proposició efectuat quan s'introdueix la capsabústia comporta un augment de les propostes, probablement per l'atractiu que té per a l'alumnat aquest recurs i pel fet que permet que la proposició tingui un grau més elevat d'autonomia i de privacitat.

La mestra exerceix el control i la responsabilitat de valorar quin contingut temàtic és momentàniament prioritari per ser tractat a l'assemblea, en assabentar-se que al temps del migdia, sobretot al menjador, els nens i nenes de segon que fan mitja pensió protagonitzen alguns conflictes i no respecten algunes normes sobre el comportament a taula, entre d'altres. Inicialment, la mestra recorre a la monitora responsable de menjador per tal d'obtenir-ne més informació (exemple transcrit), però, a més, decideix abordar aquesta qüestió des de l'activitat d'assemblea, per elevar-la a la categoria d'assumpte públic i d'interès col·lectiu, com a recurs democràtic que és l'assemblea.

La proposició de temes està habitualment cedida al control de l'alumnat, però, en aquest cas, la mestra considera legítim i necessari recuperar aquest control en veure que els conflictes en aquest àmbit escolar del migdia han augmentat i que els nens i les nenes pel seu compte no els identifiquen suficientment com a tals, tot i que és quan els proposen com a tema que requereix ser tractat a l'assemblea (a la sessió VI), quan la mestra s'adona que la problemàtica és superior a la que l'alumnat pot identificar, com hem esmentat anteriorment i com veurem més endavant. Amb aquesta decisió, es produeix un canvi en els rols dels participants:

– La mestra pren la iniciativa d'intervenir per tal de contribuir a millorar el comportament de l'alumnat de migdia, però no assumeix directament el control de detecció de temes ni el trasllada totalment a la monitora de menjador, sinó que designa alumnes de migdia com a ajudants perquè aportin aquesta informació a l'assemblea, cedeix aquesta responsabilitat a les parelles designades que fan de pont entre ella i el grup.

– El grup de migdia passen de ser subjectes *proposadors* i objecte d'observació, alhora, a ser principalment objecte d'observació.

– Les parelles designades observen i anoten el que consideren convenient sota el seu criteri encara que no ho fan per decisió pròpia, sinó per encàrrec. En fer-ho, prenen un rol nou que les distancia momentàniament del grup de migdia i que les situa en una posició intermèdia, entre el grup i la mestra. Aquestes parelles són, al mateix temps, “art i part”, perquè formen part del grup que participen en les activitats de migdia on s'han detectat els conflictes.

– La resta del grup que no fa mitja pensió, no participen en aquestes actuacions, tot i que sí que assistiran als SI de Debat d'un tema dirigit i s'assabentaran de tot aquest procés.

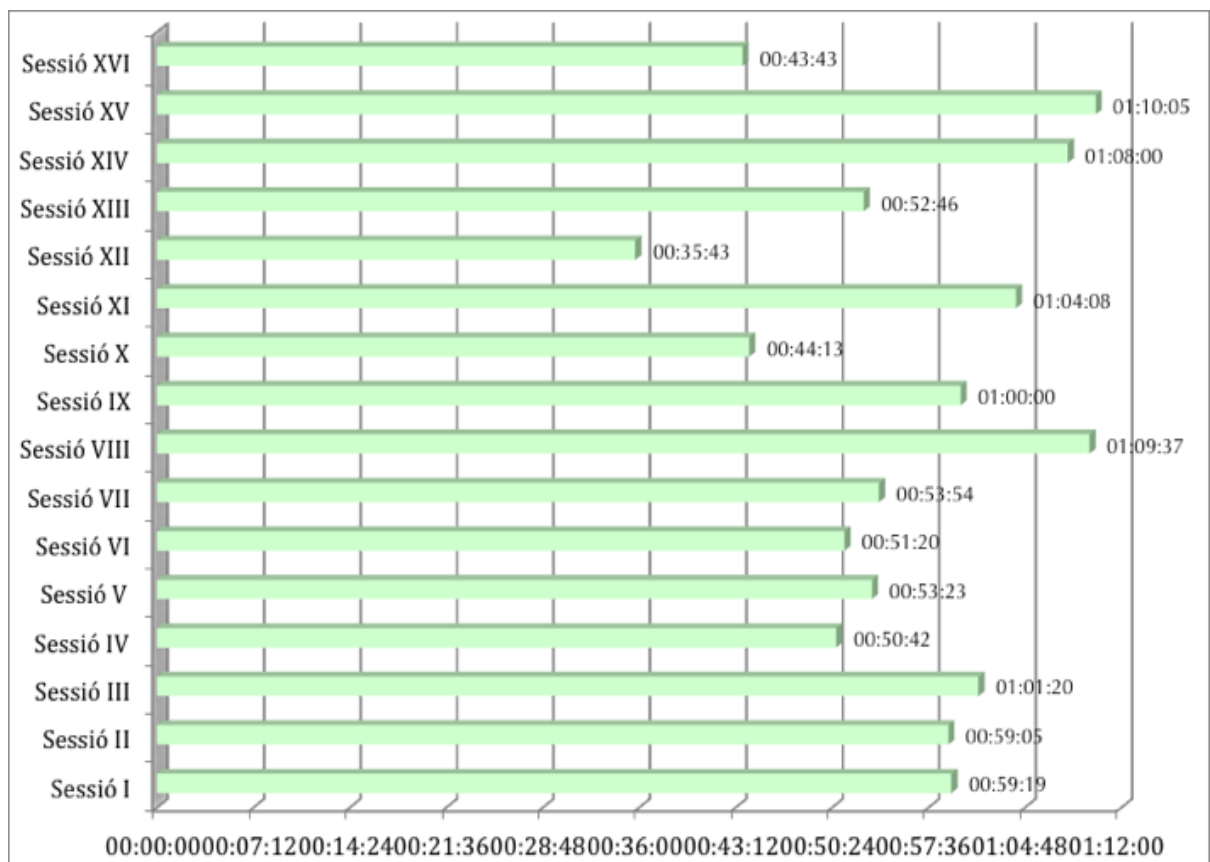
Així doncs, aquesta proposició de temes dirigida per la mestra irromp en el decurs establert del procés de proposició, paral·lelament, mentre mantenen el procediment predominant establert. Aquesta decisió amplia la forma de proposar els temes que tenen lloc al menjador a més de millorar el comportament en aquell espai de convivència pel fet de saber que els estan observant i que se'n parlarà a l'assemblea, com una espècie d'efecte mirall, entre iguals. Aquesta decisió aporta al grup un punt de vista, relativament extern, tot i que també subjectiu, sobre el propi comportament, al marge que els possibles conflictes siguin tractats o no en la situació immediata pel personal responsable de menjador. Amb aquest procediment, alguns fets obtenen la categoria de conflictes que cal solucionar i que han de ser tractats a l'assemblea.

En relació a les parelles designades, es tracta d'assumir la responsabilitat d'observar adequadament el comportament propi i el dels altres al menjador, identificar-lo, saber-lo escriure i explicar a l'assemblea, aportant un testimoni clar, una informació de punt de vista extern, que pugui completar les identificacions i proposicions de temes que continuen fent de manera autònoma.

4.2.2. Identificació i evolució dels segments d'interactivitat de la fase de desenvolupament de les sessions d'assemblea

La fase 2, fase de desenvolupament de les sessions d'assemblea, ha estat observada directament, enregistrada en àudio i vídeo i transcrita. Es desenvolupa al llarg de tot el curs escolar amb una periodicitat i regularitat flexible en el conjunt de les setze sessions, que tenen una durada variable, com hem vist al Capítol 3.

El temps total de la seqüència d'activitat conjunta de la fase de desenvolupament de les sessions d'assemblea és de 15 hores, 31 minuts i 17 segons, dividida en setze sessions que tenen diferents temps de duració, com es mostra al Gràfic 1.



Gràfic 1: Durada de les setze sessions

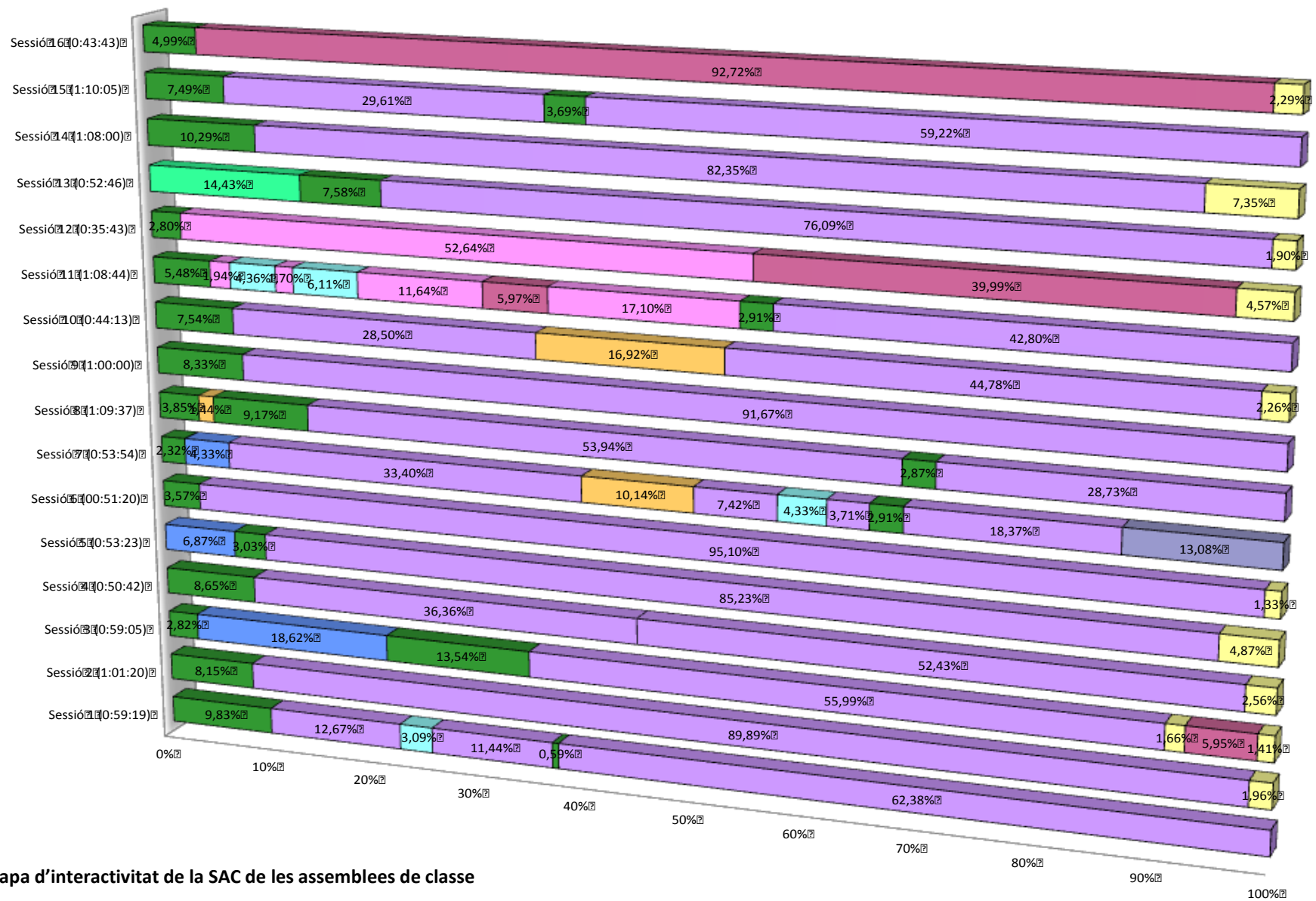
4.2.3. Mapa d'interactivitat dels segments de la fase de desenvolupament de les sessions d'assemblea

Denominem mapa d'interactivitat de la SAC a la representació cartogràfica del conjunt de les sessions i a la segmentació identificada a cada sessió. En la representació que presentem al Gràfic 2 es pot identificar l'eix temporal de la SAC, en ordre ascendent, i de cada sessió, en ordre d'esquerra a dreta, indicat en l'ordre numèric. En els diferents colors atorgats a cada segment, hi podrem observar les seqüències de segments d'interactivitat de cada sessió i la presència de cada un d'ells al conjunt de la SAC. I a la Taula 5, amb una representació esquemàtica, es detallen els noms de la seqüència de segments de cada sessió i els temes dels segments.

Llegenda del mapa d'interactivitat: colors, noms i acrònim de cada SI

1	SI d' Organització i planificació. SI OP
2	SI de Debat d'un tema acordat. SI DAC
3	SI de Conclusions i tancament. SI CT
4	SI d'Explicitació de compromís en ronda. SI ER
5	SI de Regulació de la sessió d'assemblea. SI RSA
6	SI de Debat d'un tema diferent dins del debat d'un altre tema. SI DTD
7	SI de Discussió sobre un conflicte recent. SI DCR
8	SI de Debat d'un tema dirigit. SI DD
9	SI de Joc – Representació. SI JR
10	SI de Conversa improvisada. SI CI

Gràfic 2: El mapa d'interactivitat de la SAC de les assemblees de classe



El mapa d'interactivitat de la SAC de les assemblees de classe

Els segments d'interactivitat de la fase de desenvolupament de les sessions d'assemblea presenten importants diferències entre elles quant a la freqüència d'aparició a les setze sessions. Els segments que apareixen amb més freqüència són:

L'SI d'Organització i planificació és l'únic que apareix a les 16 sessions.

L'SI de Debat d'un tema acordat, el trobem a 14 de les 16 sessions.

L'SI de Conclusions i tancament apareix a 10 sessions.

A partir d'aquí, la presència de la resta de segments d'interactivitat és molt menor.

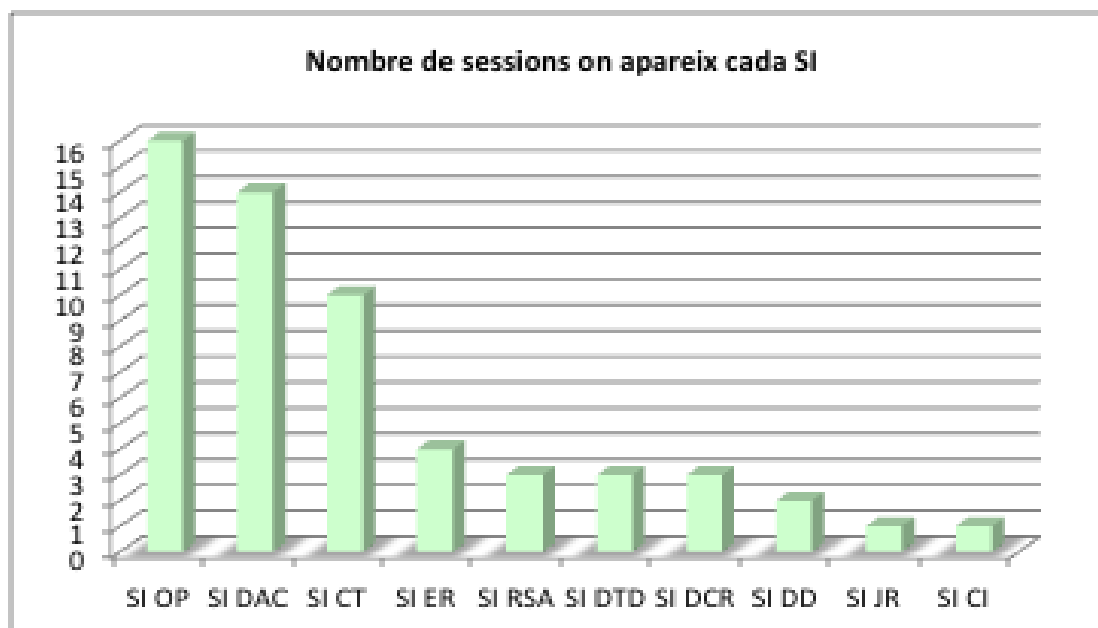
L'SI d'Explicitació de compromís i/o d'opinió en ronda té presència a 4 sessions.

L'SI de Regulació de la sessió d'assemblea, l'SI de Debat d'un tema diferent i l'SI de Discussió sobre un conflicte recent, tots tres, són presents a 3 sessions.

L'SI de Debat d'un tema dirigit és present a 2 sessions.

I, finalment, l'SI de Joc–Representació i l'SI de Conversa improvisada, a 1 sessió cada un.

Vegem aquestes dades representades al Gràfic 3.



Gràfic 3: Nombre de sessions on apareix cada SI

Ens disposem ara a presentar cada un dels segments d'interactivitat d'aquesta fase, seguint la mateixa estructura general emprada en l'exposició del segment d'interactivitat de la fase 1, apartat 4.2.

4.2.3.1. Identificació i evolució del segment d'interactivitat d'Organització i planificació

El segment d'interactivitat d'Organització i planificació (SI OP) és el primer segment que presentem de la fase de desenvolupament de les sessions d'assemblea. El nom atorgat al segment descriu la seva activitat principal, ja que aquest segment organitza i planifica l'activitat de debat i delimita l'activitat conjunta que té lloc entre els i les participants a l'inici de cada una de les sessions d'assemblea i també en les transicions entre els segments de debat.

Podem localitzar el segment d'interactivitat d'Organització i planificació al conjunt de fases i segments d'interactivitat de la SAC, reproduïts a la Taula 10, on el segment que descrivim està destacat en negreta.

FASES EN QUÈ ES REALITZA LA SAC	SEGMENTS D'INTERACTIVITAT PREDOMINANTS IDENTIFICATS A CADA FASE
Fase 1: Prèvia a les sessions d'assemblea. Proposició dels temes que es tractaran a la fase de desenvolupament	1. Segment d'interactivitat d'Identificació i proposició de temes: <ul style="list-style-type: none"> a. Proposició individual i autònoma de temes per part dels nens i de les nenes b. Observació i anotació encarregada de temes per part de parelles designades
Fase 2: Desenvolupament de les sessions d'assemblea. Tractament dels temes proposats a la fase prèvia	2. Segment d'interactivitat d'Organització i planificació
	3. Segment d'interactivitat de Debat d'un tema acordat
	4. Segment d'interactivitat de Conclusions i tancament
	5. Segment d'interactivitat d'Explicitació de compromís i/o d'opinió en ronda
	6. Segment d'interactivitat de Regulació de la sessió d'assemblea
	7. Segment d'interactivitat de Debat d'un tema diferent dins del debat d'un altre tema
	8. Segment d'interactivitat de Discussió sobre un conflicte recent
	9. Segment d'interactivitat de Debat d'un tema dirigit
	10. Segment d'interactivitat de Joc-Representació
11. Segment d'interactivitat de Conversa improvisada	

Taula 10: Fases i segments en què es realitza la SAC: SI OP (reproducció de la Taula 4)

L'activitat d'aquest segment està centrada predominantment en actuacions relacionades amb els següents tres tipus d'actuacions prioritàries:

1. Arranjament de l'escenari físic i del material necessari i la disposició espacial específica dels participants per a la realització de l'assemblea. Disposició dels secretaris o secretàries de sessió.
2. Identificació, classificació i ordenació de les propostes de temes, l'elecció dels temes per parlar, la planificació i l'establiment de l'ordre del dia.
3. Aportació d'instruccions sobre les normes que han de regir l'estructura de participació.

Tot seguit es descriuen aquests tres tipus d'actuacions prioritàries que caracteritzen el segment.

1. Arranjament de l'escenari físic, del material necessari i disposició espacial específica dels i de les participants per a la realització de l'assemblea. Disposició dels secretaris o de les secretàries de sessió. La SAC té una organització espacial específica, diferent de l'habitual entre els i les participants en la majoria de les altres activitats acadèmiques. En aquest cas, les cadires on s'asseuen els nens i les nenes es disposen en rotllana al centre de l'aula, les taules queden arraconades als costats, únicament es disposa una taula entre la mestra i els membres del grup que exerceixen per torn el rol de secretaris o secretàries a cada sessió, per poder escriure i dipositar el material específic d'assemblees al damunt: la capsabústia d'assemblea, fulls de paper per a les anotacions i llapis. Els secretaris o les secretàries tenen una posició específica a la rotllana, compartint taula amb la mestra per gestionar amb ella la classificació de temes, l'anotació de noms dels qui demanen la paraula, la nominació dels que tenen el torn per parlar i l'esborrat dels qui ja han intervingut. Aquesta funció és exercida sota control de la mestra, que disposa una bastida flexible amb traspassos i recuperacions esporàdiques de control.

En aquesta activitat conjunta, la comunicació s'exerceix a través de la parla pública compartida per tot el grup, per a la qual cosa, els nens i les nenes necessiten veure's els

uns al altres i ho fan sense tenir la taula al davant, ja que no han d'escriure ni usar cap tipus de material.

És important tenir en compte que el grup d'alumnes van tenir la mateixa mestra a primer i ja van començar a fer assemblees per veure'n canvis en el traspàs del control i de la responsabilitat entre un curs i l'altre. Podem posar un exemple que il·lustra el que acabem de dir. A primer curs, la mestra havia de dir com s'havien d'asseure bé en rotllana i els ajudava a fer-ho. En canvi, a segon, els nens i les nenes, progressivament, van assumint aquesta organització de l'escenari i col·loquen les cadires autònomament, fis i tot abans que arribi la mestra.

En acabar la sessió, quan la mestra la dóna per acabada, no romanen en aquesta disposició, a diferència de com pot passar en altres organitzacions espacials en què un canvi d'activitat no suposa un canvi d'escenari ni de disposició espacial. En aquest cas, un dels indicadors segurs de finalització de la sessió, a més de l'evidència de l'actuació discursiva que així ho indica, és que tots els participants desfan la rotllana i reorganitzen taules i cadires.

Entre les actuacions pròpies del segment, hi hem identificat l'establiment de la tasca de secretaria, que consisteix a:

- anotar les demandes de torn per parlar;
- nominar els i les participants que han sol·licitat de parlar per torn;
- guixar els noms dels membres que ja han intervingut.

En començar les sessions, la mestra assigna una nena o un nen per a aquest rol, i a partir de la segona sessió assumeixen aquesta tasca per parelles. Hi ha una distribució de rols entre la parella que assumeix aquesta tasca: anotació dels noms de demanda de torn per parlar i guixar el nom de qui ja ha parlat. La nominació oral per donar el torn per parlar l'assumeix un dels dos membres i, de vegades, també la pròpia mestra. La

majoria dels nens i de les nenes del grup assumeixen aquestes tasques a les sessions, per torn, i alguns les repeteixen¹⁵.

Aquest rol té una importància rellevant en l'estructura seqüencial de la SAC i està centrat, preponderantment, en l'assumpció del control de pertinença de torn.

La funció de secretaria, el curs anterior l'exercia la mateixa mestra. En el curs analitzat la mestra en cedeix el control als nens i a les nenes i organitza la designació i les tasques a realitzar, amb una bastida ajustada a la situació d'ensenyament i aprenentatge inicial de les tasques específiques del rol. La mestra en cedeix el control als nens i a les nenes pel fet de designar algú que exercirà el càrrec i que se situarà en una taula al seu costat per observar i ajustar o retirar l'ajut, si és necessari, a mesura que podrà assumir el control cedit, ja que es tracta d'un traspàs d'iniciació guiat. Per aquest motiu, la primera nena que fa de secretària és la nena que destaca per la seva actitud responsable i madura en el conjunt del grup-classe. A partir de la segona sessió es designen dues persones per a cada sessió; una anotarà noms per al torn de parla i, l'altra nominarà per ordre d'anotació.

2. Identificació, classificació i ordenació de les propostes de temes, l'elecció dels temes per parlar, la planificació i l'establiment de l'ordre del dia.

Aquest segment també es caracteritza perquè presenta un segon conjunt d'actuacions d'identificació, classificació i ordenació de les propostes de temes presentats a l'interval entre sessions (tal com ha estat exposat anteriorment al segment d'Identificació i proposició de temes de la fase 1), a la planificació i establiment de l'ordre del dia i a l'elecció dels temes per parlar a cada sessió. El conjunt d'actuacions observades estan

¹⁵ Relació dels noms de secretàries i secretaris de les setze sessions, que veurem esmentats als exemples de diàlegs, al llarg del treball:

Sessió I: Sarah	Sessió IX: Jose i Jordi
Sessió II: Sarah i Carles	Sessió X: Enric i Jose (Carlos)
Sessió III: Laura (Ismael)	Sessió XI: Leo i Carolina
Sessió IV: Cristina i Núria	Sessió XII: Raquel i Carolina
Sessió V: Sarah (Txema)	Sessió XIII: Víctor i Raquel
Sessió VI: Albert i Montse	Sessió XIV: Alexis i Víctor
Sessió VII: Oriol i Sandra	Sessió XV: Carles i Alejandro
Sessió VIII: Jordi i Sandra	Sessió XVI: Carles i Ivan

dedicades a la lectura de les propostes de temes. La lectura de les propostes requereix la identificació del contingut i de l'autoria, un cop identificats els quals, es procedeix a la classificació de les propostes en grups temàtics, a l'ordenació i prioritització de tractament dels temes proposats i a l'elecció o acord sobre el tema o temes per parlar a cada sessió i en les sessions successives. Aquest conjunt d'actuacions té lloc també, d'una manera abreujada segons els casos, entre segments, en acabar un SI de Debat acordat, quan els participants han de decidir o revalidar la decisió del següent tema per parlar, com a recordatori o per si prèviament no havia quedat suficientment establert.

3. Aportació d'instruccions sobre les normes que han de regir l'estructura de participació.

El tercer conjunt d'actuacions d'aquest segment d'interactivitat està relacionat amb l'aportació d'instruccions sobre l'estructura de participació i als encàrrecs específics segons els rols dels participants: mestra, secretàries o secretaris, alumnes individualment i grup d'alumnes, que la mestra va introduint de manera esporàdica, quan ho considera necessari.

4.2.3.1.1. Funcions educatives del segment d'interactivitat d'Organització i planificació

La funció educativa general d'aquest segment d'interactivitat dins de la SAC és, d'acord amb el seu nom, l'organització de tot el que és necessari per al funcionament de l'assemblea, la qual es concreta en diferents funcions específiques de l'activitat conjunta.

- Dissenyar i delimitar un espai físic específic d'assemblea, diferent de l'habitual de les sessions de classe, que afavoreixi la comunicació entre participants i que els ajudi a visualitzar, d'una manera concreta, l'especificitat de la comunicació en aquesta activitat.
- Informar el grup i compartir col·lectivament el conjunt de les propostes que han estat fetes individualment.
- Classificar conjuntament els temes proposats per ajudar a fer un pas endavant des de les propostes individuals, concretes i lligades a un context determinat, marcades per la vivència (amb la comunitat de reaccions afectives que hi estan lligades), cap a una certa,

primera, generalització temàtica, o cap a una tipologia de temes. Aquesta classificació també té la funció d'ajudar a simplificar el tractament de les preocupacions expressades, agrupant-les, per poder tenir temps per tractar-les totes.

– Fer veure als nens i nenes que els seus assumptes són importants, que es respecten i s'atenen, però no sense una organització adequada, ja que cal organitzar una activitat col·lectiva d'aquest tipus; especialment, pel fet de ser col·lectiva.

–Mostrar la necessitat de planificació per al tractament dels assumptes conflictius, per evitar el caos o la improvisació.

– Recordar i actualitzar la classificació o ordenació feta amb anterioritat i encara vigent, quan no s'han tractat tots els temes prèviament ordenats. Quan aquest SI torna a aparèixer, després d'una primera vegada a l'inici de la sessió, entre segments de Debat acordat, en aquests casos, té la finalitat de validar l'ordenació i prioritització fetes amb anterioritat i possibilitar una nova negociació i un nou acord sobre el tema que pot ser més adient de tractar. Aquesta funció educativa és molt específica d'aquesta activitat, ja que el contingut temàtic neix de les proposicions que fan els nens i nenes, per aquest motiu, hi ha una important cessió sobre el control del contingut temàtic, superior a la d'altres activitats escolars.

– Aportar instruccions sobre el funcionament de l'assemblea per part de la mestra. Es tracta d'una funció reguladora sobre la proposició de temes, sobre la disposició espacial, sobre el tractament del contingut a parlar, sobre la participació, sobre els torns de paraula o sobre el rol dels secretaris i de les secretàries. L'aportació d'instruccions sobre les normes que ha de regir l'estructura de participació d'acord amb els rols dels participants posa en evidència la necessitat d'explicitar reiteradament les normes de participació i de fer-ho de manera concreta i contextualitzada, sempre que sigui possible, ja que l'explicitació genèrica de les normes no és prou comprensible per a aquest alumnat, per la seva edat i, en conseqüència, és poc eficaç.

A continuació, presentem el patró de les actuacions pròpies dels participants al segment.

4.2.3.1.2. Patró d'actuació conjunta predominant del segment d'interactivitat d'Organització i planificació

El patró d'actuació conjunta identificat al segment d'interactivitat d'Identificació i proposició de temes es desenvolupa mitjançant les actuacions dels següents participants en l'SI, que, en aquest segment d'interactivitat, assumeixen el rols següents:

- La mestra, que desenvolupa actuacions del seu rol general de mestra del grup.
- Els membres del grup-classe, que desenvolupen actuacions com a participants individuals i/o com a grup.
- Dos membres del grup-classe, que desenvolupen actuacions de secretaris o secretàries de la sessió.

En aquest segment d'interactivitat la funció de secretaria al costat de la mestra és important, tot i que incipient. Els nens o les nenes que la mestra ha designat exerceixen les tasques de secretaria des de les primeres actuacions del segment. Des d'aquesta posició, assisteixen en primer pla a la lectura, classificació i ordenació de propostes de temes que la mestra va realitzant a les primeres actuacions del segment. A més, també intervenen per clarificar dubtes de lectura, per classificar i ordenar propostes, etc., de vegades de manera rellevant.

A la Taula 11 es presenta el patró predominant d'actuació conjunta en tres apartats, que corresponen als tres conjunts d'actuacions predominants exposats a l'apartat 4.2.3.1..

Patró d'actuació conjunta predominant de l'SI d'Organització i planificació		
ACTUACIONS DE LA MESTRA	ACTUACIONS INDIVIDUALS I DE GRUP	ACTUACIONS DE SECRETARIS I SECRETÀRIES
Arranjament de l'escenari físic i del material necessari per a la realització de l'assemblea i disposició dels participants		
Delimitació de l'espai específic per a l'activitat i disposició del material necessari per a l'activitat.	Col·laboració en la disposició de l'espai i del material.	Seguiment
Organització dels participants a l'espai específic de l'activitat d'acord amb el rol de cadascú	Ocupació dels llocs no específics a la rotllana	Ocupació dels llocs específics assignats a la rotllana d'acord amb el seu rol
	Delimitació de l'espai específic per a l'activitat i disposició del material necessari per a l'activitat per pròpia iniciativa	
Reorganització i reordenació, si escau, al llarg de la SAC i dels diferents SI	Seguiment	Seguiment
Identificació, classificació i ordenació de les propostes de temes, elecció de temes per parlar, planificació i establiment de l'ordre del dia, a l'inici de la sessió i entre SI		
Lectura i identificació de les propostes de temes.	Seguiment i participació en la clarificació del contingut de les propostes de temes.	Seguiment i participació en la clarificació del contingut de les propostes de temes.
Classificació de les propostes en tipologies genèriques.	Seguiment i participació en la classificació.	Seguiment i participació en la classificació.
Ordenació i prioritització de les propostes classificades amb negociació.	Seguiment i participació en la negociació per a l'ordenació i prioritització de les propostes de temes.	Seguiment i participació en la negociació per a l'ordenació i prioritització de les propostes de temes.
Participació en la negociació per a l'elecció del tema o temes per parlar.	Participació en la negociació per a l'elecció del tema o temes per parlar.	Participació en la negociació per a l'elecció del tema o temes per parlar.
Aportació d'instruccions sobre l'estructura de participació, objectius i continguts		
Aportació d'instruccions sobre l'estructura de participació general.	Seguiment	Seguiment
Aportació d'instruccions sobre les tasques de secretaria.		Seguiment de les instruccions.
Reorganització i recordatori d'instruccions generals i específiques.	Seguiment	Seguiment
Indicació del final de l'SI OP per iniciar un segment de debat.	Seguiment	Seguiment

Taula 11: Patró d'actuació conjunta predominant de l'SI d'Organització i planificació

4.2.3.1.3. Evolució del segment d'interactivitat d'Organització i planificació

En relació a l'evolució del segment, cal observar, primerament, que el seu temps total d'aparició és d'1h, 31', 63", que representa un 8,8% del temps total del conjunt de la SAC, que és de 15h, 31', 17". Tot i que la quantitat de temps absolut és discreta, cal

valorar la presència constant d'aquest segment a totes les sessions i la seva funció educativa totalment rellevant a la SAC, en una posició estratègica entre el segment d'interactivitat d'Identificació i proposició de temes (SI IPT) i el segment d'interactivitat de Debat d'un tema acordat (SI DAC), o altres segments de debat, ja que enllaça aquests dos segments, dóna sentit al segment precedent i fa possible els segments de debat posteriors. També cal destacar que l'SI d'Organització i planificació impedeix que hi hagi una vinculació directa entre la proposició de temes i la deliberació sobre els temes, ja que els debats no s'inicien mai sense una organització i planificació prèvies.

A cada sessió hi ha, com a mínim, un segment d'Organització i planificació i a cinc sessions n'hi ha dos. En total, s'han pogut identificar 21 SI d'Organització i planificació.

Pel que fa a l'evolució del primer conjunt d'actuacions: *d'arranjament de l'espai físic i del material*, a les primeres sessions, aquestes actuacions de condicionament corren a càrrec de la mestra i dels nens i de les nenes, que seuen en rotllana des del primer dia, i que van atenent les instruccions docents. Progressivament, l'alumnat realitza autònomament aquesta organització sense que sigui necessari seguir instruccions explícites de la mestra. A les assemblees V–XIV, s'observa com l'alumnat va assumint el control de l'organització espacial de l'assemblea i, per pròpia iniciativa, organitzen la rotllana, preparen la tauleta amb el full i llapis per al secretari o la secretària i disposen la capsabústia amb les propostes de temes per parlar damunt de la taula, s'asseuen i esperen que arribi la mestra per començar.

En relació al segon conjunt d'actuacions, d'identificació, classificació, ordenació i prioritització dels temes proposats, cal dir que algunes actuacions d'aquest tipus serveixen per a unes quantes sessions, especialment quan en alguna sessió han realitzat una ordenació exhaustiva de temes, motiu pel qual, posteriorment, es parteix d'aquesta organització ja feta i només hi tenen lloc les actuacions de revisió i d'elecció de tema.

El control sobre aquest conjunt d'actuacions és força variable, depèn de les que s'han desenvolupat a la planificació i ordenació de l'inici de cada sessió. Però el control també està subjecte a la dinàmica que s'ha creat a l'SI de Debat d'un tema acordat anterior i a les vivències de conflicte que s'hagin produït recentment, ja que alguns acords

establerts amb anterioritat, a l'alumnat, li queden lluny i, en canvi, hi poden haver fets recents que atreguin més el seu interès o que l'identifiquin més clarament. En aquest sentit, la mestra estableix un equilibri flexible entre el respecte per la planificació, la classificació i els acords i el traspàs del control, acceptant revisions o noves propostes, com podem veure als exemples següents:

Exemple-11 (C4. SI OP -1):

Mestra: Hauríem de mirar de fer-ho una miqueta més ben fet, això de l'assemblea, perquè és clar, vull dir, hi ha nens que, quan arriben aquí, ja teniu pensat de la cosa de què us agradaria parlar, però hi ha nens que no s'ho pensen i llavors, quan ho senten en un altre nen, va! Jo també, jo també! Però no s'ho han pensat gens ells a casa, eh. Això no val. L'assemblea és perquè parlem TOTS de les coses que ens agrada parlar o de les coses que CREIEM que s'ha de parlar.

Raquel: (...) Les paraules que posem, les que vam posar aquí [es refereix a les propostes fetes al full de propostes i assenjala el full de la taula on és la secretària]

Mestra: Eh? ara ho mirarem, aquests que vam apuntar l'altre dia (...). Si ho voleu, les busquem o, si voleu, en busquem unes altres de noves. Què us agrada més?

Alguns: Les BUSQUEM!

Alguns: NO, NO!

Mestra: Les de l'altre dia?

Oriol: No, no unes de noves, aquestes ...perquè encara no hem parlat... Sí, sí, les de l'altre dia!

Mestra: [mira i assenjala el full de proposicions de tema] Bueno, mira, buscarem les de l'altre dia. Continuem...

Oriol: Però mirem aquestes.

(...)

Mestra: Ara ho mirarem. Com que la Sarah està aquí [fa de secretària], ho anirem llegint i ho anirem fent i, quan haurem parlat d'això, parlarem de quina manera ho farem els altres dies, que ens anirà molt més bé. Us sembla bé, eh, eh?

Carles: Perquè, així, no tenim que malgastar tants fulls

Mestra:[mira el Carles i riu] Això mateix, no cal malgastar fulls, eh?

Leo: Fulles.

Mestra:Vinga, a veure [mira la Sarah i llegeix el primer tema anotat al full d'anotacions de temes], hem de parlar del vàter, a veure, qui volie parlar del vàter? Venga, apunta els noms, comença, i llavors ja ho anirem dient. La....escolteu una cosa..la..la Sarah va apuntant, però, a mesura que apunte, jo ja diré el qui pot parlar, eh?

Oriol: [mira la Sarah i aixeca la mà]

Sarah: Baixa [mira l'Oriol i fa un gest descendent amb la mà]

Núria: Jo? [amb la mà aixecada]

Sarah: Sí [mentre escriu el nom de la Núria, la mira]

Mestra:No cal que els hi diguis, tu els hi fas amb la mà, així [fa el gest descendent amb la mà mirant la Sarah] i ja ja abaixaran. Va, comencem, mentrestant

Grup: [van aixecant mans]

Sarah: [va anotant noms]

Mestra:Va, Oriol, què vols dir *del vàter*?

Oriol: Que.....
(S. II ; 00:01:10)

A la sessió IV, la mestra organitza una nova planificació, per tal d'acabar els temes seleccionats anteriorment, per tractar, després, la resta de propostes ordenades:

Exemple-12 (C4. SI OP -2):

Mestra: S'ha de fer, eh? i si no, no es diu, vinga, ara el proper dia seguirem amb aquests papers, els demés els guardem.
(s. IV; 00:12:07)

Exemple-13 (C4. SI OP -3):

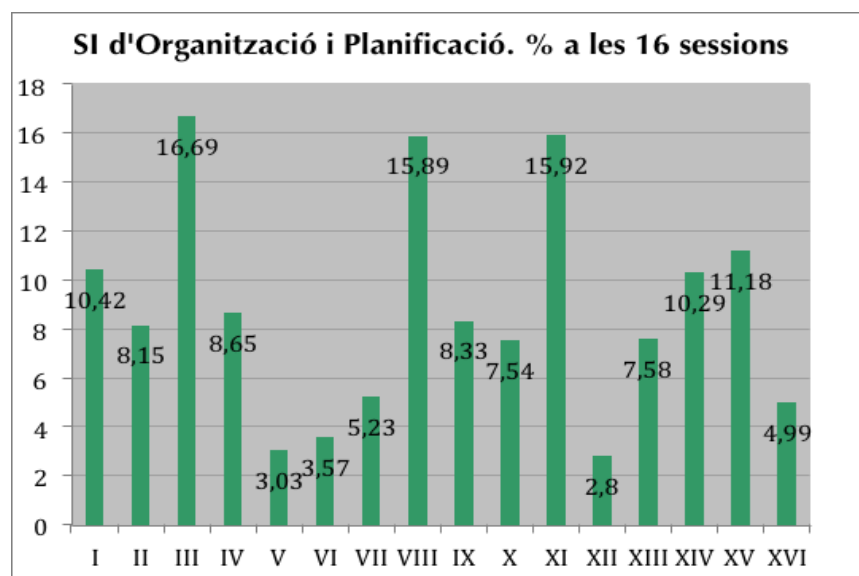
Mestra: A veure [fa un cop a la taula]
Tothom: [xivarri]
[Després de diversos avisos perquè facin atenció, continuen]
Oriol: De què parlem?
Leo: Que diu el Carles que de què parla l'assemblea?
Mestra: No, és allò que us he dit al matí, al Víctor, que m'ho ha preguntat. Ja que fem l'última assemblea, l'última... a l'hora d'assemblea, si parlem de com les hem fet les assemblees? Si t'ha agradat, si no t'ha agradat, si us hagués agradat fer una cosa diferent.. i per què us ha agradat.. A veure, que aixequi...deixa-ho... [al secretari, que ensenya la capsabústia]. De l'assemblea, en parlarem, de com van les assemblees, què et sembla? A veure, qui vol començar a parlar?
Alguns: Jooo!
Mestra: Anem fent llistes [als secretaris]
Oriol: [al Carles, que fa de secretari] Vull que m'apuntis, a mi, eh, Carles?
Mestra: Deixarem que s'apuntin uns quants.
[fan xivarri, mentre demanen torn i mentre els secretaris anoten els noms]
Mestra: Xsst! [mira el full d'anotacions]
Oriol: Carles, quan m'apuntis a mi, eh...
Mestra: Ja hem decidit per allà [indica l'ordre d'anotacions]. Calla, Oriol. [mira el Víctor] Víctor, em sembla que t'hauries de posar bé, tu, perquè, amb aquesta postura, tan aviat estàs mirant endavant com endarrere i, mentrestant, et podries cordar les sabates [assenyala les sabates del Víctor]
Alguns: [xerren]
Carles: Oriol, t'apunto?
Oriol: Jo? Clar!
Mestra: Sí, que vol, sí...
Mestra: [es dirigeix al grup] Bueno,
Oriol: Però si hi he dit el primer i...! [interromp la mestra]
Mestra: Mira, ara, mmm, una cosa, quan comencem a parlar, si a algú se li acut més coses per dir, *pues* pot aixecar la mà, com ho fem sempre i es pot allargar la llista, eh? [es dirigeix a l'Alejandro, un dels dos secretaris] Carles..., una cosa, Alejandro, no *taxis* així, amb una ratlla grossa, només fes una ratlleta i prou, així es veu qui era el qui ha parlar, eh? Au, va, comencem? Vinga, a donar paraula, qui.. qui la dóna? [mira el Carles] qui ho diu?
Carles: Sandra [la nomina perquè té el torn per parlar]

Sandra: Jo, que m'ha agradat molt

Mestra: [mira la Sandra i somriu] Però, explica-ho, explica-ho a tots. Per què t'ha agradat? A parvulari, en fèieu d'assemblea, o no?

(s. XVI; 00:01:11h)

En el Gràfic 4, que es presenta a continuació, podem apreciar la presència exhaustiva de l'SI OP a totes les sessions, amb el color verd que li ha estat atorgat i amb el percentatge de temps de la sessió ocupat pel segment. Quan apareix dos cops en una sessió, s'hi han sumat les quantitats de tants per cent de temps, ja que el que es pretén mostrar amb aquest gràfic és la presència total de temps per sessió.

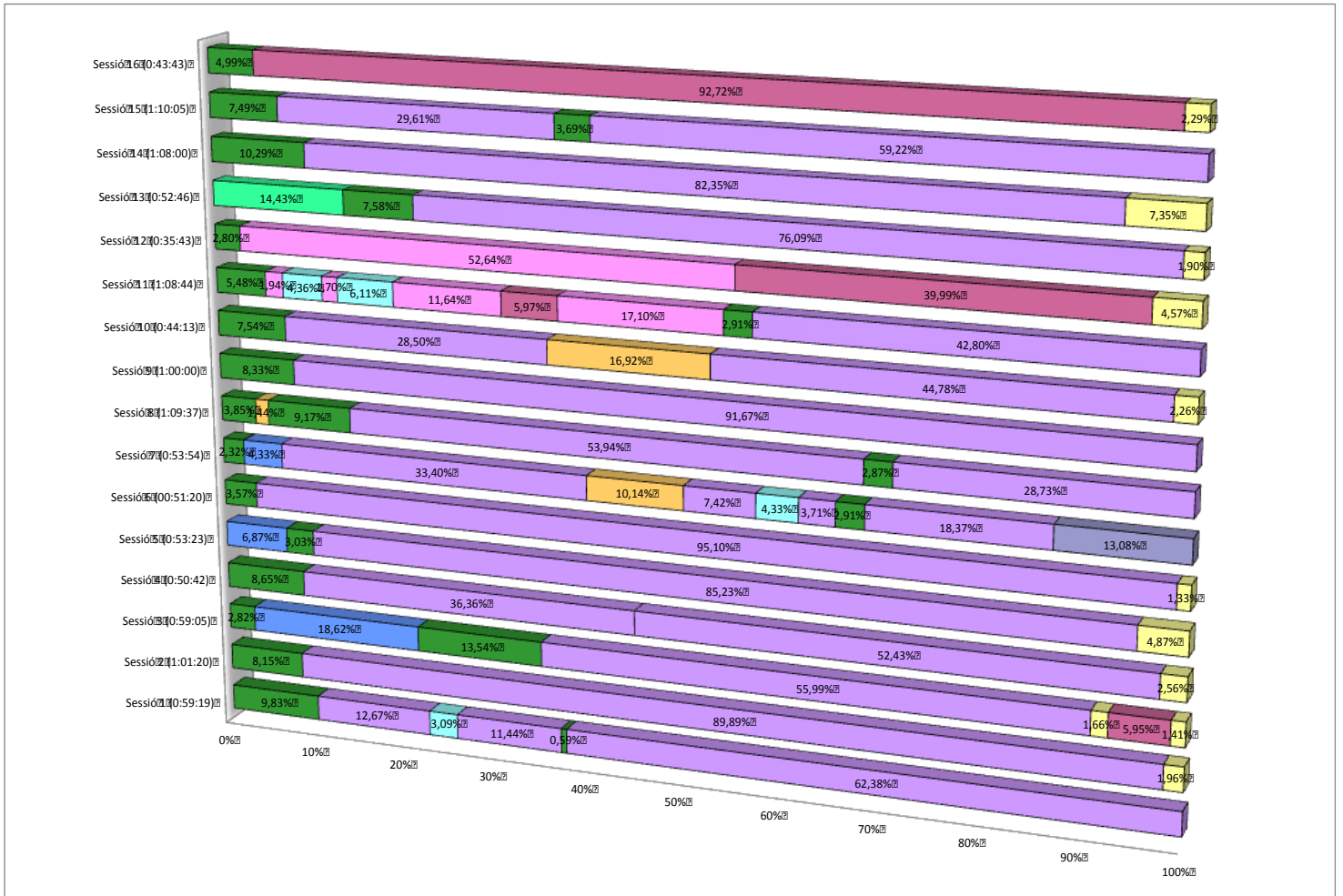


Gràfic 4: Presència de l'SI Organització i planificació a cada sessió

Presència del segment a la seqüència de segments de cada sessió

A continuació, prenent com a referència el mapa d'interactivitat que reproduïm en aquest subapartat per facilitar-ne la consulta, podem veure el lloc o llocs que ocupa el segment d'interactivitat d'Organització i planificació en el conjunt de la seqüència de segments de cada sessió, on aquest segment té el color verd i el número 1 a la Llegenda del Mapa d'interactivitat.

Quart capítol. Les formes d'organització de l'activitat conjunta en la seqüència analitzada.
Resultats de la investigació (I)



Llegenda del mapa d'interactivitat: colors, noms i acrònims dels SI

- 1** SI d' Organització i planificació. SI OP
- 2** SI de Debat d'un tema acordat. SI DAC
- 3** SI de Conclusions i tancament. SI CT
- 4** SI d'Explicitació de compromís en ronda. SI ER
- 5** SI de Regulació de la sessió d'assemblea. SI RSA
- 6** SI de Debat d'un tema diferent. SI DTD
- 7** SI de Discussió sobre un conflicte recent. SI DCR
- 8** SI de Debat d'un tema dirigit. SI DD
- 9** SI de Joc – Representació. SI JR
- 10** SI de Conversa improvisada. SI CI

Gràfic 5: Mapa d'interactivitat de la SAC: SI d'Organització i planificació (reproducció del gràfic 2)

Tot seguit, mostrem la seqüència de cada sessió, amb les sigles de cada segment, on el segment que ens ocupa està destacat en negreta.

S'hi presenta també una breu referència al contingut del segment, als temps i als percentatges del segment a cada sessió. Veurem com el segment apareix gairebé sempre abans d'un segment d'interactivitat de Debat d'un tema acordat (SI DAC), exceptuant les sessions XI i XII, on apareix davant d'un segment de Debat d'un tema dirigit (SI DD), i a la sessió VI, on apareix davant d'un SI de Regulació de la sessió d'assemblea (SI RSA).

(i) Presència del segment a la seqüència de segments de la sessió I:

[**OP-1** + DAC-1 + DTD + DAC-1 (continuació) + **OP-2** + DAC-2]

A la sessió I, el segment d'Organització i planificació té lloc en dues ocasions. Una, a l'inici, abans d'un segment de Debat acordat i, una segona, breument, abans d'un segon segment de Debat acordat.

El primer segment és un segment d'Organització i planificació: d'arranjament de l'escenari físic i del material; d'instrucció sobre l'estructura de participació, en concret, sobre els continguts i objectius; de negociació per elegir tema i de posterior elecció de tema entre les propostes fetes anteriorment.

El cinquè segment és un segon segment d'Organització i planificació: de gestió de la continuïtat de l'activitat sobre el següent tema a parlar; d'instrucció i regulació de la disciplina, dels torns de paraula i del rol de la secretària de la sessió.

Temps i percentatges de l'SI OP a la sessió I	
Temps del segment OP-1	% del segment OP-1
00:05:50h	9,83
Temps del segment OP-2	%del segment OP-2
00:00:21h	0,59%
Temps total del segment a la sessió	% del segment a la sessió
00:05:71h	10,42%

Esquema 1: Temps i percentatges de l'SI OP a la sessió I

(ii) Presència del segment a la seqüència de segments de la sessió II:

[**OP** + DAC + CT]

A la segona sessió, el segment d'Organització i planificació només apareix al principi de la sessió i té la funció de preparació del segment de Debat acordat, com podem observar.

El primer segment és un segment d'Organització i planificació: d'arranjament de l'escenari físic i del material; d'identificació i d'ordenació de les propostes de temes fetes per l'alumnat durant la setmana i d'elecció del tema o temes de què parlaran a la sessió.

Temps i percentatges de l'SI OP a la sessió II	
Temps total del segment a la sessió	% del segment a la sessió
00:05:00h	8,15%

Esquema 2: Temps i percentatges de l'SI OP a la sessió II

(iii) Presència del segment a la seqüència de segments de la sessió III:

[**OP** + DCR + **OP** (continuació) + DAC + CT+ ER + CT]

A la sessió III, el segment d'Organització i planificació apareix un cop a l'inici, queda interromput per un SI de Discussió sobre un conflicte recent (SI DCR), té una continuació i finalitza quan dóna lloc al segment de Debat acordat.

El primer segment és d'Organització i planificació: d'arranjament de l'escenari físic i del material; d'instrucció sobre l'estructura de participació dels participants i del secretari i de la secretària; i d'identificació de temes proposats.

El tercer segment és d'Organització i planificació: d'identificació, de classificació per àmbits de contingut dels temes proposats per l'alumnat; d'establiment d'un ordre de tractament dels temes per a les futures sessions i del tema de què parlaran a la sessió present.

Temps i percentatges de l'SI OP a la sessió III	
Temps del primer subsegment	% del segment primer subsegment
00:01:40h	2,88%
Temps del segon subsegment	% del segon subsegment
00:08:00h	13,81%.
Temps total del segment a la sessió	% del segment a la sessió
00:09:40h	16,69%

Esquema 3: Temps i percentatges de l'SI OP a la sessió III

(iv) Presència del segment a la seqüència de segments de la sessió IV:

[**OP** + DAC-1 + DAC-2 + CT]

A la quarta sessió, el segment d'Organització i planificació inicia la sessió i dona lloc a dos segments de Debat acordat consecutius.

El primer segment és un SI d'Organització i planificació: d'arranjament de l'escenari físic i del material; de lectura, recapitulació i revisió dels temes ordenats a la sessió anterior i d'elecció dels temes de què parlaran a la sessió present.

Temps i percentatges de l'SI OP a la sessió IV	
Temps total del segment a la sessió	% del segment a la sessió
00:04:23h	8,65%

Esquema 4: Temps i percentatges de l'SI OP a la sessió IV

(v) Presència del segment a la seqüència dels segments de la sessió V:

[DCR + **OP** + DAC + CT]

La sessió V no comença amb el segment d'Organització i planificació habitual a la SAC, ja que, en el moment d'iniciar-lo en grup està immers en una discussió no planificada, un segment de Discussió sobre un conflicte recent (SI DCR). El segment s'inicia quan la

mestra interromp la discussió i es desenvolupa un el segment d'Organització i planificació per donar lloc al segment de Debat acordat següent.

El segon segment és un SI d'Organització i planificació: d'arranjament de l'espai físic i del material per iniciativa dels nens i de les nenes i d'elecció del tema a tractar mitjançant votació a mà alçada per acordar de continuar parlant del tema introduït anteriorment al segment de Discussió sobre un conflicte recent.

Temps i percentatges del segment OP a la sessió V	
Temps total del segment a la sessió	% del segment a la sessió
00:01:37h	3,03%

Esquema 5: Temps i percentatges de l'SI OP a la sessió V

(vi) Presència del segment a la seqüència de segments de la sessió VI:

[**OP** + DAC + CT]

A la sessió VI, hi ha un únic segment d'Organització i planificació, a l'inici de la sessió: d'arranjament de l'escenari físic i del material i de lectura i revisió dels temes proposats per a elegir-ne un.

Temps i percentatges de l'SI OP a la sessió VI	
Temps total del segment a la sessió	% del segment a la sessió
00:01:50h.	3,57%

Esquema 6: Temps i percentatges de l'SI OP a la sessió VI

(vii) Presència del segment a la seqüència de segments de la sessió VII:

[**OP-1** + DCR + DAC-1 + RA + DAC-1 (cont.1) DTD + DAC-1 (cont-2) + **OP-2**
+ DAC-2 + JR]

A la sessió VII, hi ha un segment d'Organització i planificació que inicia la sessió, abans d'un segment de Debat acordat, precedit per un segment de Discussió sobre un conflicte recent i un segon segment d'Organització i planificació que dóna lloc a un segment de Debat acordat.

El primer segment és un SI d'Organització i planificació d'arranjament de l'escenari físic i del material i de negociació sobre l'elecció de tema i el vuitè segment també és un SI d'Organització i planificació de revisió de l'elecció d'un nou tema de debat.

Temps i percentatges de l'SI OP a la sessió VII	
Temps del segment OP-1	% del segment OP-1
00:01:15h	2,37
Temps del segment OP-2	%del segment OP-2
00:01:34h	2,97%
Temps total del segment a la sessió	% del segment a la sessió
00:02:49h	5,34%

Esquema 7: Temps i percentatges de l'SI OP a la sessió VII

(viii) Presència del segment a la seqüència de segments de la sessió VIII:

[**OP-1** + RSA + **OP-1** (continuació) + DAC-1 + **OP-2** + DAC-2]

A la sessió VIII, hi ha tres segments d'Organització i planificació. El primer inicia la sessió i queda interromput per un segment de Regulació de la sessió d'assemblea, per part de la mestra, en finalitzar el qual, es reprèn el segment d'Organització i planificació, que dóna lloc a un segment de Debat acordat i, posteriorment, hi ha un segon segment d'Organització i planificació que donarà lloc a un segon segment de Debat acordat.

El primer segment de la sessió VIII és un SI d'Organització i planificació d'arranjament de l'escenari físic i del material; de negociació per a l'elecció de tema i de continuació de l'organització interrompuda. El quart segment de la sessió és un SI d'Organització i planificació d'identificació i ordenació de temes i d'elecció d'un nou tema de debat.

Temps i percentatges de l'SI OP a la sessió VIII	
Temps del primer subsegment de l'OP-1	% del primer subsegment de l'OP-1
00:02:41h	3,85%
Temps del segon subsegment OP-1	%del segon subsegment OP-1
00:06:23h	9,17%.
Temps del segment OP-2	% del segment OP-2
00:02:00h	2,87%
Temps total del segment a la sessió	% del segment a la sessió
00:10:64h	15,89%

Esquema 8: Temps i percentatges de l'SI OP a la sessió VIII

(ix) Presència del segment a la seqüència de segments de la sessió IX:

[**OP** + DAC]

A la sessió IX, el segment d'Organització i planificació apareix només a l'inici de la sessió i dóna lloc a un segment de Debat acordat.

El primer segment és un SI d'Organització i planificació: d'arranjament de l'escenari físic i del material; d'identificació i ordenació dels nous temes proposats a la capsa i d'elecció del tema per parlar a la sessió. El temps total del segment a la sessió és de 5' i el percentatge total del segment a la sessió és de 8,33%.

Temps i percentatges de l'SI OP a la sessió IX	
Temps total del segment a la sessió	% del segment a la sessió
00:05:00h	8,33%

Esquema 9: Temps i percentatges de l'SI OP a la sessió IX

(x) Presència del segment a la seqüència de segments de la sessió X:

[**OP** + DAC + RSA + DAC (continuació) + CT]

A la sessió X, el segment d'Organització i planificació té lloc només a l'inici de la sessió i dóna lloc a un segment de Debat acordat.

El primer segment és un SI d'Organització i planificació: d'arranjament de l'escenari físic i del material; d'identificació i ordenació dels temes proposats a la capsa i d'elecció del tema a parlar a la sessió.

Temps i percentatges de l'SI OP a la sessió X	
Temps total del segment a la sessió	% del segment a la sessió
00:03:20	7,54%

Esquema 10: Temps i percentatges de l'SI OP a la sessió X

(xi) Presència del segment a la seqüència de segments de la sessió XI:

[**OP**-1 + DD + DTD-1 + DD (cont-1) + DTD-2 + DD (cont-2) + ER + DD (cont-3) + **OP**-2 + DAC]

A la sessió XI, hi ha dos segments d'Organització i planificació, un, a l'inici, que precedeix un segment de Debat dirigit (SI DD), i un segon, abans d'un Segment de Debat acordat.

El primer segment és un SI d'organització i planificació: d'arranjament de l'escenari físic i del material; de la tasca dels secretaris i de les secretàries i del contingut temàtic de l'assemblea. El quart segment de la sessió també és un SI d'Organització i planificació: d'identificació i ordenació de temes proposats i d'elecció del tema per parlar a la sessió.

Temps i percentatges de l'SI OP a la sessió XI	
Temps del segment OP-1	% del segment OP-1
00:03:46h	12,80%
Temps del segment OP-2	%del segment OP-2
00:02:00h	3,12%
Temps total del segment a la sessió	% del segment a la sessió
00:05:64h	15,92%

Esquema 11: Temps i percentatges de l'SI OP a la sessió XI

(xii) Presència del segment a la seqüència de segments de la sessió XII:

[**OP** + DD + ER + CT]

A la sessió XII, hi ha un sol segment d'Organització i planificació a l'inici de la sessió que dóna lloc a un SI de Debat d'un tema dirigit. És un SI d'Organització i planificació: d'arranjament de l'espai i d'elecció de temes per parlar.

Temps i percentatges de l'SI OP a la sessió XII	
Temps total del segment a la sessió	% del segment a la sessió
00:01:00h	2,80%

Esquema 12: Temps i percentatges de l'SI OP a la sessió XII

(xiii) Presència del segment a la seqüència de segments de la sessió XIII:

[CI + **OP** + DAC + CT]

A la sessió XIII, hi ha un sol el segment d'Organització i planificació que dóna lloc a un Segment de Debat acordat i que va precedit d'un segment de Conversació improvisada (SI CI).

El segon segment de la sessió és un SI d'Organització i planificació: d'arranjament de l'escenari físic i del material; d'identificació i ordenació de les propostes de temes i d'elecció dels temes de què han de parlar.

Temps i percentatges de l'SI OP a la sessió XIII	
Temps total del segment a la sessió	% del segment a la sessió
00:04:00h	7,58%

Esquema 13: Temps i percentatges de l'SI OP a la sessió XIII

(xiv) Presència del segment a la seqüència de segments de la sessió XIV:

[**OP** + DAC + CT]

A la sessió XIV, hi ha un sol segment d'Organització i planificació que inicia la sessió i dóna lloc a un Segment de Debat acordat.

El primer segment és un SI d'Organització i planificació: d'arranjament de l'espai i del material, de manera autònoma per part dels nens i de les nenes; d'identificació i ordenació dels temes proposats i d'elecció de tema per parlar a la sessió.

Temps i percentatges de l'SI OP a la sessió XIV	
Temps total del segment a la sessió	% del segment a la sessió
00:07:00h	10,29%

Esquema 14: Temps i percentatges de l'SI OP a la sessió XIV

(xv) Presència del segment a la seqüència de segments de la sessió XV:

[**OP**-1 + DAC-1 + **OP**-2 + DAC-2]

A la sessió XV, hi ha dos segments d'Organització i planificació, cada un dels quals dóna lloc a sengles segments de Debat acordat.

El primer segment és un SI d'Organització i planificació: d'arranjament de l'escenari físic; d'instrucció sobre les funcions dels secretaris i de les secretàries; d'identificació i ordenació de propostes per a l'elecció dels temes a parlar a la sessió.

El tercer segment és un SI d'Organització i planificació: de revisió de les propostes de tema ordenades anteriorment, per a una nova elecció del tema per parlar a continuació.

Temps i percentatges de l'SI OP a la sessió XV	
Temps del segment OP-1	% del segment OP-1
00:05:15h	7,49%
Temps del segment OP-2	%del segment OP-2
00:02:35h	3,69%
Temps total del segment a la sessió	% del segment a la sessió
00:07:50h	11,18%

Esquema 15: Temps i percentatges de l'SI OP a la sessió XV

(xvi) Presència del segment a la seqüència de segments de la sessió XVI:

[**OP** + ER + CT]

A la sessió XVI, hi ha un sol segment d'Organització i planificació a l'inici de la sessió seguit d'un SI d'Explicitació de compromís i/o d'opinió en ronda (SI ER), com a sessió final de la SAC. És un SI d'Organització i planificació: d'arranjament de l'escenari físic i del material i d'instruccions sobre l'estructura de participació del segment que tindrà lloc a continuació.

Temps i percentatges de l'SI OP a la sessió XVI	
Temps total del segment a la sessió	% del segment a la sessió
00:02:11h	4,99%

Esquema 16: Temps i percentatges de l'SI OP a la sessió XVI

Com es pot observar en aquestes dades, aquest segment d'interactivitat és present a la totalitat de les sessions i és el segment que obre la sessió a la majoria d'elles: 14 de les 16 sessions tenen com a primer segment l'SI OP, ja que a les sessions V i XIII apareix en segon lloc. A la sessió V, el primer segment és un segment de Debat sobre un conflicte recent (SI DCR) i, a la sessió XIII, el primer segment és un segment de Conversació improvisada (SI CI). En ambdós casos, l'inici de l'activitat conjunta és iniciativa dels nens i de les nenes, però finalitza per iniciativa de la mestra, que orienta l'activitat cap a l'SI OP per donar, formalment, per començada la sessió, com si hagués tingut *un inici no formal*, o *un fals inici*, amb els segments de caràcter improvisat, ja que aquests no estan vinculats a les actuacions del segment d'Organització i planificació.

Cal observar també que a cinc de les setze sessions, un 30%, repartides al llarg de la SAC, hi apareixen dos SI OP, un a l'inici i el segon entre segments de debat, quan és necessària una nova organització.

4.2.3.1.4. Síntesi i interpretació dels resultats del segment d'interactivitat d'Organització i planificació

Les característiques de les actuacions d'aquest segment són totalment rellevants en aquesta activitat conjunta.

Les primeres actuacions sobre l'arranjament de l'espai en rotllana, fan que sigui possible un tipus de comunicació comunitària, de manera que s'associa una disposició espacial a una activitat, com una part necessària i identitària de la pròpia activitat. L'ocupació de l'espai organitzat i disposat d'aquesta manera específica formarà part de les actuacions d'inici de cada sessió i, de la mateixa manera, en acabar cada sessió, el fet que els participants s'aixequin i *desfacin* l'escenari específic en rotllana, quan la mestra ha explicat que han acabat, és un indicador que consolida el final de la sessió.

El segon conjunt d'actuacions, d'ordenació, classificació i priorització dels temes proposats i d'elecció del tema de debat, pròpies del començament de la sessió i entre segments, té una gran rellevància quantitativa i qualitativa en aquesta SAC. Aquest tipus d'actuacions tenen una presència constant a totes les sessions, donen sentit a la proposició de temes de l'SI d'Identificació i proposició de temes, perquè són la seva continuïtat, per la influència que exerceixen en el desenvolupament del conjunt dels SI de la SAC, i, de manera especial, a l'SI de Debat acordat, com veurem més endavant.

El tercer conjunt d'actuacions, d'aportació d'instruccions sobre l'estructura de participació, objectius i continguts, té un desenvolupament discret, més de suport procedimental que no de desenvolupament conceptual. Hi té lloc per reforçar l'estructura de participació i com a recordatori dels rols dels i de les participants, en situacions concretes i contextualitzades. Aquestes actuacions que tenen lloc en aquest SI també són presents en el decurs del desenvolupament dels diferents SI de debat, com a recordatori o com a regulació, en situacions en què la mestra considera que cal fer explícita la gestió de la participació per garantir la continuïtat de l'activitat conjunta.

Aquest segment està, doncs, al servei de fer possible el debat sobre els temes que han estat proposats, és un segment *frontissa* entre les dues fases de la SAC que es manté constant al llarg de les sessions, de la primera a l'última.

4.2.3.2. Identificació i evolució del segment d'interactivitat de Debat d'un tema acordat

Entre els segments de la fase de desenvolupament de les sessions d'assemblea, el segon segment que presentem és el segment d'interactivitat de Debat d'un tema acordat (SI DAC).

Podem identificar la situació del segment d'interactivitat de Debat d'un tema acordat en el conjunt de fases i segments d'interactivitat de la SAC, reproduïts a la Taula 12, on el segment que descrivim està destacat en negreta.

FASES EN QUÈ ES REALITZA LA SAC	SEGMENTS D'INTERACTIVITAT PREDOMINANTS IDENTIFICATS A CADA FASE
Fase 1: Prèvia a les sessions d'assemblea. Proposició dels temes que es tractaran a la fase de desenvolupament	1. Segment d'interactivitat d'Identificació i proposició de temes: <ul style="list-style-type: none"> a. Proposició individual i autònoma de temes per part dels nens i de les nenes b. Observació i anotació encarregada de temes per part de parelles designades
Fase 2: Desenvolupament de les sessions d'assemblea. Tractament dels temes proposats a la fase prèvia	2. Segment d'interactivitat d'Organització i planificació
	3. Segment d'interactivitat de Debat d'un tema acordat
	4. Segment d'interactivitat de Conclusions i tancament
	5. Segment d'interactivitat d'Explicitació de compromís i/o d'opinió en ronda
	6. Segment d'interactivitat de Regulació de la sessió d'assemblea
	7. Segment d'interactivitat de Debat d'un tema diferent dins del debat d'un altre tema
	8. Segment d'interactivitat de Discussió sobre un conflicte recent
	9. Segment d'interactivitat de Debat d'un tema dirigit
	10. Segment d'interactivitat de Joc-Representació
	11. Segment d'interactivitat de Conversa improvisada

Taula 12: Fases i segments en què es realitza la SAC: SI DAC (reproducció de la Taula 4).

Aquest segment està caracteritzat per un conjunt d'actuacions de l'alumnat amb demanda prèvia de torn, per parlar sobre temes relatius a fets conflictius o problemàtics viscuts, proposats anteriorment en els intervals entre sessions de la fase

prèvia a les sessions d'assemblea (SI d'Identificació i Proposició de temes) i que han estat ordenats, escollits i acordats en el segment d'interactivitat d'Ordenació i planificació.

La denominació atribuïda en aquest segment emfasitza, precisament, el fet que el debat que acabarà tenint lloc és sobre temes que han estat prèviament proposats i posteriorment ordenats i escollits, i amb una estructura de participació estable. Ens hi referirem dient: segment d'interactivitat de Debat d'un tema acordat, segment d'interactivitat de Debat acordat, segment de Debat acordat, SI de Debat d'un tema acordat, SI de Debat acordat o, amb l'acrònim: SI DAC.

En relació a les actuacions de l'alumnat, el segment de Debat acordat es caracteritza, també, per les actuacions específiques de la mestra que consisteixen a moderar les intervencions i a intervenir, ella mateixa, per clarificar, guiar i valorar les aportacions de l'alumnat i per les actuacions dels membres del grup que, per parelles i per torn, assumeixen les funcions de secretaria sobre la regulació del torn de parla.

Efectivament, s'inicia un segment d'interactivitat de Debat acordat a partir del moment en què s'ha produït l'acceptació d'una proposta de tema per parlar, com a conseqüència de l'acord entre participants fet al segment d'interactivitat d'Organització i planificació. La mestra indica l'inici del segment i l'inici de les intervencions per parlar s'esdevé quan hi ha alguna paraula demanada, prèvia nominació feta per la pròpia mestra o pels membres de secretaria. La mestra intervé sense demanar la paraula gairebé després de cada intervenció, quan ho creu oportú, per requerir més informació o bé per aportar-ne i per donar per acabat el debat sobre el tema acordat, indicant el final del segment i la instrucció per disposar-se a iniciar un altre segment del mateix tipus, un de diferent o bé el final de la sessió.

Els nens i les nenes assumeixen el control de demanda de paraula i d'intervenció posterior a la nominació per torn. La demanda de paraula és voluntària, la qual cosa significa que intervien els membres del grup que han presentat propostes, els que han estat al·ludits o els que consideren que tenen alguna aportació a fer, però no necessàriament hi intervé tothom. Això implica que la participació no és sistemàtica, és

desigual, de manera que alguns membres del grup intervenen per parlar nombroses vegades, mentre que d'altres ho fan més esporàdicament.

Els membres del grup assumeixen, també, el control sobre la pertinença de tema intervenint per exposar els fets conflictius que, prèviament, han proposat. El control sobre la pertinença de tema es concreta en intervencions que, sota un mateix enunciat, van dibuixant un conjunt de subtemes, o de variacions i derivacions temàtiques, relacionades més o menys directament amb l'enunciat inicial. Aquest fet comporta que la mestra intervingui per recuperar el control sobre la pertinença de tema, per acceptar o per no acceptar alguna intervenció que no s'ajusta a la definició de la situació que considera adequada, malgrat que la proposta de contingut temàtic hagi estat aportada per l'alumnat. Això és així perquè les aportacions dels membres del grup són de casos concrets, presentades a partir d'uns enunciats que reflecteixen parcialment allò de què volen parlar. Bona part de la causa d'aquest fet la podem trobar, sobretot, en les limitacions que tenen nens i nenes de 7–8a per descriure sintèticament uns fets conflictius i de fer-ho, a més, per escrit. En conseqüència, els enunciats escrits de les seves propostes temàtiques tenen nivells diferents de concreció i d'explicitació. Alguns enunciats es refereixen a una activitat concreta: *del joc al futbol entre nens i nenes*; d'altres, a un espai que implica possibles activitats amb temps i subjectes diversos: *de la classe*; *del pati*; altres, a una temàtica que transmet un conflicte: *dels insults*; i alguns altres, que expliciten ja directament una norma que remet a un conflicte: *de no pegar*; *de no riure dels demés*. Presentem, ara, el contingut temàtic del segment de Debat acordat per sessions.

Per identificar la temàtica sobre la que versen els continguts del debat hem respectat els enunciats literals amb què els participants els identifiquen.

Temes escollits per parlar a la SAC a l'SI DAC:

Sessió I:

SI DAC-1: *del vàter*

SI DAC-2: *del pati, de pegar, dels jocs, de les trabanquetes*

Sessió II: *del pati* (continuació)

Sessió III: *de la classe*

Sessió IV:

SI DAC-1: *de les mans netes*

SI DAC-2: *de les mentides*

Sessió V: *de la rampa*

Sessió VI: *del menjador*

Sessió VII:

SI DAC-1: *dels mandons, trampes i baralles al pati*

SI DAC-2: *dels novios*

Sessió VIII:

SI DAC-1: *de la classe*

SI DAC-2: *del futbol al pati entre nens i nenes.*

Sessió IX: *del futbol al pati entre nens i nenes* (continuació)

Sessió X: *de la classe*

Sessió XI: *de no riure dels demés*

Sessió XII: _____

Sessió XIII: *del menjador*

Sessió XIV: *dels insults*

Sessió XV:

SI DAC-1: *dels novios*

SI DAC-2: *de no pegar*

Sessió XVI: _____

Com es pot observar, hi ha dues sessions on no hi ha cap segment de Debat acordat, són la sessió XII, perquè s'hi desenvolupa un segment d'interactivitat de Debat d'un tema dirigit (com veurem a l'apartat 4.2.3.8.) i la sessió XVI, la sessió final de la SAC, on es desenvolupa un segment d'interactivitat d'Explicitació de compromís i/o d'opinió en ronda (com veurem a l'apartat 4.2.3.4.). A d'altres sessions, en canvi, hi ha dos SI DAC a

cada una. És el cas de les sessions: I, IV, VII, VIII i XV, en què hi ha temps per al tractament de dos dels temes proposats.

4.2.3.2.1. Funcions educatives predominants del segment d'interactivitat de Debat d'un tema acordat

En relació a les funcions educatives del segment d'interactivitat de Debat acordat cal dir que aquestes no es poden separar del fet que aquest segment és el segment d'interactivitat majoritari, en temps objectiu, i el que, possiblement, la mestra intenta potenciar a la SAC. Aquest és el segment d'interactivitat predominant de les assemblees, el que dóna sentit a l'activitat conjunta i el que defineix la seva identitat, tant pel que fa a l'estructura de participació social i de la tasca com al contingut.

Així doncs, les funcions educatives predominants d'aquest segment d'interactivitat són:

–Fomentar la participació formal, planificada i estructurada dels membres del grup classe, tot seguint les normes de l'estructura de participació específiques de l'activitat en relació a l'assumpció del control sobre l'ordenació del torn de parla i en relació de l'assumpció del control sobre la pertinença de tema.

–Propiciar la narració, per part dels nens i de les nenes, de fets conflictius viscuts en els diferents contextos escolars, i de contrastar els punts de vista sobre aquests fets.

–Identificar i clarificar els problemes morals que formen part dels fets aportats, a valorar conjuntament les actuacions referides sobre els fets conflictius, els punts de vista i els arguments exposats, dotant el grup d'un procediment, un instrument metodològic de deliberació, per tractar els problemes referits.

–Ajudar a trobar allò que hi ha de generalitzable en els casos concrets i, més específicament, en la identificació dels conflictes i de les normes morals de resolució d'aquests conflictes.

Tot seguit, presentem el patró d'actuacions predominants dels i de les participants.

4.2.3.2.2. Patró d'actuació conjunta predominant del segment d'interactivitat de Debat d'un tema acordat

El patró d'actuació conjunta predominant que configura aquest segment d'interactivitat es manté al llarg de la SAC amb ajustaments reiterats per al seu manteniment.

En relació als rols dels i de les participants, és important recordar, com també hem especificat anteriorment, que el curs anterior, primer de primària, els rols de moderador/a i de secretari/ària eren exercits per la mestra, tot i que, per tal de començar a instruir algun membre del grup, la mestra anotava la demanda de paraula i donava el torn amb la col·laboració a algun/a nen o nena. A la SAC analitzada, en canvi, un o dos membres del grup per torn, assumeixen les tasques de secretaria, de manera que un anota els noms dels qui aixequen la mà i dóna la paraula, mentre que l'altre ratlla els noms, amb la supervisió i el suport de la mestra.

Els participants i els rols que exerceixen al segment són els que presentem a continuació:

- La mestra: rol general de mestra del grup i moderadora.
- Tots els membres del grup-classe: participants, individualment i/o en grup.
- Dos membres del grup-classe: tasques de secretaria.

Al segment d'interactivitat de Debat acordat, la funció de secretaria és totalment rellevant ja que el debat acordat s'inicia amb les actuacions de les secretàries o secretaris que demanen qui vol parlar del tema acordat, anoten noms i nomenen. El control de torn per parlar és assumit des de la funció de secretaria, amb ajuts puntuals de la mestra al llarg de tot el segment.

A la Taula 13, podem veure les actuacions predominants dels tres rols en el patró d'actuació conjunta

Patró d'actuació conjunta predominant de l'SI de Debat d'un tema acordat		
ACTUACIONS DE LA MESTRA	ACTUACIONS INDIVIDUALS O DE GRUP	ACTUACIONS DE SECRETARIS I SECRETÀRIES
Iniciació del debat.	Seguiment.	Seguiment.
Aportació d'instruccions sobre l'EP en relació als procediments a seguir, al contingut i actitud.	Seguiment.	Seguiment.
Regulació de la demanda de torn i seguiment del registre de torn.	Demanda de torn de paraula.	Anotació de noms dels nens i nenes o del propi nom a demanda.
Control de torn de parla: cessió de paraula amb nominació per torn.	Presència de paraula per torn /No acceptació de torn.	Control de torn de parla: cessió de paraula amb nominació per torn.
Acceptació / No acceptació d'intervencions en funció del registre de torn.	Presència de paraula sense demanda de torn.	Acceptació/ No acceptació d'intervencions en funció del registre de torn.
Cessió de paraula amb nominació, fora de torn per al·lusions.	Presència de paraula sense demanda de torn per cessió per al·lusions.	Seguiment.
Seguiment.	Seguiment.	Presència de paraula i intervenció com a secretaris/secretàries, amb torn.
Acceptació / no acceptació.	Seguiment.	Intervenció des del seu rol sense tenir torn.
Control de pertinença de tema: atenció al seguiment del tema de debat acordat.	Aportació d'informació sobre el tema de debat acordat.	Seguiment.
Aportació d'informació per identificar i delimitar el tema i subtemes de debat.	Seguiment.	Seguiment.
Acceptació / No acceptació d'intervencions puntuals sobre un tema diferent de l'acordat.	Aportació d'informació sobre un tema diferent de l'acordat.	Seguiment.
Intervenció després de cada aportació d'informació, formulant: demanda de més informació, comentaris i requeriments directes de concrecions i aclariments.	Aportació de més informació sobre el tema acordat, en resposta a les preguntes fetes per la mestra, amb concrecions o aclariments.	Seguiment.
Seguiment i acceptació / no acceptació.	Expressió d'acord o desacord sobre les intervencions dels altres nens i nenes i/o de la mestra.	Seguiment.
Seguiment.	Demanda d'informació a la mestra//als altres nens o nenes.	Seguiment.
Seguiment.	Discussió entre els implicats exposant diferents punts de vista sobre els fets.	Seguiment.
Intervenció després de cada aportació d'informació de l'alumnat, formulant valoracions sobre el contingut referit i sobre les formes d'intervenció.	Seguiment.	Seguiment.
Clarificació de dades, establiment i revisió de normes, ajudes per conceptualitzar i generalitzar la valoració de fets i actituds.	Seguiment.	Seguiment.
Recapitulacions sobre normes i actituds en relació als fets conflictius referits i analitzats i demanda de compromís.	Seguiment.	Seguiment.
Indicació del final del debat.	Seguiment.	Seguiment.

Taula 13: Patró d'actuació conjunta predominant de l'SI de Debat d'un tema acordat.

Vegem ara alguns exemples de l'activitat conjunta dels i de les participants, d'acord amb els tres rols que exerceixen al segment.

Exemple-14 (C4. SI DAC -1):

Mestra: (...) Va, comencem, mentrestant [mentrestant, la secretària anota noms]
Grup:[van aixecant mans]
Sarah: [secretària de la sessió, va anotant noms]
Mestra: Va, Oriol, què vols dir *del vàter*?
Oriol:Que l'Albert, eh, jo, jo anava una mica a tirar la cadena i l'Albert.."–no, no la tiris que jo sóc l'encarregat, no la tiris!"
Mestra: Bueno, però, però això no, no...per què? Però, això quan va ser, l'any passat o aquest any?
Oriol: Aquest any.
Mestra: Aquest any?
Oriol: Sí, a mi no m'havia passat.
Mestra: Però, això, no vas dir–m'ho l'altre dia, doncs.
Oriol: No ho sé, no sé quin dia va ser, no me'n recordo.
Jose: Va ser aquesta setmana.
Mestra: Aquesta setmana...però, a veure, Oriol [li toca la mà –l'Oriol és assegut al seu costat–] si l'Albert és l'encarregat, lo que no podeu fer és TOTS els nens anar a estirar les cadenes ... tu hi has d'anar.
Oriol: Era la meva, la meva, llavors quan anava a estirar la meva, ell va dir "–no l'estiris que jo sóc l'encarregat".
Mestra: No, no, això Albert [mira l'Albert] no, Albert, això no ho vas entendre, això. TOTS els nens quan aneu al vàter heu d'estirar la cadena (...), però llavors vam dir que que els encarregats, quan sortiu al pati o quan aneu a beure les estireu totes una altra vegada, perquè sempre hi ha algun nen que es despiste i no ho fa.
Ismael: Però no li tenim que dir si...
Mestra:No li heu de dir ni re, l'encarregat, cada vegada que va al lavabo les estire totes i vosaltres cada u estire la seva, enteneu? Quede clar, Albert?
Albert: Sí.[fluixet]
Mestra: Al contrari, tu, a tots els nens que vegis que estan allà, els has de dir, ja l'has estirat? I, si no, que ho faiguin, eh? Val, Vinga.
(s. I; 00:06:00)

Al segment d'interactivitat d'Organització i planificació de la sessió I, previ al segment d'interactivitat de Debat d'un tema acordat, ha estat dedicat a llegir i classificar les propostes de temes en grups temàtics i a escollir el tema de la sessió. Vegem ara un exemple de negociació i de decisió de tema presa per la mestra i no prou acceptada, seguida d'inici del segment d'interactivitat de Debat d'un tema acordat:

Exemple-15 (C4. SI DAC -2):

Víctor:[secretari de la sessió] De què parlem?
Mestra: Pues d'aquest, *dels insults*, i després ja podrem passar a *les tonteries* i de *les coses del pati*, que han sortit molt, eh.
Txema: Carme...Carme...
Mestra: Xsst! *Dels insults*, venga, va. Però què passa aquí, a aquestes noies? Xsst!
Txema: Carme, jo vull dir una cosa *dels novios*.
Mestra: Pues quan toqui *els novios*, que tocarà després, venga, després parlarem.
Txema: Però no... *del pati*.
Mestra: No, però no..., a veure, què passa aquí, Raquel?
Raquel: Que..., és que tenia un paper de l'assemblea, però no el poso.
Mestra: Venga, au, va.
Víctor: Algú més vol parlar *dels insults*? [amb to de dubte]
Mestra: Pues digue'm, tu, de què parlarem? *Dels insults*, no? [al Víctor] Posa:
[assenyala i llegeix el full de proposició que el Víctor té a la mà]: *dels insults* . Xsst! Ui!
Aquest Txema està una mica esverat.
Txema: Jo vull dir una cosa *dels novios*.
Mestra: [al Víctor] Pues, venga, tu dones paraula i *tatxes*.
[*demanen paraula aixecant les mans i el Víctor va anotant els noms*]
Albert: Que...
Mestra: Sí, venga...
Albert: Que el Jose, a mi, i a l'Oriol, a mi em diu *orejón* i *narizón* i al Jordi li diu *cabeza grande*.
Leo: Ja! i...i...l'Ivan, també
Mestra: Xst, xst, xst, xsst, aixeca la mà.[al Leo]
Txema: I l'Ivan no té...
Oriol: Ni nosaltres...
Mestra: Valeee! [fa un cop sec a la taula]
Víctor: Uala! [en reacció al cop fet per la mestra a la taula amb la mà]
Mestra: Xsst! A veure, la queixa de l'Albert és aquesta: que li diu *orejón*, i què més?
Albert: *Narizón* i l'Oriol *cabeza grande*
Mestra: Bueno, a veure...
Víctor: Era un joc, eh...
Mestra: [al Víctor] Para, para, para un moment, a veure...
Albert: NOO!
Mestra: Para.
Albert: No era joc.
Mestra: Para un moment, que s'expliqui el Jose, a veure...
Jose: Que sempre em peguen...
Mestra: I com que et peguen, tu ho arregles insultant? Pues, això com ho apreneu a l'assemblea? Que per arreglar una cosa s'ha de fer pitjor?
Jose: No.
Mestra: Hombre, Jose! A tu et sembla que és una bona manera?
Jose: No
Mestra: Si un nen et pega, està fatal, eh, i no et pensis que jo també...tu has de parlar a l'assemblea i dir qui et pega i com et pega, però tu no pots contestar insultant; de cap manera. Ho sents? I te'n recordaràs, no? Però quan et peguen tu també ho has de dir.
[intervenent sobre insults, *pegar*, *fer trampes*...]

Mestra: Bueno, vale, a veure, qui més volia parlar *dels insults*? Ja prou. Va, Laura, on és?
[llegint el full d'anotacions de noms]
Laura: Que algunes vegades...
Alguns: [fan xivarri]
Mestra: Xsst! [als que fan xivarri]
Laura: Que a vegades la Sandra em diu que sóc una xina.
(s. XIV; 00:08:00)

El tema de *els novios*, sobre el qual insisteixen a parlar al fragment transcrit, efectivament, serà tractat a continuació, però no a la mateixa sessió, sinó a la següent, a la sessió XV.

Els límits del segment d'interactivitat de Debat acordat s'identifiquen perquè la mestra dóna el vistiplau per a l'inici o per al final del debat sobre el tema acordat, dient explícitament algunes paraules que així ho indiquen, i perquè són la deliberació conjunta del tema escollit per parlar d'entre les propostes fetes i per torn. Vegem-ne altres exemples a continuació:

Inici de segment de Debat acordat a la sessió II:

Exemple-16 (C4. SI DAC -3):

Mestra: A veure, d'això sí que se n'hauria de parlar, va ser aquell dia que la Núria [monitora del pati] va venir molt enfadada, que ja m'ho va dir ella, [mira l'Oriol] així, Oriol, explica'ns què va passar aquell dia; tu com, com ho veus, això?
Oriol: Jo, com, em volia anar d'allà..., el pot..., havia fet una cosa, volia tirar el pot, però com que el vaig tirar una mica fort, l'aigua, eh, vaig mullar la Núria [la monitora].
(s. II; 00:06:00)

Inici del segment de Debat acordat de la sessió III:

Exemple-17 (C4. SI DAC -4):

[després d'un segment d'Organització i planificació de 00:08:00h]
Mestra: Hem de parlar *de la classe* i *del menjador* perquè són els que n'hi han més.
Vinga, va, vinga, *de la classe* [amb èmfasi de títol]
[diversos moviments de reorganització espacial]
Mestra: [mira el full d'anotacions de noms de la Laura, la secretària de la sessió] Vinga [llegeix el full d'anotacions de noms], Albert, [s'adreça a la Laura] quan en tinguis dos o tres, comences a donar paraules (...).
Laura: Albert
Mestra: Vinga, comencem, a veure, Albert...
Albert: Que, que, a vegades, a vegades, el, el, el Jose (...)

(s. III; 00:25:00)

Un altre inici d'SI DAC, que és introduït per negociació, acceptant el mateix tema de l'SI de Discussió sobre un conflicte recent (SI DCR), a la sessió V, és un cas que il·lustra la flexibilitat de la mestra en acceptar fer una excepció davant de la insistència dels nens i les nenes a debatre un tema recent que els preocupa i que no havia estat proposat anteriorment:

Exemple-18 (C4. SI DAC -5):

Mestra: Bueno, d'això tots haurem de parlar un dia a l'assemblea, però tranquil·lament, eh, avui no toque.

Víctor: Sí..., avui.

Mestra: [tocant la capsabústia on hi ha els fulls amb les proposicions de temes] Avui hem de fer els papers.

Víctor: Però ara ja estem parlant...

Mestra: Eh?

Víctor: Ja estem parlant d'això...

Mestra: [sorpresa, s'ho pensa una estona] Però una miqueta i després canviarem, mirarem els papers, que fa molts dies.

Oriol: És que...

Mestra: A veure, un moment, hi esteu, a veure, primer, un moment, hi esteu d'acord que en parlem, d'això *de la rampa*, ara? En comptes dels papers?

Alguns: Síííí!

Mestra: Sí? Quants, quants hi esteu d'acord?

Grup: [molts aixequen els braços enlaire]

Mestra: [mira a tothom] Doncs potser que en parlem, d'això...

Víctor: Ho volem tots!

Alguns: La Sarah! [adreçant-se a la secretària de la sessió que no ha aixecat la mà]

Víctor: [assenyalant la mestra i la Sarah amb el dit] Tu i tu, no!

Mestra: [aixeca el seu braç i somriu] Jo sí, jo també. Doncs ara no mirem els papers, mirem això i parlem això *de la rampa*, va. A veure. XXXXSST!

Grup: [fan molt xivarri]

Mestra: Ho fem bé, demanem paraules i en parlem tranquil·lament, d'això, venga

(s. V ; 00:06:00)

D'aquesta manera, continua el debat anterior, seguint l'estructura de participació de l'SI DAC durant 46'30", i finalitza d'aquesta manera:

Exemple-19 (C4. SI DAC -6):

Mestra: [intenta acabar] Ui, avui, és que no acabarem aquesta assemblea, eh. [adreçant-se a la Sarah, la secretària] Vés donant paraula a qui aixequi la mà, però sense apuntar-ho, ara, va, i ja acabarem aviat.

(...)

Mestra: Val, venga, hem d'acabar, eh, hem d'acabar...

(s. V; 00:52:13)

Vegem un altre exemple on la mestra ha de regular la pertinença de tema, quan aquest és *de la classe*, perquè, abans d'acabar, alguns participants ja volen intervenir parlant del tema *del pati*, que és el que ha estat previst de parlar a continuació:

Exemple-20 (C4. SI DAC -7):

Mestra: [creua els braços] Oix, ja n'estic cansada, eh, ja m'estic cansant. Parlem *de la classe o del pati?*

Carles: *Del pati.*

Mestra:[mira el full d'anotacions de paraules] A veure, qui més ha de dir...a veure, Cristina...a veure, Cristina, has de parlar *de la classe o del pati?*

Cristina: De la classe

Mestra: [mira la Laura] De la classe. Laura, *de la classe o del pati?*

Laura: De... *de la classe*

Mestra: [mira el Txema] I, Txema?

Txema: *de la class*

Mestra: [adreçant-se al grup] Pues acabem amb aquestes i després comencem *del pati*.
Abaixeu la mà, venga.

Cristina: Que , que, quan (...)

(s. VIII ; 00:38:00h)

El debat sobre el *pati i el joc de futbol entre nens i nenes*, dura 20', i encara el reprenen a la sessió següent (sessió IX), on, després d'un segment d'Organització i planificació de 5', en el qual, tot i dedicar aquest temps important a l'organització de les proposicions de temes extretes de la capsabústia, decideixen continuar parlant *del futbol al pati*, com a la sessió anterior:

Exemple-21 (C4. SI DAC -8):

Mestra: Bueno, va, *del pati*, quants n'hi ha que volen parlar *del pati?*

Grup: [gairebé tots aixequen la mà]

Mestra: Ui, déu meu senyor...

[anotació de noms per parlar]

Mestra: [s'adreça al grup] Venga, i ara ja no es pot demanar més paraules, només demanarem torn i ja està i si hi ha algun problema ja en parlarem la setmana que ve, eh? Va, comença [a la secretària, la Sandra] Dis-ho bé, Sandra, digues el nom i *tatxes*.

Sandra: Jo?

Mestra: [somriu en veure que la secretària ha anotat el propi nom en primer lloc] Ah, tu has començat la primera, pos vale, va...

Sandra: Que, que quan estem al pati, eh, i vam parlar que me la passessin a futbol

(s. VIII ; 00:44:00h)

I a la sessió següent:

Exemple-22 (C4. SI DAC -9):

Mestra: Bueno, tots el que teniu idees de parlar d'això... a veure, *del futbol*, qui més vol parlar *del futbol*?

Grup: [bastants aixequen la mà]

Mestra: Ui, ja tenim tema.

Jordi: [secretari] Oriol

Mestra: Venga, Oriol, però explica-ho a tots, no només a mi, eh?

Oriol: Que un nen, eh, era (...)

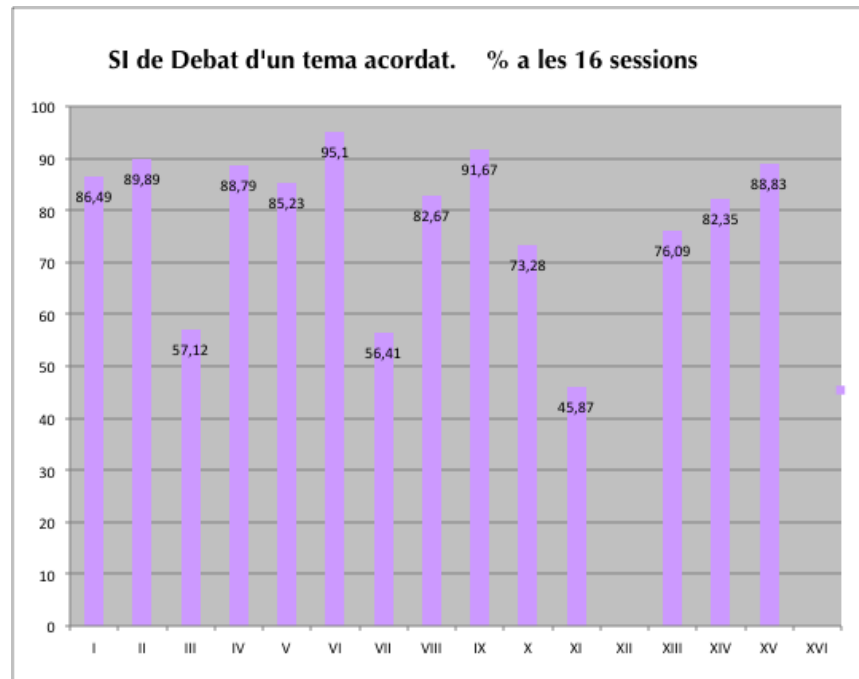
(s. IX ; 00:27:13h)

Acabem aquí aquesta mostra d'exemples significatius de debat de l'SI de Debat acordat i donem pas a l'apartat de l'evolució del segment a la SAC.

4.2.3.2.3. Evolució del segment d'interactivitat de Debat d'un tema acordat

En la seqüència d'activitat conjunta, s'han identificat dinou segments de Debat acordat. El temps total dedicat al segment d'interactivitat de Debat acordat és d'11h, 16', 26" (del total de 15h,31',17" de la SAC), la qual cosa significa que un 69,9% de la SAC està dedicada en aquest segment, fet que el situa, clarament, per sobre de tota la resta de segments en temps de desenvolupament.

Al Gràfic 6 podem apreciar la presència del segment a les sessions de la SAC, on es presenten sumats els tants per cent de temps de cada sessió. Hi podem veure com és present a 14 de les 16 sessions, amb els buits dels espais corresponents a les sessions XII i XVI:

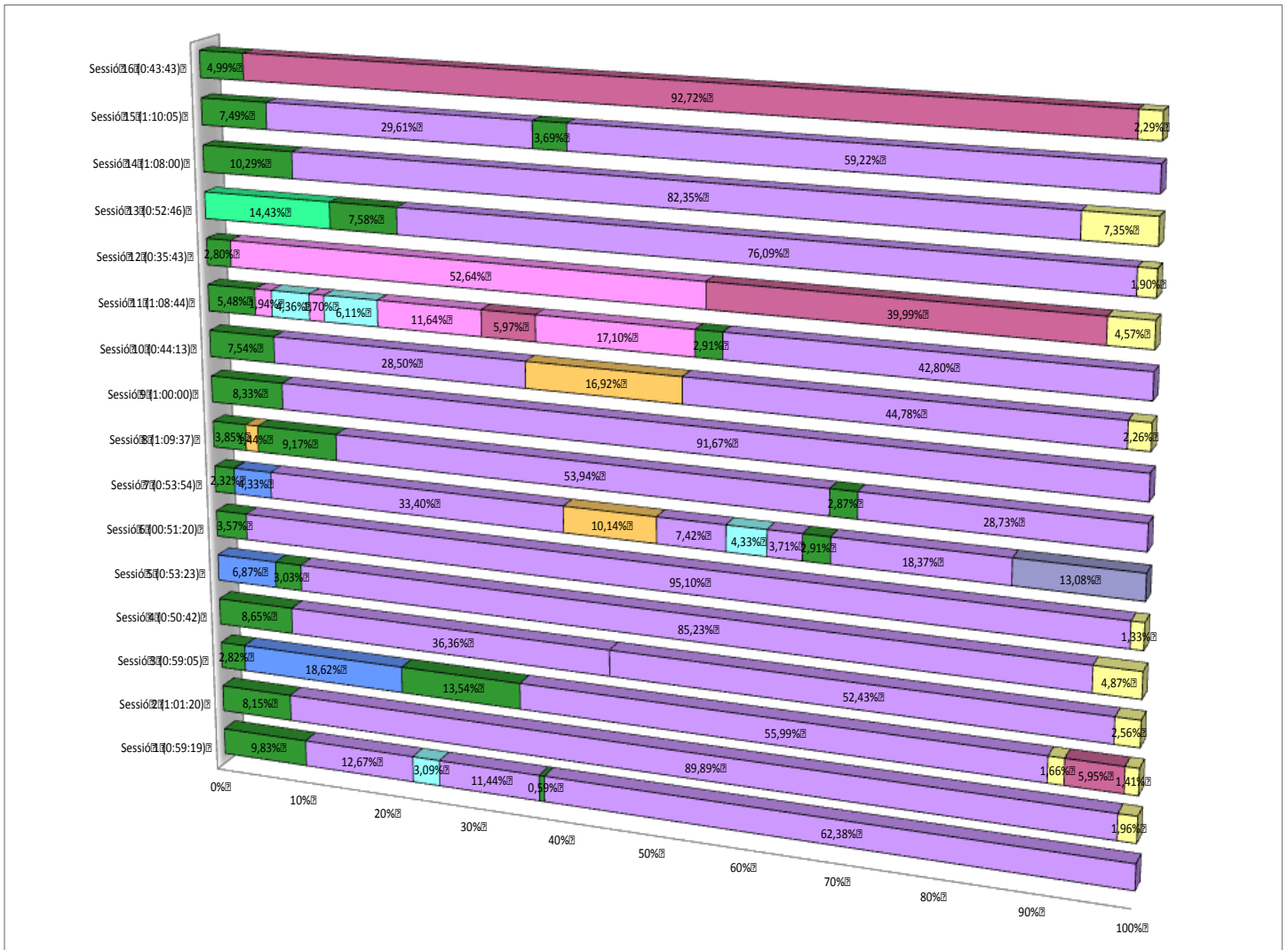


Gràfic 6: Percentatge de temps de l'SI de *Debat d'un tema acordat* a cada sessió

Presència del segment de Debat acordat a cada una de les sessions de la SAC

El lloc que ocupa l'SI DAC en el conjunt de la seqüència de segments de cada sessió es pot observar al Mapa d'interactivitat, Gràfic 7, a la pàgina posterior, on el segment de Debat acordat, té el color lila que li ha estat atorgat i el número 2, com consta a la Llegenda del Mapa d'interactivitat.

Quart capítol. Les formes d'organització de l'activitat conjunta en la seqüència analitzada.
Resultats de la investigació (I)



Llegenda del mapa d'interactivitat: colors, noms i acrònims dels SI

- 1** SI d' Organització i planificació. SI OP
- 2** **SI de Debat d'un tema acordat. SI DAC**
- 3** SI de Conclusions i tancament. SI CT
- 4** SI d'Explicitació de compromís en ronda. SI ER
- 5** SI de Regulació de la sessió d'assemblea. SI RSA
- 6** SI de Debat d'un tema diferent. SI DTD
- 7** SI de Discussió sobre un conflicte recent. SI DCR
- 8** SI de Debat d'un tema dirigit. SI DD
- 9** SI de Joc – Representació. SI JR
- 10** SI de Conversa improvisada. SI CI

Gràfic 7: Mapa d'Interactivitat de la SAC: SI de Debat d'un tema acordat (reproducció del Gràfic 2)

A continuació, mostrem la seqüència de cada sessió, amb l'acrònim de cada segment, on el segment que ens ocupa està destacat en negreta. Finalment, veurem els continguts temàtics, els temps i els percentatges del segment a cada una de les sessions.

(i) Presència del segment a la seqüència de segments de la sessió I:

[OP-1 + **DAC-1** + DTD + **DAC-1 (continuació)** + OP-2 + **DAC-2**]

A la primera sessió de la SAC, hi ha dos SI DAC, precedits cada un per un SI d'Organització i planificació. El primer SI DAC està dividit en dues parts ja que queda interromput per un SI de Debat d'un tema diferent dins del debat d'un altre tema (SI DTD) (representat al Mapa d'Interactivitat en color blau clar; número 6). El contingut temàtic d'aquest primer SI DAC té l'enunciat: *del vàter*, i és un dels temes proposats i que ha estat escollit a l'SI OP precedent.

Després del tancament de l'SI Debat d'un tema diferent dins del debat d'un altre tema (SI DTD), que ha interromput el desenvolupament del Debat acordat en curs (SI DAC-1), aquest es reprèn i continua al subsegment SI DAC-1(continuació).

El cinquè segment de la sessió és l'SI DAC-2, que s'inicia després d'un segon SI OP en el qual s'ha decidit de parlar del tema: *del pati, de pegar, dels jocs, de les trabanquetes*.

Aquest segon SI DAC té un temps de 37 minuts, que suposa un percentatge del 62,38% de la sessió.

El temps total del segment a la sessió, sumats els valors corresponents als dos segments que hi apareixen, és de 00:50:78h i el seu percentatge total a la sessió és del 86,49%.

Temps i percentatges de l'SI DAC a la sessió I	
Temps de subsegment DAC-1	% del subsegment DAC-1
00:07:31h	12,67%
Temps del subsegment DAC-1 (cont.)	% del subsegment DAC-1 (cont.)
00:06:47h	11,44%
Temps del segment DAC-2	% del segment DAC-2
00:37:00h	62,38%
Temps total	% total
00:50:78h	86,49%

Esquema 17: Temps i percentatges de l'SI DAC a la sessió I

(ii) Presència del segment a la seqüència de segments de la sessió II:

[OP + **DAC** + CT]

A la segona sessió, hi ha un sol SI DAC, precedit d'un SI OP i seguit d'un SI CT.

El tema escollit és *del pati* (continuació del tema del segon SI DAC debatut a la sessió I).

Temps i percentatge de l'SI DAC a la sessió II	
Temps total	% total
00:55:08h	89,89%

Esquema 18: Temps i percentatges de l'SI DAC a la sessió II

(iii) Presència del segment a la seqüència de segments de la sessió III:

[OP + DCR + OP (continuació) + **DAC** + CT+ ER + CT]

A la sessió III, hi ha un sol SI DAC, precedit d'un SI OP i seguit d'un SI CT. Correspon al quart segment de la sessió i gira al voltant del tema: *de la classe*.

El temps total del segment a la sessió és de 00:33:05h, amb un percentatge total del 57,12%.

Temps i percentatge de l'SI DAC a la sessió III	
Temps total	% total
00:33:05h	57,12%

Esquema 19: Temps i percentatges de l'SI DAC a la sessió III

(iv) Presència del segment a la seqüència de segments de la sessió IV:

[OP + **DAC**₋₁ + **DAC**₋₂ + CT]

A la sessió IV, hi ha dos SI DAC consecutius precedits d'un SI OP i seguits d'un SI CT. El segon segment de la sessió és l'SI DAC₋₁ amb el tema: *de les mans netes*, escollit a l'SI OP precedent.

El tercer segment de la sessió és un altre SI DAC, amb el tema: *de les mentides*, que ha estat acordat a l'SI OP que inicia la sessió i que, per aquest motiu, aquest és un dels pocs SI DAC que no va precedit d'un SI OP, perquè, en acabar el primer segment SI DAC, els i les participants enllacen amb el segon SI DAC amb una actuació mínima d'anunci de canvi de tema, que permet considerar que hi ha un canvi de segment.

Temps i percentatge de l'SI DAC a la sessió IV	
Temps del segment DAC-1	% del segment DAC-1
00:18:26h	36,36%
Temps del segment DAC-2	% del segment DAC-2
00:26:35h	52,43%
Temps total	% total
00:45:01h	88,79%

Esquema 20: Temps i percentatges de l'SI DAC a la sessió IV

(v) Presència del segment a la seqüència de segments de la sessió V:

[DCR + OP + **DAC** + CT]

A la sessió V, hi ha un sol SI DAC, precedit d'un SI OP i seguit d'un SI CT.

És el tercer segment de la sessió i tracta el tema *de la rampa*, escollit a l'SI OP, amb una negociació induïda pels membres del grup per *reconvertir* el tema de discussió del segment que inicia la sessió, l'SI de Discussió sobre un conflicte recent (SI DCR), que té una estructura de participació diferent de la de l'SI DAC, en el tema de l'SI DAC.

Temps i percentatge de l'SI DAC a la sessió V	
Temps total	% total
00:45:30h	85,23%

Esquema 21: Temps i percentatges de l'SI DAC a la sessió V

(vi) Presència del segment a la seqüència de segments de la sessió VI:

[OP + **DAC** + CT]

A la sisena sessió, hi ha un sol SI DAC, precedit d'un SI OP i seguit d'un SI CT.

És el segon segment de la sessió i té el tema: *del menjador*, escollit a l'SI OP precedent.

Temps i percentatge de l'SI DAC a la sessió VI	
Temps total	% total
00:48:49h	95,10%

Esquema 22: Temps i percentatges de l'SI DAC a la sessió VI

(vii) Presència del segment a la seqüència de segments de la sessió VII:

[OP-1 + DCR + **DAC**-1 + RSA + **DAC**-1 (cont.1) + DTD + **DAC**-1 (cont-2) + OP-2 + **DAC**-2 + JR]

A la sessió VII, hi ha dos SI DAC, amb la particularitat que el primer està dividit en tres fragments.

El primer SI DAC, que és el tercer segment de la sessió, tracta el tema: *dels mandons, trampes i baralles al pati*. El seu desenvolupament queda interromput per un SI de Regulació de la sessió d'assemblea (SI RSA).

Posteriorment, el segon subsegment (DAC-1 (cont-1)), cinquè segment de la sessió, és interromput de nou per un SI de Debat d'un tema diferent dins del debat d'un altre tema (SI DTD).

Després de l'SI de Debat d'un tema diferent dins del debat d'un altre tema (SI DTD), el primer segment DAC continua, en un tercer subsegment, setè segment de la sessió.

El segon SI DAC de la sessió, novè segment de la sessió, es desenvolupa sense interrupcions, precedit d'un segon SI OP (OP-2) i seguit d'un SI de Joc i representació (SI JR), amb el tema: *dels novios*.

Temps i percentatge de l'SI DAC a la sessió VII	
Temps de l'SI DAC-1: subsegment 1	% de l'SI DAC-1: subsegment 1
00:18:00h	34,49%
Temps de l'SI DAC-1: subsegment 2	% de l'SI DAC-1: subsegment 2
00:04:00h	7,59%
Temps de l'SI DAC-1: subsegment 3	% de l'SI DAC-1: subsegment 3
00:02:00h	3,79%.
Temps de l'SI DAC-2:	% de l'SI DAC-2
00:09:54h	17,17%
Temps total	% total
00:33:54h	62,69%

Esquema 23: Temps i percentatges de l'SI DAC a la sessió VII

(viii) Presència del segment a la seqüència de segments de la sessió VIII:

[OP-1 + RSA + OP-1 (continuació) + **DAC-1** + OP-2 + **DAC-2**]

A la sessió VIII, hi ha dos SI DAC precedits de sengles SI OP.

El quart segment de la sessió és primer SI DAC que té el tema: *de la classe*.

El sisè i últim segment de la sessió VIII també és un SI DAC (DAC-2), sobre el tema: *del futbol al pati entre nens i nenes*.

Temps i percentatge de l'SI DAC a la sessió VIII	
Temps de l'SI DAC-1:	% de l'SI DAC-1:
00:37:33h	53,94%
Temps de l'SI DAC-2:	% de l'SI DAC-2
00:20:00h	28,73%
Temps total	% total
00:57:33h	82,67%

Esquema 24: Temps i percentatges de l'SI DAC a la sessió VIII

(ix) Presència del segment a la seqüència de segments de la sessió IX:

[OP + **DAC**]

A la sessió IX, hi ha un sol SI DAC, precedit d'un SI OP. És el segon segment de la sessió, el qual, quant al contingut temàtic, és una continuació del tema de debat de l'SI DAC-2 de la sessió anterior: *del futbol al pati entre nens i nenes*.

Temps i percentatge de l'SI DAC a la sessió IX	
Temps total	% total
00:55:00h	91,67%

Esquema 25: Temps i percentatges de l'SI DAC a la sessió IX

(x) Presència del segment a la seqüència de segments de la sessió X:

[OP + **DAC** + RSA + **DAC** (continuació) + CT]

A la sessió X, hi ha un sol SI DAC precedit d'un SI OP, que està dividit en dues parts per un SI de Regulació de la sessió d'assemblea (SI RSA) i seguit d'un SI de Conclusions i tancament (SI CT).

El segon segment de la sessió X és el primer fragment de l'únic SI DAC de la sessió, el qual té com a tema: *de la classe*.

El quart segment de la sessió és el segon subsegment de l'SI DAC i la continuació de l'SI DAC que ha estat interromput per l'SI RSA.

Temps i percentatge de l'SI DAC a la sessió X	
Temps del primer subsegment	% del primer subsegment
00:12:36h	28,50%.
Temps del segon subsegment	% del segon subsegment
00:19:48h	44,78%
Temps total	% total
00:32:24h	73,28%

Esquema 26: Temps i percentatges de l'SI DAC a la sessió X

(xi) Presència del segment a la seqüència de segments de la sessió XI:

[OP-1 + DD + DTD-1 + DD (cont-1) + DTD-2 + DD (cont-2) + ER + DD (cont-3)
+ OP-2 + **DAC**]

A la sessió XI, hi ha un sol SI DAC, al final de la sessió, precedit d'un SI OP. És el desè i últim segment de la sessió i versa sobre el tema: *de no riure dels demés*.

Temps i percentatge de l'SI DAC a la sessió XI	
Temps total	% total
00:25:19h	39,48%

Esquema 27: Temps i percentatges de l'SI DAC a la sessió XI

(xii) Presència del segment a la seqüència de segments de la sessió XIII:

[CI + OP + **DAC** + CT]

A la sessió XIII, hi ha un sol SI DAC, precedit d'un SI OP i seguit d'un SI CT. És el tercer segment de la sessió i es desenvolupa sobre el tema: *del menjador*.

Temps i percentatge de l'SI DAC a la sessió XIII	
Temps total	% total
00:40:09h	76,09%

Esquema 28: Temps i percentatges de l'SI DAC a la sessió XIII

(xiii) Presència del segment a la seqüència de segments de la sessió XIV:

[OP + **DAC** + CT]

A la sessió XIV, hi ha un sol SI DAC, precedit d'un SI OP i seguit d'un SI CT. És el segon segment de la sessió i té el tema: *dels insults*.

Temps i percentatge del segment DAC a la sessió XIV	
Temps total	% total
00:56:00h	82,35%

Esquema 29: Temps i percentatges de l'SI DAC a la sessió XIV

(xiv) Presència del segment a la seqüència de segments de la sessió XV:

[OP-1 + **DAC**-1 + OP-2 + **DAC**-2]

A la sessió XV, hi ha dos SI DAC precedits per sengles SI OP.

El segon segment de la sessió és un SI DAC sobre el tema: *dels novios*.

El quart segment de la sessió també és un SI DAC, sobre el tema: *de no pegar*.

Temps i percentatge de l'SI DAC a la sessió XV	
Temps de l'SI DAC-1	% de l'SI DAC-1
00:20:45h	29,61%
Temps de l'SI DAC-2	% de l'SI DAC-2
00:41:30h	59,22%
Temps total de l'SI DAC a la sessió	% total de l'SI DAC a la sessió
01:02:15h	88,83%

Esquema 30: Temps i percentatges de l'SI DAC a la sessió XV

El segment d'interactivitat de Debat acordat es va delimitant i definint en relació als altres segments. Fem un resum de les seves característiques més rellevants de l'articulació entre segments al voltant d'aquest segment d'interactivitat nuclear:

–A la sessió I, en relació a un segment inserit (SI de Debat d'un tema diferent dins del debat d'un altre tema; SI DTD), introduït pels nens i les nenes, i, a les sessions VII i X, perquè hi ha un segment d'interactivitat de Regulació de la sessió d'assemblea (SI RSA), introduït per la mestra, que interromp temporalment el desenvolupament del Debat acordat.

–Tots els segments d'interactivitat de Debat acordat van precedits d'un segment d'interactivitat d'Organització i planificació, amb l'excepció de la sessió IV.

–El segment d'interactivitat de Debat acordat va seguir d'un segment d'interactivitat de Conclusions i de tancament de la sessió a 8 sessions, de les 16 sessions de la SAC; concretament a les sessions: II, III, IV, V, VI, X, XIII i XIV.

–A les sessions I, VIII i XV, un segment de Debat acordat va seguir d'un segment d'Organització i planificació per a un nou SI de Debat acordat.

–A les sessions VII i X el segment DAC va seguir d'un segment de Regulació de la sessió d'assemblea, SI RSA.

–A la sessió VII, hi té lloc un segment de Joc i representació, SI JR, i, finalment, a les sessions IX, XI i XV, aquest segment arriba directament al final de la sessió, ja que, en aquestes sessions, no hi ha segment de Conclusions i Tancament.

–El segment DAC es desenvolupa majoritàriament sense interrupcions, a excepció de tres sessions en què apareix dividit en dues parts per una interrupció d'un altre segment en el seu desenvolupament (sessions I, VII i X).

–Cal destacar, també, que, a les sessions: I, IV, VIII i XV, hi tenen lloc dos segments de Debat acordat, cada un d'ells, consegüentment, sobre un tema diferent, ja que aquest és un dels criteris que indiquen canvi de segment, tal com s'ha exposat al Capítol 3. A la sessió IV, els dos SI DAC van seguits, amb el canvi de tema, i comparteixen l'SI OP inicial

de la sessió on s'han acordat els dos temes que es tractaran consecutivament. A les sessions I, VIII i XV, hi apareix la seqüència SI OP + SI DAC dos cops successius.

4.2.3.2.4. Síntesi i interpretació dels resultats del segment d'interactivitat de Debat d'un tema acordat

El segment de Debat acordat té la característica de ser el segment prioritari de la SAC, com hem dit prèviament, la qual cosa significa que, en aquest segment, es debaten de manera organitzada i formalitzada els temes que han estat proposats per l'alumnat. Les propostes de temes per parlar, fetes individualment pels i per les participants, organitzades i acordades, arriben a l'SI DAC perquè els i les participants les descriguin, analitzin i valorin. La quantitat de propostes de temes realitzades i ordenades no arriba en la seva totalitat a l'SI DAC, però un bon nombre de temes són debatuts, alguns dels quals, amb una important extensió i reiteració, i amb més o menys aprofundiment.

D'altra banda, cal tenir en compte que els nens i les nenes del grup, des de la identificació de temes conflictius fins a la seva proposició escrita, fan un recorregut cognitiu que passa per diverses fases. Cada una de les fases i el pas d'una fase a la següent tenen una evident complexitat. En primer lloc, han d'identificar alguns dels fets viscuts com a fets conflictius que són susceptibles de ser proposats per a l'assemblea. En segon lloc, han d'elaborar mentalment i/o oralment un enunciat que remeti als fets o a algun aspecte dels fets. Posteriorment, han d'elaborar un enunciat escrit. I, finalment, en llegir les propostes a la sessió d'assemblea, han d'intervenir per exposar i debatre el contingut que ha estat motiu de la proposta que han presentat. En aquest recorregut per aquestes diferents fases, des de la vivència a la possibilitat de presentar el tema oralment a l'assemblea, es dona una distància temporal entre les dues situacions i transformacions en la verbalització dels fets.

Recordem alguns dels enunciats dels temes que hem presentat a l'apartat 4.2.3.2., que il·lustren el que volem dir: *del vàter; del pati; de les mans netes; de la classe; de les mentides; dels mandons, trampes i baralles al pati; de no pegar; dels novios; de la classe, del futbol al pati entre nens i nenes; del menjador o dels insults.*

Els enunciats remetent a parts dels fets, uns mostren clarament el problema (*de no pegar, de les mentides, dels insults*), mentre que d'altres indiquen el lloc on ocorren els conflictes (de la classe, del pati, del menjador). Això fa que les intervencions que tenen lloc al segment de Debat acordat per part dels propis autors de les propostes de tema o de la resta de membres del grup que hi intervenen, fetes a partir dels enunciats de les propostes, estiguin subjectes a la seva interpretació en amplitud, restricció, concreció, delimitació, ambigüitat o claredat.

Pel que fa a la mestra, les seves actuacions s'adrecen a la valoració del que està bé o del que no ho està en la conducta dels nens i nenes, després de propiciar la clarificació dels fets concrets i del punt de vista dels subjectes. Però, sobretot, la mestra, presenta una interpretació dels fets mitjançant la qual busca un nivell de generalització que ajudi a extreure el que els casos concrets tenen de general i que pugui ser d'interès per a tota la comunitat del grup-classe. La mestra, a més, fa una transferència de la reflexió sobre un problema moral particular, generat en una situació concreta i particular, a una reflexió que retorna a tot el grup en forma de norma adreçada tant al cas concret com als possibles casos similars.

Les diferències en la delimitació referencial dels enunciats temàtics per part dels i de les participants, sobre els referents de les intervencions de debat fetes a partir dels enunciats temàtics i sobre els nivells de concreció i de generalització, posen en evidència que hi ha diverses definicions de la situació i diversos nivells de comprensió i d'interpretació dels conflictes que requereixen ajustaments constants.

L'estructura de participació mantinguda, tal com es mostra a les actuacions predominants, permet sostenir el desenvolupament del segment d'acord amb unes característiques força estables. Els rols dels i de les participants propis d'aquest segment d'interactivitat, mestra, membres del grup, individualment i com a grup, i secretaris i secretàries per torn s'exerceixen al segment sense canvis.

Les funcions predominants de l'SI DAC, exposades a l'apartat 4.2.3.2.1., són les que defineixen preponderantment la SAC, li donen sentit i construeixen la seva identitat.

En l'evolució del segment a les sessions de la SAC, podem observar com la seva presència se sosté com a predominant a cada sessió i a la SAC. Aquesta presència majoritària cedeix el seu espai en dues ocasions, les dues per decisió de la mestra. En una ocasió, al segment de Debat d'un tema dirigit (I'SI DD; sessió XII) on té prioritat la deliberació sobre el tema del menjador, tema dirigit per la mestra per aprofundir en els conflictes en aquest espai (en parlarem més endavant a l'apartat 4.2.3.8). I, en una segona ocasió, al segment d'Explicitació de compromís i/o d'opinió en ronda (SI ER) (apartat, 4.2.3.5.) a la sessió XVI, última sessió de la SAC, que es dedica a demanar a tots els nens i les nenes la seva opinió sobre el curs d'assemblees.

4.2.3.3. Identificació i evolució del segment d'interactivitat de Conclusions i tancament

El segment d'interactivitat de Conclusions i tancament és el quart segment de la SAC i el tercer de la fase de desenvolupament en l'ordre en què els presentem relatiu a la seva presència a la SAC. Podem veure aquest segment a la Taula 14, on el segment que descrivim està destacat en negreta.

FASES EN QUÈ ES REALITZA LA SAC	SEGMENTS D'INTERACTIVITAT PREDOMINANTS IDENTIFICATS A CADA FASE
Fase 1: Prèvia a les sessions d'assemblea. Proposició dels temes que es tractaran a la fase de desenvolupament	1. Segment d'interactivitat d'Identificació i proposició de temes: a. Proposició individual i autònoma de temes per part dels nens i de les nenes b. Observació i anotació encarregada de temes per part de parelles designades
Fase 2: Desenvolupament de les sessions d'assemblea. Tractament dels temes proposats a la fase prèvia	2. Segment d'interactivitat d'Organització i planificació 3. Segment d'interactivitat de Debat d'un tema acordat 4. Segment d'interactivitat de Conclusions i tancament 5. Segment d'interactivitat d'Explicitació de compromís i/o d'opinió en ronda 6. Segment d'interactivitat de Regulació de la sessió d'assemblea 7. Segment d'interactivitat de Debat d'un tema diferent dins del debat d'un altre tema 8. Segment d'interactivitat de Discussió sobre un conflicte recent 9. Segment d'interactivitat de Debat d'un tema dirigit 10. Segment d'interactivitat de Joc-Representació 11. Segment d'interactivitat de Conversa improvisada

Taula 14: Fases i segments en què es realitza la SAC: SI CT (reproducció de la Taula 4)

En l'anàlisi de les dades de la fase 2, hem pogut identificar un tercer segment d'interactivitat, és el segment de Conclusions i tancament. La denominació atorgada al segment descriu la seva activitat prioritària, que té lloc al final de la majoria de sessions. Tot i no ser present a la totalitat de sessions, és important clarificar que totes elles tenen algun tipus de tancament i que aquesta actuació de tancament és una iniciativa de la

mestra que es fa explícita amb una actuació no verbal i amb una actuació verbal mínima o bé amb *actuacions de conclusions i tancament*, més o menys extenses.

D'acord amb els criteris operatius exposats al Capítol 3 i seguits en la identificació de la resta de segments d'interactivitat, el final de la sessió i el seu tancament s'han identificat pròpiament com a SI de Conclusions i Tancament en les sessions en les quals el tram final es desenvolupa a través d'un conjunt d'actuacions d'activitat conjunta verbal i no verbal, amb més d'un enunciat i amb un contingut conclusiu i de resum, que és el que ens ha portat a donar el nom al segment i a considerar-lo com a tal.

Parlem d'un segment d'interactivitat breu, de vegades, extremadament breu, amb poques intervencions, fetes quasi exclusivament per la mestra, i, tot i que el contingut temàtic no rep gaire desenvolupament, tanmateix, és convenient destacar-lo perquè té rellevància en la seqüència d'activitat conjunta. En aquesta iniciativa exclusiva de la mestra, ella intervé per recordar o remarcar instruccions sobre l'estructura de participació, sobre acords i reflexions a propòsit del contingut debatut a la sessió, com a resum i conclusió o com amb demanda de compromís.

4.2.3.3.1. Funcions educatives predominants del segment d'interactivitat de Conclusions i tancament

Aquest segment presenta les funcions educatives predominants següents:

- Recapitular, aprofundir, valorar, per part de la mestra, l'estructura de participació, com a reflexió sobre els fets i sobre les actituds i els valors que acompanyen aquests fets, i sobre el contingut temàtic que ha estat objecte de deliberació als segments de debat precedents.
- Exercir una funció ritual, en moltes ocasions, en les quals té més importància *pel fet de ser-hi*, com a significant, que no pas pel significat que s'hi construeix.
- Establir un contacte fàtic entre els participants per acabar l'activitat conjunta, per això és la mestra qui comunica que aquesta s'acaba i, amb la seva explicitació verbal i no verbal, el grup-classe participa del tancament.

–Influir en els nens i les nenes amb la instrucció de pas d'una actuació a una altra perquè es predisposin al canvi.

En relació a l les actuacions predominants que s'estableixen entre els participants, vegem ara el patró d'actuació conjunta del segment.

4.2.3.3.2. Patró d'actuació conjunta predominant del segment d'interactivitat de Conclusions i tancament

Participants i rols que exerceixen al segment:

–La mestra: exerceix el rol general de mestra del grup.

–Els membres del grup-classe: participants, individualment i/o en grup.

Al segment d'interactivitat de Conclusions i tancament, en canvi, el rol de secretaria no és rellevant, ja que és únicament la mestra qui assumeix la iniciativa de les actuacions pròpies del segment, amb la participació conjunta dels nens i nenes del grup, dins de la qual els secretaris, –àries són membres com la resta.

Patró d'actuació conjunta predominant de l'SI de Conclusions i tancament	
ACTUACIONS DE LA MESTRA	ACTUACIONS INDIVIDUALS O DE GRUP
Aportació d'instruccions sobre el procediments a seguir en relació a l'EP, contingut i actitud a propòsit de com s'ha desenvolupat el o els SI de Debat o la sessió.	Seguiment
Recapitulacions, resums o conclusions sobre normes i actituds en relació als fets conflictius referits i analitzats. Valoració de l'assemblea	Seguiment
Requeriment d'acord i de compromís no nominal al conjunt del grup en relació al debat i a les conclusions.	Resposta en grup o individual
Indicació verbal i/o no verbal del final del segment o final de sessió d'assemblea o de final de la SAC.	Seguiment
Arranjament de l'espai físic: aixecar-se de les cadires, desfer la rotllana per tornar a la disposició ordinària de taules i cadires.	Arranjament de l'espai físic: aixecar-se de les cadires, desfer la rotllana per tornar a la disposició ordinària de taules i cadires.

Taula 15: Patró d'actuació conjunta predominant de l'SI de Conclusions i tancament

Aquest segment d'interactivitat apareix a la majoria de sessions, però no de manera sistemàtica i, a més, sense una planificació explícita formal ni de contingut. Com podem veure als fragments d'enunciats dels i de les participants que presentarem a continuació, hi ha algunes sessions en què els participants acaben l'activitat sense que hi hagi hagut conclusions, tot i que sí que hi ha un mínim tancament verbal explícit acompanyat de comportament no verbal que n'indica el tancament.

Les actuacions de conclusions estan referides, òbviament, al desenvolupament específic de cada sessió i als segments que hi han tingut lloc, per la qual cosa, la major part de conclusions del segment estan referides a l'estructura de participació i al contingut temàtic dels segments d'interactivitat de Debat acordat, que són els majoritaris a la SAC, com hem vist a l'apartat anterior.

Vegem ara alguns exemples de com es realitza el tancament de sessió. Primer, els finals dels SI que no tenen segment: I, VII, VIII, IX, , XI, XV. I, a continuació, alguns casos que sí que han constituït segment d'interactivitat, des dels criteris ja exposats.

Sessions que no tenen SI CT:

A la Sessió I (00:59:19h) no hi ha segment d'interactivitat de Conclusions i tancament, però sí que hi ha una actuació de tancament verbal mínima i tancament no verbal:

Exemple-23 (C4. SI CT -1):

Mestra: Au va, ara ja acabem, que és molt tard. [parla mentre s'aixeca i recull el full d'anotacions]
[tothom es va aixecant i van desfent la rotllana]
(s. I; 00:59:18h)

El tancament de la sessió VII (00:52:43h), hi té lloc amb una actuació verbal mínima de la mestra i amb les habituals actuacions no verbals de final de sessió:

Exemple-24 (C4. SI CT -2):

Mestra: Au, vinga. Anem a treballar? Au, va, pleguem ja.
[s'aixequen de les cadires; xivarri i gresca general. Comencen a desfent la rotllana]
Leo: [s'acosta a la càmera i enregistra la seva veu tot simulant ser un presentador de notícies]

Donada la llargada de la sessió VIII (01:09:37h) (la segona més llarga de la SAC), aquesta s'acaba una mica precipitadament quan la mestra s'adona de l'hora i, simplement, diu que cal acabar, amb una actuació verbal mínima i amb les habituals actuacions no verbals de final de sessió.

A la sessió IX (01:00:00h), després d'un extensíssim segment de Debat acordat (00:55:00h), s'acaba la sessió sense conclusions explícites, amb una actuació verbal mínima de la mestra i amb les habituals actuacions no verbals de final de sessió:

Exemple-25 (C4. SI CT -3):

Mestra: Au, pleguem [pica dues vegades amb la mà a damunt la taula]. Va.
[s'aixequen de les cadires i comencen a desfer la rotllana]

Al final de la sessió XI (01:04:08h), en la qual a l'SI DAC s'ha debatut sobre *de no riure dels demés*, no hi ha segment d'interactivitat de Conclusions i tancament, però sí que hi ha una actuació de tancament verbal mínima i amb tancament no verbal.

La sessió XV (01:10:05h) és la més extensa de la SAC i potser per aquest motiu no té segment de Conclusions i tancament; únicament hi ha una actuació verbal mínima de tancament i les habituals actuacions no verbals.

Exemples de l'SI de Conclusions i tancament:

A la Sessió II (01:01:20h), hi ha un segment d'interactivitat de Conclusions i tancament referit a l'únic SI de Debat acordat de la sessió, per la qual cosa les Conclusions i el tancament corresponen al contingut temàtic d'aquest segment d'interactivitat, que té una durada d' 1' i 12".

Se succeeixen diversos intercanvis dins de l'SI DAC i, finalment, comença un breu SI CT.

Exemple-26 (C4. SI CT -4):

Mestra: Venga, el Carles i acabem
Carles: Eh, que una vegada el Jose i l'Albert (...)

Mestra: [mira endavant, a tot el grup] Bueno, bueno, bueno, ara hem de treure una conclusió d'aquí: al pati es pot jugar a tot, però no es pot jugar amb què? Amb pals...amb què més?

Alguns: Amb pedres...

Sarah: amb vidres...

Mestra: Amb...

Txema: AMB CORDES!

Mestra: Amb cordes, tampoc, eh?

Oriol: I amb punys.

Mestra: I amb punys, tampoc, eh? Bueno, quants...

Oriol: Carme, pro...

Mestra: Quants.. us...xsst! quants us en recordeu que al pati s'ha de jugar amb coses que no fan mal?

Oriol: Tots

Mestra: Tots... TOTS?

Oriol: Sí, menys... [assenyalant el Carles]

Mestra: Prou, prou, prou; s'ha acabat. Vale? [a l'Oriol, enfadant-se] Pleguem ja?

Oriol: [insisteix a assenyalar el Carles]

Mestra: Bueno, però d'això ja n'hem parlat, ell no pot fer trampa, eh? [assenyalant el Carles]

Oriol: Ha, ha, ha, ha, ha [simulant puntades de peu].

Mestra: [fa stop amb la mà] Bueno, prou, prou, Oriol, ja t'has passat!

Mestra: Bueno, pleguem ara: Ens en recordarem de com s'ha de jugar?

Alguns: Sííííí!

Mestra: Sí? Doncs, au [s'aixeca i separa la cadira per anar desfent la rotllana]

Grup: [s'aixequen i van desfent la rotllana]

(s. II; 01:01:20h)

Al final de la sessió III (00:57:55h), hi ha un segment d'interactivitat de Conclusions i tancament corresponent al tema del segment d'interactivitat de Debat acordat, que té una durada de 00:04:10h.

Exemple-27 (C4. SI CT-5):

Mestra: Bueno, ja està. Bueno, escolteu, ara acabarem, però, abans d'acabar, aquests nens de la taula nº5, que han sortit tantes vegades, ens diran A TOTA L'ASSEMBLEA a veure què en faran la setmana que ve, a veure...

(...)

Mestra: Bueno, ara els de la taula nº 5 han de parlar una miqueta del que hem dit del Carles i de tots plegats. Intentarem ser amics o no?

Tots: Sííííí!

Mestra: I això d'anar tots contra el Carles, què?

Alguns: Malament.

[xivarri; tots parlen alhora]

Mestra: No, no, no, el Carles ja té la carta, eh?

Carles: [fa que sí amb el cap]

Mestra: Bueno, hi estem d'acord tots plegats?

Tots: Síííí!

Mestra: Doncs, vinga, va.

Laura: Falta l'Ismael

Mestra: No és de la taula, ara.

[tots s'aixequen de les cadires]

Mestra: No, no, no que us vull dir una cosa, perquè ho fem més bé, com que hi ha molts papers a la capsa, aquesta setmana no fiquem cap paper a la capsa, així parlarem dels que tenim, d'acord? Venga.

(s. III; 00:57:55h)

A la sessió IV (00:50:42h), hi ha dos SI DAC, però l'SI CT només té relació amb el darrer, per la qual cosa les conclusions estan vinculades al tema del segon SI DAC, *de les mentides*, i fan la funció de conclusions de la sessió. Vegem l'inici del breu segment CT de la sessió:

Exemple-28 (C4. SI CT -6):

Mestra: Bueno, pos ja està. Escolteu. Vale. Ara, ara pleguem ja, però escolteu...A veure què pensem...?

(...)

Mestra: Bueno, escolteu una cosa. Mirem, que ens en recordem, d'això d'avui? Es poden dir mentides?

Grup: No.

Mestra: No. Si es diu una cosa, s'ha de fer o no s'ha de fer?

Grup: Sí.

Mestra: S'ha de fer, eh? I, si no, no es diu. Vinga, ara el proper dia seguirem amb aquests papers, els demés els guardem.

[comencen a aixecar-se de les cadires i a desfer la rotllana]

(s. IV; 00:50:42h)

A la sessió V (00:53:23h), hi ha un breu segment de CT referit al contingut temàtic dels dos segments de debat de la sessió que tenen la mateixa temàtica, *de la rampa*:

Exemple-29 (C4. SI CT-7):

Mestra: Jo pregunto una cosa, a vosaltres, us sembla bé tot això?

Alguns: Nooo!

Mestra: I, i a veure.... Què farem? Què fareu, vosaltres? Aprendre a fer tonteries d'aquestes a la rampa? [mirant-los molt seriosa, amb preocupació i amb intensitat]

Alguns: Noo!

Mestra: Aprendre a guixar?

Quasi tothom: Noo!

Mestra: Pues vale, a llavors, una altra cosa, quan un nen us diu: “-pengeu-vos”, què hem de fer?

Alguns: No fer-ho.
Mestra: No fer-ho, eh?
Albert.: Li diem que ja sabem...
Mestra: Vale.
Sarah.: Carme
Mestra: Molt bé. Bueno, ja, ja pleguem.
[més intents d'intervenir per aportar més fets ocorreguts a *la rampa*]
Mestra: Bueno, ara acabem ja...el proper dia continuarem.
[s'aixequen de les cadires i van desfent la rotllana]
(s. V; 00:53:23)

A la sessió X (00:43:13h), hi ha un breu segment d'interactivitat de Conclusions i tancament amb les actuacions no verbals habituals.

Exemple-30 (C4. SI CT-8):

Mestra: Bueno va, ara, avui, ja ho deixem aixins. Hem parlat de la classe i ja no parlem de..., ens hem de recordar..., hem d'estar tranquils i quan estem molt contents no vol dir que hem de fer bestieses, eh? D'acord? Qui està d'acord amb això?
Grup: Aixequen les mans.
Leo: JO [tomba una cadira, sense voler]
Mestra: Perquè, a veure, i totes aquestes normes d'anar sense córrer, d'acabar els jocs, tot això s'ha de seguir, eh?
Jose: Ja acabem l'assemblea?
Mestra: Venga, va, pleguem. [mira els fulls d'anotacions de noms] A veure, tots els que hem parlat... que se'n recordin, eh?
[s'aixequen i fan molt de soroll amb les cadires]
(s. X; 00:43:13)

A la sessió XII (00:35:43h), hi ha un SI CT referit a *del menjador*, que és el contingut temàtic de l'SI DD de la sessió:

Exemple-31 (C4. SI CT -9):

Mestra: [es dirigeix al grup classe] Xssst! Bueno, a veure, què us sembla? Qui són els que els hi agrada aquesta idea de posa-us junts?
Carles: JOO! [aixeca la mà]
Alguns: JOOO [gairebé tothom aixeca la mà]
Mestra: I la idea aquesta de continuar apuntant, què us sembla, està bé o no?
Tots: Sííí!
Mestra: Però, llavors, només heu d'apuntar vosaltres, els altres, no, eh? Que en teniu prou, de feina.
Albert: El Víctor diu que no.
Mestra: [mira el Víctor amb cara de sorpresa i se li adreça] El Víctor, no? El Víctor... quina idea quina solució estaria més bé?
Víctor: Sí, sí que vull.

Mestra: Sí?
Sandra: Carme...Carme....Carme...
Mestra: Mana..., què?
Sandra: Els de l'altra classe també estaven amb nosaltres.
Mestra. No, no, no, és que ara l'altra classe també ho han decidit.
Oriol: Carme.
Mestra: Eh? [mira i s'adreça al Leo, que s'asseu al seu costat] Bueno, a tu, et sembla bé o no?
Leo: Que, jo sí, però...però jo, jo he menjat amb les mans i amb...jo sempre...

Reprenen el debat sobre el comportament a taula de l'SI DD de la sessió amb algun intercanvi fins que tornen a l'SI CT:

Mestra: No em sembla bé.
Jose: Carme.
Mestra: No em sembla bé, eh?
Jose: Carme.
Mestra: [adreçant-se al grup] Bueno, escolteu una cosa...
Jose: Aquí s'estan passant coses... [amb un to preocupat i sentenciós]
Mestra: [mira el Jose] Bueno, ara, no, ja sé, aquí s'estan passant moltes coses [mira el rellotge i es torna a adreçar al grup]. Bueno, escolteu una cosa, avui plegarem l'assemblea aquí, només *del menjador*. El proper dia que fem assemblea tornaran a ser elles dos [mirant i assenyalant les dues nenes assignades per fer les observacions i anotacions al menjador: la Raquel i la Carolina], perquè no han apuntat res, perquè l'he portada jo, i ara pleguem, perquè no hi ha temps de fer un altre tema, eh? Venga.
[s'aixequen; xivarri i soroll de cadires]
(s. XII ; 00:35:43)

La sessió XIV (01:08:00h) té un SI CT referit al contingut temàtic de l'SI DAC de la sessió, *dels insults*, amb una durada de 00:05:00h.

Exemple-32 (C4. SI CT -10):

Raquel: Que també a la taula, és un altre tema, que a la, a la taula, eh, em diuen que jo sóc la novia d'un, d'un...
Mestra: [mirant la Raquel] No, això és un altre tema. [adreçant-se al grup] Mireu, ara és hora de plegar, el proper dia...
Jose: Carme, encara jo no he acabat [aixecant la mà]
Mestra: [adreçant-se al Jose] No, calla, que ja has parlat molt. [adreçant-se al grup] El proper dia poso al davant el tema *dels novios* i no vull més papers a la capsa, eh? Que ja hi són tots aquí, eh? [assenyala un munt de fulls de propostes de temes que són damunt de la taula]. Amb tot el que hi ha, ja podem parlar de tot lo que preocupa.
Jose: Carme, jo vull dir que, una altra cosa.
Mestra: Què?
Jose: Que també em diuen "Jose-peta".

Mestra: Bueno, ja, ja, va, és igual, no cal que diguis tot el que et diuen, eh?
Víctor: Carme, el Jordi també li he apuntat [fa de secretari de la sessió; assenjala el full d'anotacions de noms].
Mestra: A veure, tots els insultons, que aixequin la mà tots els que han insultat en algú, venga (...) Tots els que..., tots els que heu molestat en algú, amb insults, amb burles...
Alguns: [aixequen la mà]
Mestra: Bueno, ja... recordeu tot lo que s'ha dit aquí, no és una broma, si molesta... no s'ha de dir. Venga, acabem amb...
Víctor: Jordi.
Mestra: No ho diguis, no aixequis la mà.
[s'aixeca de la cadira i recull els fulls de propostes]
Grup: [tots s'aixequen i van desfent la rotllana]
(s. XIV ; 01:08:00h)

La sessió XVI (00:43:43h), la darrera de la SAC, és, en el seu conjunt, una sessió de conclusions i tancament. Amb tot, hi ha un segment final que fa aquesta funció de tancament de la sessió i de la SAC:

Exemple-33. (C4. SI CT 11):

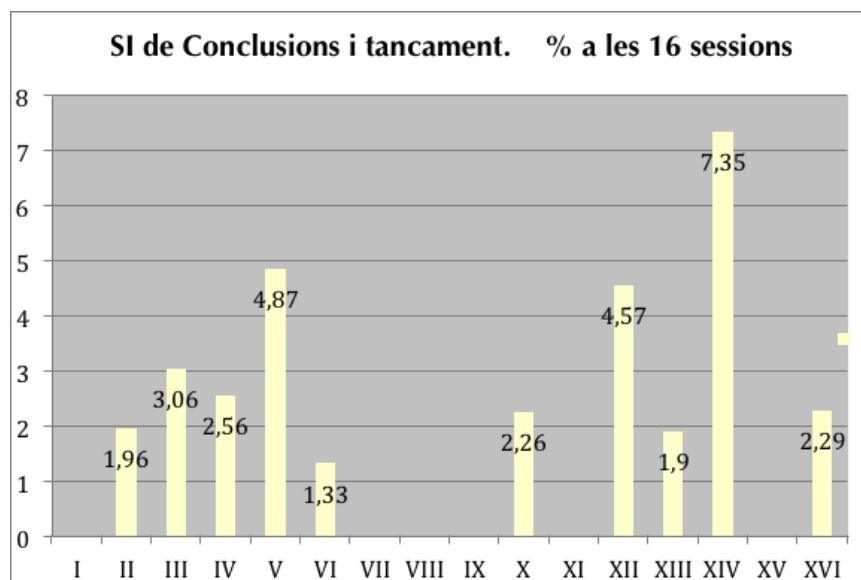
Mestra: Bueno, vale, molt bé [s'adreça al grup classe]. Bueno, em sembla que tot... eh, que tots ho heu dit, el que us ha semblat de l'assemblea. Tots, eh que sí?
Carles: Noo
Mestra: Bueno, en conjunt, en conclusió, volem que..., jo m'ho apunto i, quan sàpiga la senyoreta que farà tercer, voleu que li digui que voleu fer assemblea a tercer; sí o no?
Tothom: Sííííí! [amb entusiasme]
Mestra: [somrient al grup] Sí?
(...)
Mestra: Però ja pleguem ja, ara, l'assemblea té de durar una hora, més d'una hora no, que si no és avorrida, eh?
Ismael: [mira el seu rellotge]
Mestra: Bueno [mira el rellotge], doncs ara pleguem, venga.
[s'aixequen i col·loquen les cadires amb les taules corresponents]
(s. XVI; 00:43:43h)

4.2.3.3.3. Evolució del segment d'interactivitat de Conclusions i tancament

Tot i que el segment d'interactivitat de Conclusions i tancament no té una aparició exhaustiva, la seva presència sí que és majoritària, ja que s'ha pogut identificar a deu de les setze sessions, més de la meitat de la SAC.

L'SI de Conclusions i tancament es desenvolupa en un temps total de 33'3" (del total de 15h,31'17" del conjunt de la SAC) i ocupa un 3,5% del total.

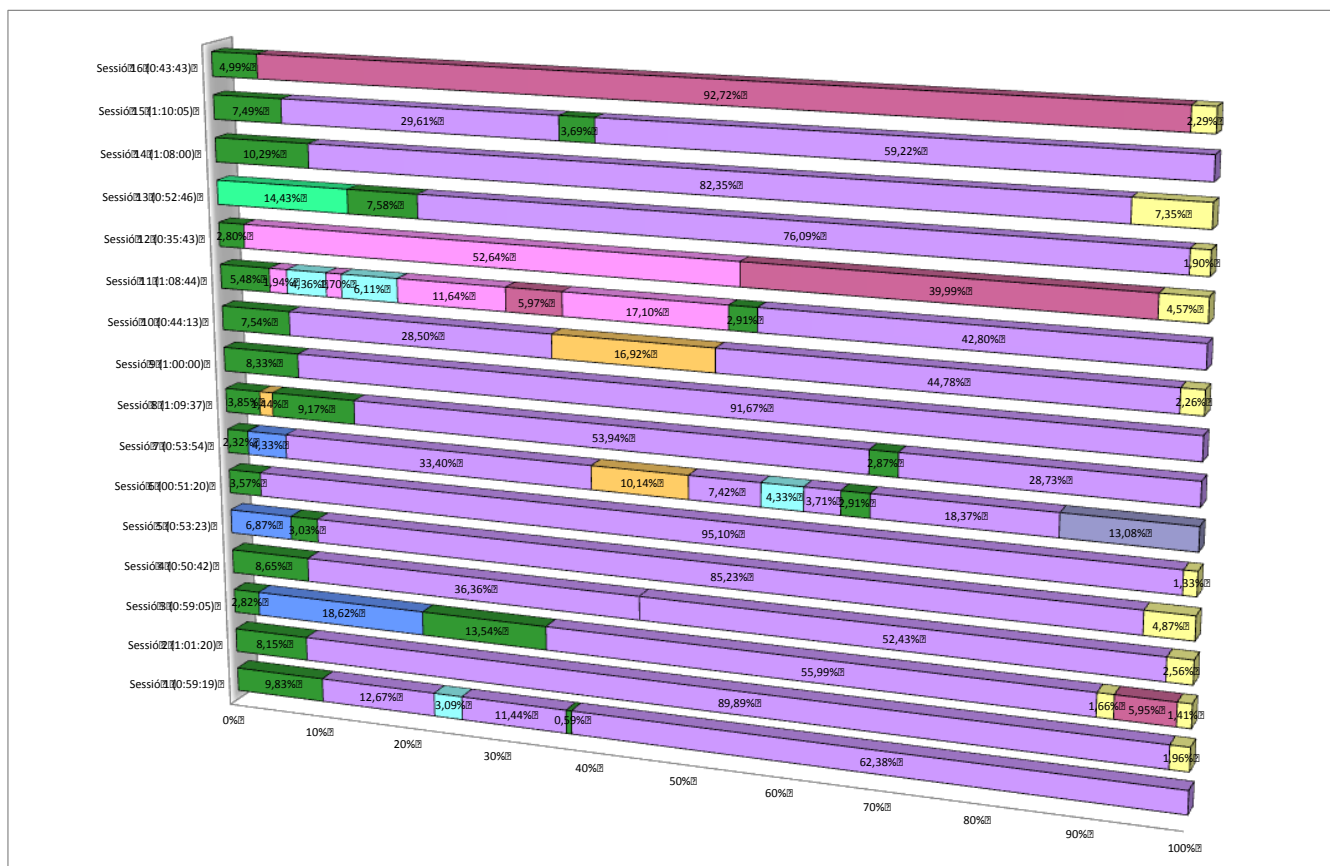
Al Gràfic 8 podem veure en quines sessions és present aquest segment i la indicació del percentatge del temps total de la sessió que ocupa en cada cas.



Gràfic 8: Presència de l'SI de Conclusions i tancament a cada sessió

Presència del segment a la seqüència de segments de cada sessió

A continuació, podem veure al mapa d'interactivitat els llocs que ocupa aquest SI en el conjunt de la seqüència de segments de cada sessió, on el segment de Conclusions i tancament té el color crema que li ha estat atorgat i el número 3 a la Llegenda del Mapa d'interactivitat.



- | | |
|----|---|
| 1 | SI d' Organització i planificació. SI OP |
| 2 | SI de Debat d'un tema acordat. SI DAC |
| 3 | SI de Conclusions i tancament. SI CT |
| 4 | SI d'Explicitació de compromís en ronda. SI ER |
| 5 | SI de Regulació de la sessió d'assemblea. SI RSA |
| 6 | SI de Debat d'un tema diferent. SI DTD |
| 7 | SI de Discussió sobre un conflicte recent. SI DCR |
| 8 | SI de Debat d'un tema dirigit. SI DD |
| 9 | SI de Joc – Representació. SI JR |
| 10 | SI de Conversa improvisada. SI CI |

Gràfic 9: Mapa d'Interactivitat de la SAC: SI de Conclusions i tancament (reproducció del Gràfic 2)

Mostrem ara la seqüència de segments de cada sessió, amb les sigles de cada segment, on el segment que ens ocupa està destacat en negreta. Finalment, veurem els continguts temàtics, els temps i els percentatges del segment a cada sessió.

(i) Presència del segment a la seqüència de segments de la sessió II:

[O-P + DAC + CT]

A la segona sessió hi ha un SI CT després d'un SI DAC. És el tercer segment de la sessió i el seu contingut temàtic es relaciona amb el del segment de Debat acordat precedent: *del pati*.

Temps i percentatges de l'SI CT a la sessió II	
Temps total	% total
00:01:12h	1,96%

Esquema 31: Temps i percentatges de l'SI CT a la sessió II

(ii) Presència del segment a la seqüència de segments de la sessió III:

[OP + DCR + OP (continuació) + DAC + CT+ ER + CT (continuació)]

El cinquè SI de la sessió III és un segment de Conclusions i tancament referit al segment de Debat acordat que tanca la sessió, amb contingut temàtic: *de la classe*. En aquest cas hi ha la particularitat que aquest SI CT conté un segment d'interactivitat d'Explicitació de compromís i/o d'opinió en ronda que divideix el segment en dues parts. (SI CT: + SI ER: 00:02:91h + SI CT: = 00:04:10h). (SI CT: 59" + SI CT: 50" = 00:01:09h).

Temps i percentatges de l'SI CT a la sessió III	
Temps del primer subsegment	% del primer subsegment
00:00:59h	1,66
Temps del segon subsegment	% del segon subsegment
00:00:50h	1,41
Temps total	% total
00:01:93h	3,07

Esquema 32: Temps i percentatges de l'SI CT a la sessió III

(iii) Presència del segment a la seqüència de segments de la sessió IV:

[OP + DAC-1 + DAC-2 + CT]

A la sessió quarta, l'SI CT és el quart i està relacionat amb el contingut temàtic del segon segment de Debat acordat: *de les mentides*.

Temps i percentatges de l'SI CT a la sessió IV	
Temps total	% total
00:01:18h	2,56%

Esquema 33: Temps i percentatges de l'SI CT a la sessió IV

(iv) Presència del segment a la seqüència de segments de la sessió V:

[DCR + OP + DAC + **CT**]

A la sessió V, hi ha l'SI CT després d'un SI DAC. El contingut temàtic està vinculat al contingut de l'SI DAC: *de la rampa*, que és el mateix de l'SI de Discussió sobre un conflicte recent que inicia la sessió.

Temps i percentatges de l'SI CT a la sessió V	
Temps total	% total
00:02:36h	4,87%

Esquema 34: Temps i percentatges de l'SI CT a la sessió V

(v) Presència del segment a la seqüència de segments de la sessió VI:

[OP + DAC + **CT**]

El tercer segment de la sessió VI és un SI CT. El contingut temàtic està vinculat al contingut de l'SI DAC precedent: *del menjador*.

Temps i percentatges de l'SI CT a la sessió VI	
Temps total	% total
00:00:41h	1,33%

Esquema 35: Temps i percentatges de l'SI CT a la sessió VI

(vi) Presència del segment a la seqüència de segments de la sessió X:

[OP + DAC + RSA + DAC (continuació) + **CT**]

A la sessió X, el cinquè segment de la sessió és l'SI CT, referit al mateix contingut temàtic de l'SI DAC precedent: *de la classe*.

Temps i percentatges de l'SI CT a la sessió X	
Temps total	% total
00:01:00h	2,26%

Esquema 36: Temps i percentatges de l'SI CT a la sessió X

(vii) Presència del segment a la seqüència de segments de la sessió XII:

[OP + DD + ER + **CT**]

A la sessió XII, l'SI CT és el segment quart de la sessió, precedit d'un segment de Debat d'un tema dirigit i d'un d'Explicitació de compromís i/o acord en ronda, i té el mateix contingut temàtic del tema debatut a l'SI DD, *del menjador*.

Temps i percentatges de l'SI CT a la sessió XII	
Temps total	% total
00:01:38h	4,57%

Esquema 37: Temps i percentatges de l'SI CT a la sessió XII

(viii) Presència del segment a la seqüència de segments de la sessió XIII:

[CI + OP + DAC + **CT**]

A la sessió XIII, el quart segment és un SI CT, posterior a un SI DAC. El contingut temàtic és el mateix que ha estat debatut al segment de Debat acordat: *del menjador*. El temps total del segment a la sessió és d'un minut i el percentatge total és de l'1,90%.

Temps i percentatges de l'SI CT a la sessió XIII	
Temps total	% total
00:01:00h	1,90%

Esquema 38: Temps i percentatges de l'SI CT a la sessió XIII

(ix) Presència del segment a la seqüència de segments de la sessió XIV:

[OP + DAC + **CT**]

A la sessió XIV, el tercer SI és un SI CT. El seu contingut temàtic està relacionat amb el de l'SI DAC: *dels insults*.

Temps i percentatges de l'SI CT a la sessió XIV	
Temps total	% total
00:05:00h	7,35%

Esquema 39: Temps i percentatges de l'SI CT a la sessió XIV

(x) Presència del segment a la seqüència de segments de la sessió XVI:

[OP + ER + **CT**]

A la sessió XVI, el tercer segment de la sessió és un SI CT, que tanca la sessió i que també tanca la SAC i el seu contingut és de valoració de la SAC.

Temps i percentatges de l'SI CT a la sessió XVI	
Temps total	% total
00:01:00h	2,29%

Esquema 40: Temps i percentatges de l'SI CT a la sessió XVI

4.2.3.3.4. Síntesi i interpretació dels resultats del segment d'interactivitat de Conclusions i tancament

El segment de Conclusions i tancament té característiques de recapitulació, d'aprofundiment i de conclusió que fa la mestra al final de la majoria de sessions per tal de consolidar els continguts tractats i de regular l'activitat futura.

Tot i que té un caràcter predominant a la SAC, aquest segment hi té una predominança menor que els dos segments precedents, ja que és present a deu sessions –mentre que l'SI OP ho és a totes i l'SI DAC, a catorze–. No obstant això, con ja hem argumentat, la presència del segment és rellevant, més que des d'un punt de vista quantitatiu, des d'un punt de vista qualitatiu, per la funció educativa de consolidació i de reflexió que exerceix, malgrat que sigui força esquemàtica i ritualitzada.

Per la seva evolució, podem observar que la seva presència no disminueix al llarg de la SAC. En el conjunt de les setze sessions, s'hi han pogut identificar SI de Conclusions i tancament a deu sessions, per tant, a la majoria; en canvi, a les sessions I, VII, VIII, IX, XI, no hi ha conclusions explícites. En els casos en què no hi ha tancament verbal, el tancament és no verbal i ve determinat pel canvi de posició i organització espacial, ja que els i les participants s'aixequen de les cadires i desfan la rotllana. El fet que no hi hagi conclusions i/o tancament verbal pot ser degut, simplement, a la manca de temps, ja que les sessions on això passa són llargues, com podem observar en cinc de les sessions que no tenen aquest segment: sessió I: 00:58:19h; sessió VII: 00:54:00h; sessió VIII: 01:09:37h; sessió IX: 01:00:00h i sessió XI: 01:00:00h. Tot i que, a la sessió XIV, que té una durada de 01:08:00h, en canvi, sí que hi ha un SI CT.

Amb aquest segment es completa la presentació dels quatre segments predominants de la SAC, els quatre segments que hi tenen una presència més important, que tenen actuacions clarament repetitives, estables i articulades al llarg de la SAC.

4.2.3.4. Identificació i evolució del segment d'interactivitat d'Explicitació de compromís i/o d'opinió en ronda

El segment d'interactivitat d'Explicitació de compromís i/o d'opinió en ronda és un segment que es caracteritza perquè, en el desenvolupament d'un segment d'interactivitat de debat (de Debat d'un tema acordat o de Debat d'un tema dirigit) o en el desenvolupament d'un segment de Conclusions i tancament, s'hi introdueix un canvi en l'estructura de participació, però es manté el mateix contingut del debat o de les conclusions que s'estava duent a terme.

FASES EN QUÈ ES REALITZA LA SAC	SEGMENTS D'INTERACTIVITAT PREDOMINANTS IDENTIFICATS A CADA FASE
Fase 1: Prèvia a les sessions d'assemblea. Proposició dels temes que es tractaran a la fase de desenvolupament	1. Segment d'interactivitat d'Identificació i proposició de temes: <ul style="list-style-type: none"> a. Proposició individual i autònoma de temes per part dels nens i de les nenes b. Observació i anotació encarregada de temes per part de parelles designades
Fase 2: Desenvolupament de les sessions d'assemblea. Tractament dels temes proposats a la fase prèvia	2. Segment d'interactivitat d'Organització i planificació
	3. Segment d'interactivitat de Debat d'un tema acordat
	4. Segment d'interactivitat de Conclusions i tancament
	5. Segment d'interactivitat d'Explicitació de compromís i/o d'opinió en ronda
	6. Segment d'interactivitat de Regulació de la sessió d'assemblea
	7. Segment d'interactivitat de Debat d'un tema diferent dins del debat d'un altre tema
	8. Segment d'interactivitat de Discussió sobre un conflicte recent
	9. Segment d'interactivitat de Debat d'un tema dirigit
	10. Segment d'interactivitat de Joc-Representació
	11. Segment d'interactivitat de Conversa improvisada

Taula 16: Fases i segments en què es realitza la SAC: SI ER (reproducció de la Taula 4)

Podem localitzar el segment d'interactivitat d'Explicitació de compromís i/o d'opinió en ronda al conjunt de fases i segments d'interactivitat de la SAC, reproduïts a la Taula 16, on el segment que descrivim està destacat en negreta.

Aquest segment manté un vincle de dependència temàtica amb el segment dins del qual ha sorgit. Aquest segment, però, també té un funcionament independent dels altres segments a l'última sessió de la SAC, la qual transcorre, gairebé en la seva totalitat, en l'estructura de participació pròpia del segment.

El canvi d'estructura de participació social, com es vol indicar a la denominació que li hem atribuït, s'observa en el fet que les actuacions de la mestra i les dels nens i de les nenes s'articulen en una seqüència de pregunta-resposta en ronda. Així doncs, identifiquem aquest segment, en el decurs d'un altre segment –com hem dit: SI de Debat acordat, SI de Debat dirigit o SI de Conclusions i tancament– a partir del moment en què la mestra fa un requeriment explícit als nens i a les nenes que han tingut alguna implicació en els fets conflictius debatuts o en curs de debat, individualment, amb nominació, d'un en un, *en ronda*, i fins que es torna a reprendre l'estructura de participació social i de la tasca anterior. El requeriment que fa la mestra als membres implicats demana més aportació d'informació, l'explicitació d'un compromís de millora en relació als fets objecte de debat o l'expressió d'opinió o punt de vista en relació als fets o a la pròpia activitat conjunta. Aquest requeriment a la totalitat dels nens i de les nenes directament implicats/des en uns fets sempre és acceptat de manera implícita i es manifesta mitjançant les actuacions de resposta dels membres requerits.

4.2.3.4.1. Funcions educatives del segment d'interactivitat d'Explicitació de compromís i/o d'opinió en ronda

Aquesta iniciativa de la mestra estableix un format d'actuació de pregunta-resposta, que té la funció general de garantir una participació segura i individualitzada de tots els membres implicats, ja sigui tot el grup classe, el subgrup dels membres d'una taula de classe o el subgrup dels/de les que es queden a l'escola al migdia. I es concreta en les següents funcions educatives:

–Incentivar la individuació de compromís i/o d'opinió davant de tota la comunitat, sobre el contingut temàtic conflictiu debatut, o sobre la pròpia estructura de participació.

–Focalitzar l'atenció en un tema o assumpte definit per aprofundir en la seva reflexió, malgrat que l'aprofundiment, de vegades, pugui ser baix, perquè la resposta sovint és imitativa o mecànica.

–Finalment, aquesta participació promoguda, té la funció d'obtenir dels nens i de les nenes a qui es consulta una presa de consciència sobre els problemes debatuts i sobre la necessitat de compromís d'autoregulació en relació a les valoracions fetes sobre els problemes plantejats.

Tot seguit veurem el patró actuació conjunta predominant entre els i les participants en aquest segment.

4.2.3.4.2. Patró d'actuació conjunta predominant del segment d'interactivitat d'Explicitació de compromís i/o d'opinió en ronda

Participants i rols que exerceixen al segment:

–La mestra: el rol general de mestra del grup.

–Els membres del grup-classe: participants, individualment; participants com a subgrup.

–Els secretaris o secretàries de la sessió.

Al segment d'interactivitat d'Explicitació de compromís i/o d'opinió en ronda la funció de secretaria no hi és rellevant. En el moment en què la mestra recupera el control sobre la iniciativa per intervenir i el *re-cedeix* a cada alumne,–a amb una nova orientació, el rol dels secretaris o secretàries deixa d'estar actiu.

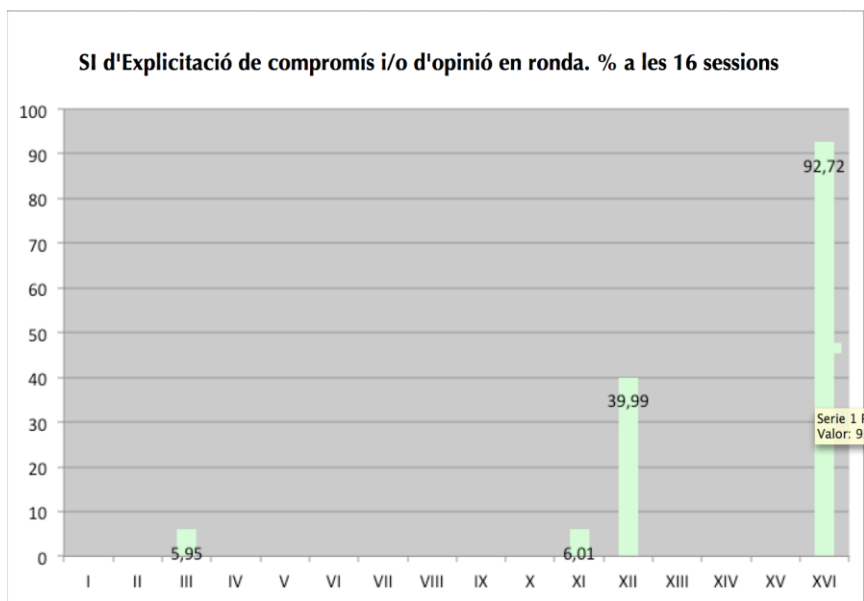
Patró d'actuació conjunta predominant de l'SI d'Explicitació de compromís i/o d'opinió en ronda		
ACTUACIONS DE LA MESTRA	ACTUACIONS INDIVIDUALS DEL GRUP CLASSE O D'UN SUBGRUP	ACTUACIONS DELS SECRETARIS I DE LES SECRETÀRIES
Formulació de preguntes iguals o similars a tot el grup d'alumnes o a un subgrup i requeriment de resposta, amb nominació directa i amb control d'ordre d'intervenció, en demanda d'explicitació d'acord, de compromís i/o d'opinió	Intervenció, sense demanda prèvia de paraula, en resposta a la pregunta comuna feta per la mestra, seguint la nominació i l'ordre marcat per la mestra	Seguiment
Seguiment	Demanda de torn per parlar	Anotació de noms en l'ordre de demanda de torn per parlar
Formulació de preguntes iguals o similars a tot el grup d'alumnes o a un subgrup i requeriment de resposta, en demanda d'explicitació d'acord, de compromís i/o d'opinió, seguint la nominació feta pels/per les secretaris/secretàries	Intervenció per torn, per respondre la pregunta comuna feta per la mestra	Nominació per parlar per ordre de demanda
Demanda de clarificació, d'explicitació i/o d'aprofundiment	Resposta a la demanda de la mestra	Seguiment
Indicació del final de l'SI	Seguiment	Seguiment

Taula 17: Patró d'actuació conjunta predominant de l'SI d'Explicitació de compromís i/o d'opinió en ronda

4.2.3.4.3. Evolució del segment d'interactivitat d'Explicitació de compromís i/o d'opinió en ronda

Aquest segment té lloc en quatre ocasions al llarg de la SAC, a les sessions III, XI, XII i XVI. En tres de les quatre sessions on apareix (III, XI i XII), el segment té lloc en el desenvolupament d'un altre segment, mentre que en un quart cas (s. XVI) és un segment independent que ocupa el lloc central de la sessió.

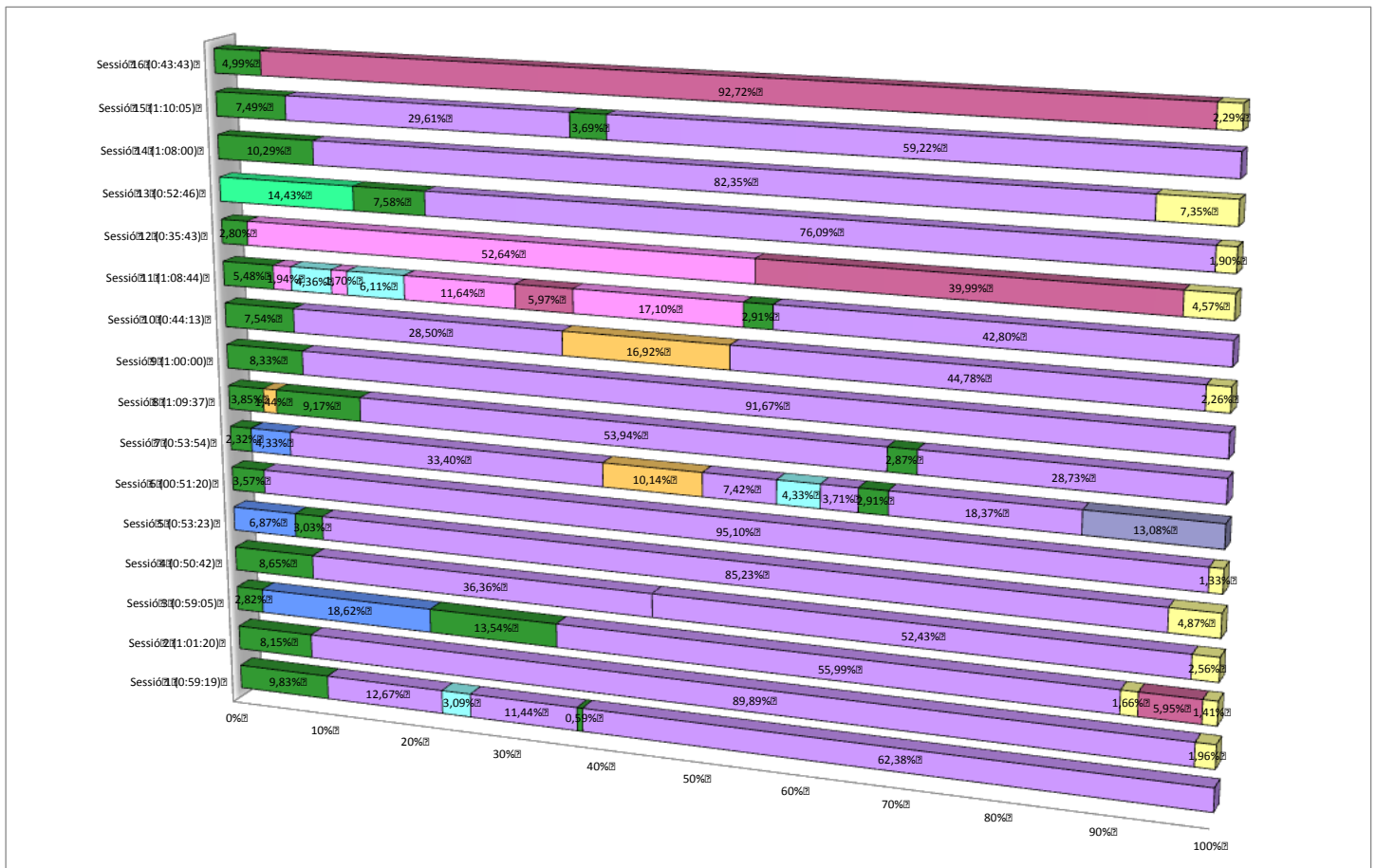
El segment té un temps total a la SAC de 57'80", el qual representa el 6,2% del conjunt de la SAC (15h,31',17"). Com podem observar al Gràfic 7, la seva presència a la SAC és limitada, però té una evolució ascendent que s'intensifica a partir de la segona meitat de la SAC, amb una gran presència a l'última sessió.



Gràfic 10: Presència de l'SI d'Explicitació de compromís i/o d'opinió en ronda a cada sessió

Presència del segment a la seqüència de segments de cada sessió

A continuació, podem veure al Mapa d'interactivitat els llocs que ocupa l'SI d'Explicitació de compromís i/o d'opinió en ronda dins de cada sessió, en el conjunt de la seqüència de segments, on l'SI ER té el color teula que li ha estat assignat i el número 4 a la Llegenda del Mapa d'interactivitat.



Llegenda del mapa d'interactivitat: colors, noms i acrònims dels SI

- 1** SI d' Organització i planificació. SI OP
- 2** SI de Debat d'un tema acordat. SI DAC
- 3** SI de Conclusions i tancament. SI CT
- 4** **SI d'Explicitació de compromís en ronda. SI ER**
- 5** SI de Regulació de la sessió d'assemblea. SI RSA
- 6** SI de Debat d'un tema diferent. SI DTD
- 7** SI de Discussió sobre un conflicte recent. SI DCR
- 8** SI de Debat d'un tema dirigit. SI DD
- 9** SI de Joc – Representació. SI JR
- 10** SI de Conversa improvisada. SI CI

Gràfic 11: Mapa d'Interactivitat de la SAC: SI d'Explicitació de compromís i/o d'opinió en ronda (reproducció del Gràfic 2)

Tot seguit, veiem la seqüència de cada sessió, amb les sigles de cada segment, on el segment que ens ocupa està destacat en negreta. Finalment, veurem els continguts temàtics, els temps i els percentatges del segment a cada sessió.

(i) Presència del segment a la seqüència de segments de la sessió III:

[OP + DCR + OP (continuació) + DAC + CT+ **ER** + CT(continuació)]

A la sessió III, l'SI d'Explicitació de compromís i/o d'opinió en ronda apareix inserit dins del segment d'interactivitat de Conclusions i tancament, que té lloc després del segment d'interactivitat de Debat acordat, el qual s'ha desenvolupat al voltant del contingut temàtic *de la classe*. El més destacat del Debat acordat sobre *la classe* han estat diversos conflictes atribuïts als membres d'un taula concreta del grup classe. Enllaçant amb aquests fets, enmig de l'SI de Conclusions i tancament, observem l'actuació de la mestra de nominació dels nens de la taula 5, per demanar-los, un per un, un compromís, davant de tot el grup, de millora en el seu comportament a la classe. Un cop finalitza la ronda de preguntes i respostes, es reprèn el segment de Conclusions i tancament d'acord amb les actuacions característiques que el defineixen i que han estat exposades a l'apartat anterior.

Temps i percentatge de l'SI ER a la sessió III	
Temps total	% total
00:03:31h	6'07%

Esquema 41: Temps i percentatges de l'SI ER a la sessió III

Podem veure, a continuació, algun exemple de com es desenvolupen les actuacions d'aquest segment:

Exemple-34 (C4. SI ER -1):

Mestra: Bueno ja està, bueno, escolteu, ara acabarem, però, abans d'acabar, aquests nens de la taula número cinc que han sortit tantes vegades ens diran A TOTA

L'ASSEMBLEA a veure què en faran la setmana que ve, a veure... Comença tu, Albert, venga, a veure, què faràs quan tornis del menjador?

Albert: Ho faré bé perquè no em renyin.

Mestra: D'acord, però no vull que diguis això, Albert, estigues tranquil. I, digue'm una cosa, quan tornis del menjador amb la Núria [la monitora de menjador], quan arribis a la classe, què faràs?

Albert: Estaré tranquil

Mestra: I també tiraràs cadires i coses d'aquestes?

Albert: Jo no ho feia.

Mestra: Aaah, tu no ho feies,..vale, vale, vale... [amb to irònic]. D'acord... vale, vale, molt bé. [posa la mà a l'espatlla del Carles, que és al seu costat] A veure, Carles, va, Carles, tu què faràs quan tornis amb la Núria?

Carles: Faré deures.

Mestra: I si no tens deures, què faràs?

Carles: Faré una altra cosa.

Mestra: Bueno, fent un dibuix lliure o llegint alguna cosa d'aquestes, però estant tranquil, eh?

Sarah: O fent *pa amb xocolata*.

Mestra: És que el *pa amb xocolata* són deures, eh. Vinga, Jose, què faràs? Digue-ho a TOTS, que t'escoltem tots, eh.

Jose: Arribaré amb la Núria i em posaré a fer deures.

Mestra: I, i, entremig, què faràs? Llençar gomes i *llapissos* i tot això?

Jose: No.

Mestra: Com ho faràs, això, tranquil o esverat?

Jose: Tranquil.

Mestra: Bueno, vinga, i tu, Oriol, a veure, explica'ns-ho bé, però de cara cap aquí, d'esquenes no es parla. [a tot el grup] xxsst. [a l'Oriol] Posa't bé.

Oriol: [corregeix la postura com li indica la mestra] Estaré tranquil, caminaré, m'esperaré a que vingui la Núria, m'asseuré a la taula i faré deures i un dibuix lliure.

Mestra: D'acord, molt bé. I, ara, el Txema també ens ho ha d'explicar, que al Txema l'han nombrat moltes vegades avui. A veure, explica'ns-ho bé.

Txema: Aniré caminant i, si no tinc deures per fer, llegiré un conte o faré *pa amb xocolata*.

Mestra: I...i...i una altra cosa, que se t'han queixat tots els nens, quan faràs els treballs, què faràs? Pensar-los o mirant als del costat?

Txema: Pensant.

Mestra: De veritat?

Txema: Pensant, però preguntant alguna cosa.

Mestra: Preguntant lo que no saps?

Txema: [fa que sí amb el cap]

Mestra: Això està molt bé [somrient-li].

Laura: I el Jordi? [la secretària fa observar que encara hi ha un altre membre de la taula 5 que no ha estat preguntat]

Mestra: El Jordi, és veritat..., Jordi, venga, tu què faràs?

Jordi: Quan vindré del menjador, em seuré a la taula i faré deures.

Mestra: Bueno; ara, els de la taula número 5 han de parlar una miqueta del que hem dit [entre ells], del Carles i de tots plegats.

(s. III; 00:40:09h)

La segona ocasió en què apareix l'SI d'Explicitació de compromís i/o d'opinió en ronda és en el desenvolupament d'un segment de Debat d'un tema dirigit, a la sessió XI, on té lloc en relació al contingut temàtic *del menjador* amb el subtema *no cridar al menjador* que ha tingut lloc anteriorment. El canvi que dona lloc a l'inici d'aquest SI té relació amb la iniciativa de la mestra de consultar tots el nens i nenes que formen part del grup de migdia a propòsit de les informacions controvertides que s'estan aportant sobre fets conflictius en aquest context escolar.

(ii) Presència del segment a la seqüència de segments de la sessió XI:

$$[\text{OP-1} + \text{DD} + \text{DTD-1} + \text{DD (cont-1)} + \text{DTD-2} + \text{DD (cont-2)} + \text{ER} + \text{DD (cont-3)} \\ + \text{OP-2} + \text{DAC}]$$

A la sessió XI, hi ha un SI ER dins del segment de Debat d'un tema dirigit sobre el mateix contingut temàtic, *del menjador*, amb el subtema *no cridar al menjador*.

Temps i percentatge de l'SI ER a la sessió XI	
Temps total	% total
00:04:06h	5,49%

Esquema 42: Temps i percentatges de l'SI ER a la sessió XI

Vegem un exemple de l'activitat conjunta a la sessió XI, on, en el desenvolupament del segment de Debat d'un tema dirigit, la mestra considera necessari introduir un canvi en l'estructura de participació, el qual dona lloc a un SI ER, que sorgeix del context de l'exemple següent:

Exemple-35 (C4. SI ER-2:

Sandra [és una component de la parella encarregada d'observar i anotar fets conflictius al menjador]: Avui hem cridat tots, eh, i m'ha dit la Núria [monitora de menjador], eh, que que apunti a tothom.

Albert [és el segon component de la parella encarregada d'observar i anotar fets conflictius al menjador]: Us ha apuntat a tots [mira la llibreta d'anotacions de menjador i assenyala amb el dit mentre llegeix].
Mestra: Eh, ha apuntat...diu: avui ha cridat tot... tothom [llegeix la llibreta a distància] [demana la llibreta a l'Albert] Vine cap aquí, porta la llibreta
Albert: [dóna la llibreta a la mestra]
Víctor: Jo no
Mestra: A veure, com és que heu cridat tots molt?
Víctor: Carme, jo no he cridat tant, que t'ho digui l'Enric [l'assenyala], jo estava al seu costat i no he cridat, a que no?
Enric: [fa que no amb el cap]
Txema: Jordi, a que jo no he cridat?
Mestra: Doncs, a veure, a veure, aixequen la mà tots els de menjador.
Grup: [aixequen la mà, la majoria]
Cristina: Jo, a vegades, no em quedo
Mestra: Però avui t'has quedat [a la Cristina, amb to sever i mirant-la]
(sessió XI; 00:20:10h)

En aquest context, la mestra inicia una demanda d'explicitació dirigida, en ronda, entre els nens i les nenes que es queden al menjador, en veure que hi ha discrepància entre el que han observat i anotat a la llibreta la parella encarregada i el que consideren els i les participants. Els intercanvis d'aquest segment s'inicien, doncs, amb:

Exemple-36 (c4. ER-3):

Mestra: [mira l'Ivan] A veure, Laura, Ivan, comença tu, avui, has cridat o...?

I continuen amb la nominació i pregunta als i a les participants que han estat al menjador:

Carles: No. El Leo, el Leo...
Ivan: Avui, avui no he *gritat*.
Mestra: No has cridat?
Ivan: No.
Mestra: Leo.
Txema: Carme, el Leo, què?
Leo: Què?
Mestra: I tu?
Leo: [fa un gest amb el cap que el delata]
Mestra: Diques la veritat.
Leo: No ho sé.
Mestra: A tu, què et sembla?
Leo: Regular.
Mestra: A mi, em sembla que sí que has cridat, eh, perquè tu crides molt.
Leo: No, avui no.
Mestra: Avui, no?
Leo: Jo mai, a...a...ara, casi mai.

Mestra: Tu parles al menjador com estàs parlant ara?
Leo: Què?
Mestra: Tu parlaves així, quan parles...com parles ara, o molt més fort?
Txema: Jo, jo...
Mestra: [fa stop amb la mà al Txema perquè calli]
Leo: Avui he parlat una mica així, després...
(...)
Mestra: A veure, Cristina (...)
(...)
Mestra: A veure, Núria, tu, què?
(...)
Mestra: I tu, Enric?
(...)
(s. XI; 00:20:09h–00:24:15h)

Un cop ha acabat el segment introduït d'Explicitació de compromís i/o d'opinió en ronda, es reprèn el segment de Debat d'un tema dirigit que havia estat interromput.

De la mateixa manera, a la sessió XII, en acabar l'SI de Debat d'un tema dirigit sobre el mateix tema de la sessió XI, *del menjador*, observem que tornen a aparèixer actuacions pròpies del segment ER i que es desenvolupen al llarg de més de 14 minuts, un temps força considerable.

Temps i percentatge de l'SI ER a la sessió XII	
Temps total	% total
00:14:17h	39,99

Esquema 43: Temps i percentatges de l'SI ER a la sessió XII

(iii) Presència del segment a la seqüència de segments de la sessió XII:

[OP + DD + **ER** + CT]

Finalment, l'SI d'Explicitació de compromís i/o d'opinió en ronda apareix al llarg de tot un segment independent, a la sessió XVI, la darrera sessió, on, per concloure la SAC, la mestra estructura la sessió demanant a cada participant una breu valoració guiada sobre la pròpia assemblea. En ser la darrera sessió de la SAC, com a valoració de la pròpia activitat conjunta, a l'SI d'Organització i planificació que inicia la sessió, l'actuació

de la mestra és diferent de les actuacions predominants dels segment ja que és ella mateixa qui proposa quin serà el tema de què parlaran, el qual serà la pròpia activitat: *de l'assemblea*.

Exemple-37 (C4. SI ER -4):

Oriol: De què parlem? (adreçant-se a la mestra, que no el sent)

Leo: (adreçant-se a la mestra) Que diu el Carles que de què parla, l'assemblea?

Mestra: No..., és allò que us he dit al matí, al Víctor, que m'ho ha preguntat. Ja que fem l'última assemblea, l'última... a l'hora d'assemblea, si parlem de com les hem fet les assemblees? Si t'ha agradat, si no t'ha agradat, si us hagués agradat fer una cosa diferent.. i per què us ha agradat.. A veure, que aixequi...deixa-ho... [al secretari, que ensenya la capsabústia]. DE L'ASSEMBLEA, parlem, de com van les assemblees, què et sembla?

A continuació, es mantenen les actuacions de demanda de torn,

Mestra: A veure, qui vol començar a parlar?

Alguns: Jooo!

Mestra: Anem fent llistes [als secretaris]

Oriol: [al Carles, que fa de secretari] Vull que m'apuntis, a mi, eh, Carles?

(...)

Finalitza l'SI d'Organització i planificació i comença, pròpiament, l'SI d'Explicitació de compromís i/o d'opinió en ronda,

Mestra: Au, va, comencem? Vinga, a donar paraula, qui.. qui la dóna? [mira el Carles] qui ho diu?

Carles: Sandra [la nomina perquè té el torn per parlar]

Sandra: Jo..., que m'ha agradat molt.

Mestra: [mira la Sandra i somriu] Però, explica-ho, explica-ho a tots. Per què t'ha agradat?

(s. XVI ; 00:01:11h)

Temps i percentatge de l'SI ER a la sessió XVI	
Temps total	% total
00:40:32h	92,72%

Esquema 44: Temps i percentatges de l'SI ER a la sessió XVI

(iv) Presència del segment a la seqüència de segments de la sessió XVI:

[OP + ER + CT]

4.2.3.4.4. Síntesi de resultats del segment d'interactivitat d'Explicitació de compromís i/o d'opinió en ronda

El segment d'interactivitat d'Explicitació de compromís i/o d'opinió en ronda té la característica predominant que es desenvolupa mitjançant preguntes-respostes de la mestra al grup d'alumnes implicats en els fets conflictius que han estat debatuts en un segment de debat anterior en demanda de compromís, o bé a tot el grup com a demanda d'opinió sobre la pròpia activitat.

El segment s'inicia per decisió de la mestra quan considera convenient introduir un canvi en l'estructura de participació predominant en curs, com a recurs metodològic mitjançant el qual reprèn el control sobre la participació, que havia estat cedit a la iniciativa de l'alumnat, per recuperar-lo d'una manera dirigida i sistemàtica. Aquest traspàs i recuperació diferents del control per part de la mestra vénen motivats per les aportacions fetes en les intervencions precedents, a propòsit de les quals la mestra considera que cal obtenir una informació dirigida requerint-la directament a la totalitat de membres implicats. El contingut del requeriment és una demanda de compromís i d'aclariment o d'aprofundiment davant de tota la comunitat, malgrat que la reiteració de la pregunta fa que sovint la resposta esdevingui rutinària o mimètica, breu i amb poc aprofundiment. El que és rellevant en aquest SI, amb tot, és el canvi que es produeix en la iniciativa de participació, pel propi fet de fer intervenir tots els membres del grup d'un a un, pel fet que tothom rep la nominació i emet algun enunciat.

Com en el cas de l'SI de Conclusions i tancament, aquest SI és rellevant tant des d'un punt de vista formal, pel propi significant, com pel significat aportat. Com en aquest altre segment, l'SI ER compleix una funció molt ritualitzada –com és el cas de l'expressió de fórmules de felicitació, condol, compromís, etc. en els quals el que és rellevant és la pròpia presència o l'absència d'una interacció formalitzada—. En el cas a què ens estem

referint, a més a més, també és rellevant tot el conjunt semiòtic amb el qual es realitzen les actuacions: el fet que la mestra s'adreça personalment a cada membre del col·lectiu, amb nominació explícita i emfàtica, amb prosòdia, paralingüística i cinètica específiques: mirant, parlant, escoltant, amb un to de veu i amb una expressió carregada d'expectativa, adreçant-se, així, a cada membre del grup. Aquesta actuació, a més, gairebé passant llista, té una funció de delimitació i de consolidació del col·lectiu, en establir un *perímetre* que valida la pertinença al grup, pel fet de ser-hi, *dintre*.

4.2.3.5. Identificació i evolució del segment d'interactivitat de Regulació de la sessió d'assemblea

El segment d'interactivitat de Regulació de la sessió d'assemblea és un segment caracteritzat per actuacions que no tenen una estructura de participació de debat, sinó que és una iniciativa de la mestra que es desenvolupa amb les seves actuacions, bàsicament unidireccionals, i amb demandes o requeriments concrets a tot el grup o a algun membre en particular.

Observem la situació del segment d'interactivitat de Regulació de la sessió d'assemblea en el conjunt de fases i segments de la SAC, a la Taula 18, on el segment que descrivim està destacat en negreta.

FASES EN QUÈ ES REALITZA LA SAC	SEGMENTS D'INTERACTIVITAT PREDOMINANTS IDENTIFICATS A CADA FASE
Fase 1: Prèvia a les sessions d'assemblea. Proposició dels temes que es tractaran a la fase de desenvolupament	1. Segment d'interactivitat d'Identificació i proposició de temes: <ul style="list-style-type: none"> a. Proposició individual i autònoma de temes per part dels nens i de les nenes b. Observació i anotació encarregada de temes per part de parelles designades
Fase 2: Desenvolupament de les sessions d'assemblea. Tractament dels temes proposats a la fase prèvia	2. Segment d'interactivitat d'Organització i planificació
	3. Segment d'interactivitat de Debat d'un tema acordat
	4. Segment d'interactivitat de Conclusions i tancament
	5. Segment d'interactivitat d'Explicitació de compromís i/o d'opinió en ronda
	6. Segment d'interactivitat de Regulació de la sessió d'assemblea
	7. Segment d'interactivitat de Debat d'un tema diferent dins del debat d'un altre tema
	8. Segment d'interactivitat de Discussió sobre un conflicte recent
	9. Segment d'interactivitat de Debat d'un tema dirigit
	10. Segment d'interactivitat de Joc-Representació
11. Segment d'interactivitat de Conversa improvisada	

Taula 18: Fases i segments en què es realitza la SAC: SI RSA (reproducció de la Taula 4)

D'acord amb la seva denominació, les actuacions pròpies d'aquest segment són de revisió o de valoració de l'activitat conjunta i del mateix concepte d'assemblea, com a reflexió meta assemblea, en relació amb les formes de l'estructura de participació social, més que no pas amb el contingut, a propòsit d'un conflicte d'actitud d'un dels nens del grup.

4.2.3.5.1. Funcions educatives predominants del segment d'interactivitat de Regulació de la sessió d'assemblea

Aquest segment té la funció de regular i de validar la pròpia activitat per tal de garantir-ne la continuïtat davant d'una possible ruptura.

En aquest sentit, aquest segment d'interactivitat també té la funció de regular la motivació per participar a l'assemblea i de fomentar la consciència i l'autoregulació dels i de les participants.

Vegem ara com s'articulen les actuacions predominants dels participants en el patró d'actuació conjunta on apareix el segment.

4.2.3.5.2. Patró d'actuació conjunta predominant del segment d'interactivitat de Regulació de la sessió d'assemblea

Participants i rols que exerceixen al segment:

- La mestra, que desenvolupa les funcions generals de mestra del grup.
- Els membres del grup-classe, que desenvolupen el rol de participants, individualment i/o en grup.

Al segment d'interactivitat de Regulació de la sessió d'assemblea, el rol de secretari o secretària no és rellevant i deixa d'estar actiu. Quan la mestra pren el control de la valoració per ajustar la disfunció sobre l'ús de l'estructura de participació que fan alguns participants, s'atura la tasca dels secretaris i de les secretàries.

Patró d'actuació conjunta predominant de l'SI de Regulació de la sessió d'assemblea	
ACTUACIONS DE LA MESTRA	ACTUACIONS INDIVIDUALS I/O DE GRUP
Aportació d'instruccions i de valoracions sobre el desenvolupament d'actuacions individuals o de grup, o del conjunt de la sessió.	Seguiment
Requeriment de valoració sobre la pròpia activitat d'assemblea a un participant en concret.	Resposta individual al requeriment de valoració fet per la mestra sobre la pròpia activitat d'assemblea.
Instrucció per interrompre la participació a l'activitat conjunta a un membre del grup	Resposta individual d'assentiment/de no assentiment

Taula 19: Patró d'actuació conjunta predominant de l' SI de Regulació de la sessió d'assemblea

4.2.3.5.3. Evolució del segment d'interactivitat de Regulació de la sessió d'assemblea

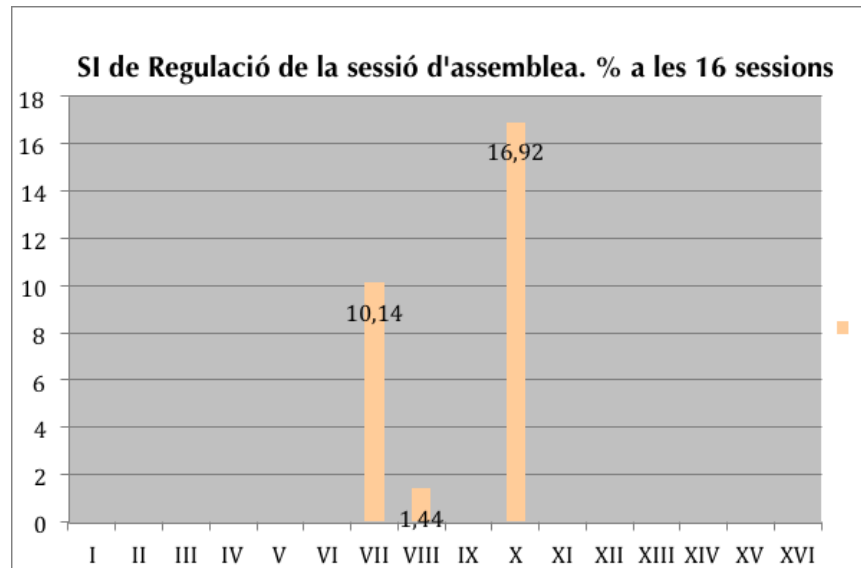
En relació a l'evolució del segment, cal dir que aquesta iniciativa de la mestra sorgeix, es desenvolupa i acaba en tres sessions, les sessions VII, VIII i X, que ocupen aproximadament la part central de l'eix temporal de la SAC, com veiem a la figura següent. En les tres sessions on apareix, interromp un altre segment en curs, concretament, un SI de Debat acordat o un SI d'Organització i planificació. En tots els tres casos, en acabar l'SI RSA, es reprèn l'activitat que s'havia interromput.

El segment té lloc per primera vegada a la sessió VII, té una continuïtat i resolució a la sessió VIII i torna aparèixer a la sessió X. En les tres ocasions el segment està vinculat al mateix contingut temàtic a propòsit d'un problema d'actitud en relació a la pròpia estructura de participació social i de la tasca de l'activitat conjunta.

Del conjunt de la SAC (15h,31'17"), l'SI RSA ocupa 13'57", la qual cosa representa l' 1,4% de la SAC.

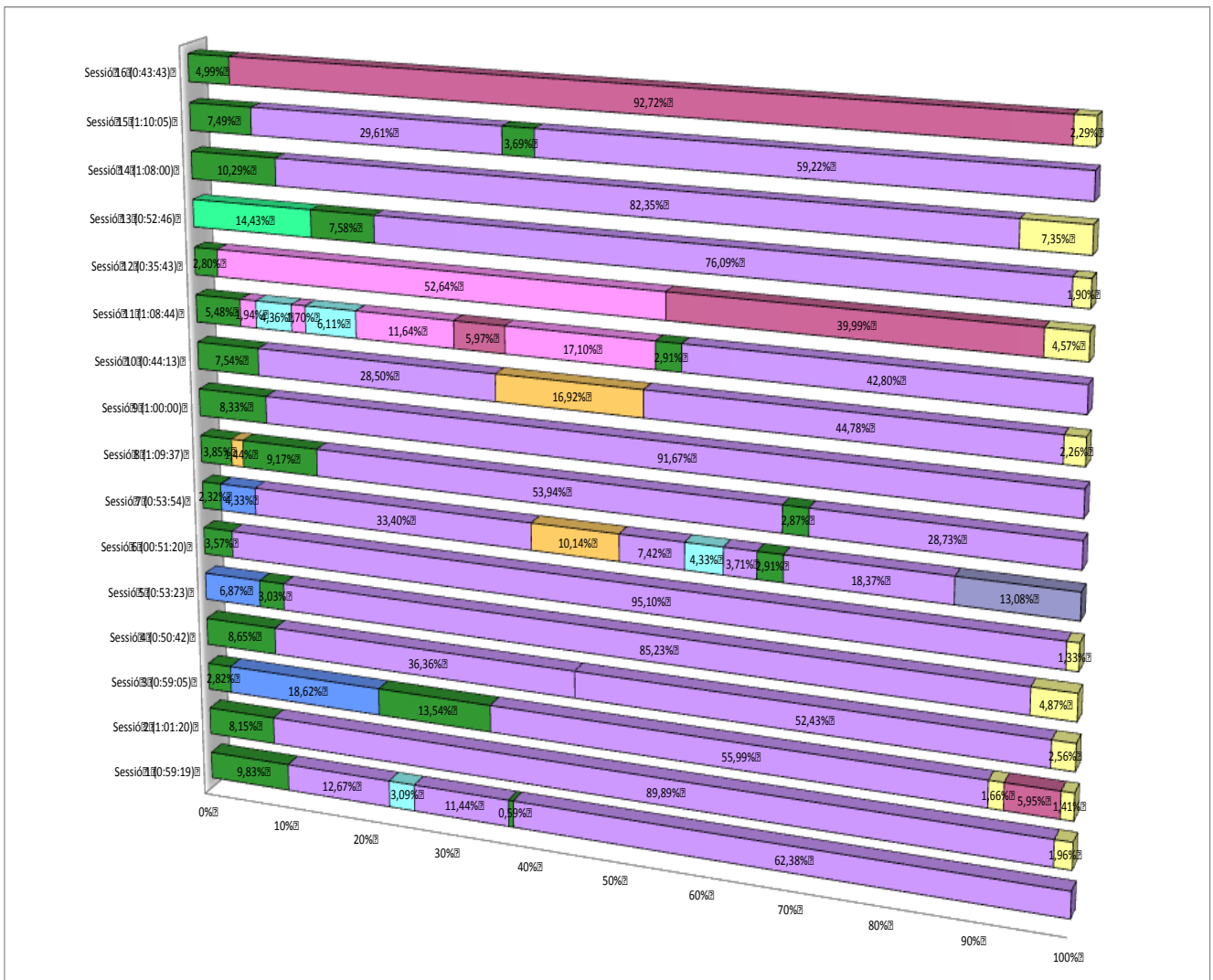
Al Gràfic 8 podem observar la presència del segment a cada una de les sessions on apareix i amb els seus percentatges per sessió, en relació al conjunt de les 16 sessions de la SAC. Com veiem, aquest segment està concentrat al centre de la SAC en tres

sessions properes entre elles, i això és degut al fet que el contingut del segment, el que motiva la seva aparició, té un tractament que es concentra en un temps determinat de la convivència del grup classe.



Gràfic 12: Presència de l'SI de Regulació de la sessió d'assemblea a cada sessió

A continuació, podem veure al Mapa d'interactivitat els llocs que ocupa l'SI de Regulació de la sessió d'assemblea dins de cada sessió, en el conjunt de la seqüència de segments, on l'SI RSA té el color que li ha estat assignat i el número 5, a la Llegenda del Mapa d'interactivitat.



Llegenda del mapa d'interactivitat: colors, noms i acrònims dels SI

- 1** SI d' Organització i planificació. SI OP
- 2** SI de Debat d'un tema acordat. SI DAC
- 3** SI de Conclusions i tancament. SI CT
- 4** SI d'Explicitació de compromís en ronda. SI ER
- 5** **SI de Regulació de la sessió d'assemblea. SI RSA**
- 6** SI de Debat d'un tema diferent. SI DTD
- 7** SI de Discussió sobre un conflicte recent. SI DCR
- 8** SI de Debat d'un tema dirigit. SI DD
- 9** SI de Joc – Representació. SI JR
- 10** SI de Conversa improvisada. SI CI

Gràfic 13: Mapa d'Interactivitat de la SAC: SI de Regulació de la sessió d'assemblea (reproducció del Gràfic 2)

En la seqüència de cada sessió, veurem les sigles de cada segment, on el segment que ens ocupa està destacat en negreta, i els continguts temàtics, els temps i els percentatges del segment a cada sessió.

(i) Presència del segment a la seqüència de segments de la sessió VII:

[OP-1 + DRC + DAC-1 + **RSA** + DAC-1 (cont-1) + DTD + DAC-1(cont-2) + OP-2 + DAC-2 + JR]

A la sessió VII, veiem com hi ha un SI RSA, que és el quart segment de la sessió –en el color ocre que li ha estat atorgat–, enmig d'un SI DAC que queda dividit per aquest SI RSA. El contingut és: el Carles no accepta l'estructura de participació social i perd el dret de participació. La mestra interromp l'SI DAC en curs per adreçar-se a tot el grup i, en concret, al nen que ha protagonitzat un conflicte en el desenvolupament de l'activitat conjunta. El conflicte no es resol i el nen queda, temporalment, exclòs dels drets de participació a la sessió d'assemblea.

Temps i percentatge de l'SI RSA a la sessió VII	
Temps total	% total
00:05:28h	10,37%

Esquema 45: Temps i percentatges de l'SI RSA a la sessió VII

Exemple-38 (C4. RSA-1):

[Després de diverses intervencions a l'SI DAC precedent sobre el tema dels *mandons i les trapes al pati* on s'ha criticat el comportament "mandon" del Carles, aquest s'enfada i no vol participar a l'assemblea]

Mestra: Carles, a tu què et sembla? L'assemblea, per què, per què és l'assemblea?

Carles: Per re [visiblement enfadat]

Mestra: Per re!?

Carles: Sí.

Mestra: Doncs, mira, si és per res potser que no la fem.

Carles: És que és més avorrida...!

Mestra: És més avorrida...?

Oriol: Doncs, ves-te'n. Si no t'agrada, ves-te'n.

Mestra: És avorrida perquè parlem de coses mal fetes que fas tu, oi?

Carles: No.
Sarah: Abans, sempre, a primer, parlàvem de coses d'ell i no es posava així.
Mestra: I tant! Avui no sé què et passa.
Albert: Jo, quan parlem de mi i em critiquen, jo no me'n vaig.
Oriol: Ni jo, [mira l'Albert] perquè m'estan criticant perquè estic fent coses dolentes i, a més, no m'enfado, perquè jo a llavors aprenc les coses que no puc fer.
Mestra: Clar! I així, tots. Quants ho penseu, això que diu l'Oriol?
Grup: [gairebé tothom aixeca la mà i la mantenen aixecada, menys el Carles]
Mestra: Quants ho penseu? Perquè a l'assemblea es té d'aprendre les coses sense renyar, eh?
Oriol: Jo no m'enfado, jo estic content perquè aprenc coses.
Grup: [continuen amb la mà aixecada]
Mestra: Abaixeu-la! Abaixeu-la! Venga, Carles, em sembla que t'ho has de pensar una miqueta més bé això, eh, que estàs fent avui.
(s. VII. 00:23:14h)

(ii) Presència del segment a la seqüència de segments de la sessió VIII:

[OP-1 + **RSA** + O-P-1 (continuació) + DAC-1 + OP-2 + DAC-2]

Aquest segment apareix de nou a la sessió següent, S. VIII, en què el membre del grup amb qui s'havia produït el conflicte a la sessió VII, rectifica la seva actitud i demana de formar part de l'assemblea un altre cop. En el decurs del segment d'Organització i planificació d'inici de la sessió, per iniciativa de la mestra, s'insereix un segment de Regulació de la sessió d'assemblea amb el mateix contingut temàtic de l'SI RSA de la sessió VII. En aquesta ocasió el contingut temàtic es pot resumir d'aquesta manera: el Carles demana perdó.

Temps i percentatge de l'SI RSA a la sessió VIII	
Temps total	% total
00:01:00h	1,44%

Esquema 46: Temps i percentatges de l'SI RSA a la sessió VIII

(iii) Presència del segment a la seqüència de segments de la sessió X:

Exemple-39 (C4. RSA -2)

Mestra: El Carles l'altre dia va fer moltes tonteries i es va enfadar molt a l'assemblea i se'n va anar i tot, però després, el Carles em va demanar perdó a mi, eh que sí?

[mirant el Carles]. I ara potser també ho pots demanar als nens, no? Què et sembla? Potser que els hi diguis algo. Què vols fer, tu, ara?

Carles: Faré l'assemblea.

Mestra: Però la fas a gust o la fas per força?

Carles: La faig per força

[tothom riu de l'error del Carles]

Mestra: [riu] Aquesta sí que és bona! Ha, ha, ha! Però, bueno, escolta, tu et vas donar compte de que estava mal fet o no?

Carles: [fa que sí amb el cap]

(s. VIII. 00:03:04)

[OP + DAC + **RSA** + DAC (continuació) + CT]

Finalment, observem aquest segment a la sessió X, en què hi torna a haver un fet conflictiu entre alguns membres del grup i el mateix nen que ha protagonitzat el conflicte de les sessions VII i VIII. En aquest cas, com podem veure a la seqüència presentada, el tercer segment de la sessió és un SI RSA. El contingut del segment no està centrat en l'estructura de participació social, sinó que ho està amb el contingut, concretament: el comportament del Carles a l'activitat de joc.

Temps i percentatge de l'SI RSA a la sessió X	
Temps total	% total
00:07:29h	16,92%

Esquema 47: Temps i percentatges de l'SI RSA a la sessió X

4.2.3.5.4. Síntesi i interpretació dels resultats del segment d'interactivitat de Regulació de la sessió d'assemblea

En la identificació, funcions i evolució de l'SI RSA, observem que aquest segment té una presència limitada a la SAC i centrada en uns fets conflictius concrets. Això no obstant, la seva presència s'ha de considerar important des d'un punt de vista general.

Si l'activitat conjunta està centrada a analitzar fets conflictius externs que són aportats com a temes de debat, i aquest esdevé el contingut de l'activitat conjunta, en aquest cas el contingut és de tipus metacognitiu, centrat en un conflicte sobre la tasca i l'estructura

de participació social, i el que està en joc són els mecanismes de regulació dels conflictes interns de la pròpia activitat conjunta.

Al llarg de la SAC, hi ha amb certa freqüència actuacions afins a les d'aquest segment d'interactivitat. Aquestes actuacions de regulació de la tasca i de l'estructura de participació social, que efectua sempre la mestra, es donen esporàdicament, però no interrompen l'activitat conjunta fins al punt de constituir-ne un segment a part. Aquestes actuacions de regulació interna poden ser intervencions breus de la mestra, constituïdes per pocs enunciats que queden integrats en el desenvolupament del segment on tenen lloc, sense que suposin una interrupció de l'activitat conjunta en curs i que ja consten com a actuacions pròpies dels altres segments. Això no obstant, quan aquestes intervencions reguladores es desenvolupen al llarg d'un temps més extens i suposen una interrupció de l'activitat conjunta en curs, llavors les hem considerades constitutives d'un segment a part.

La necessitat de regulació de manera més extensa, interrompent l'activitat conjunta en curs, té lloc en un context en què la mestra considera que cal reforçar les normes de l'estructura de participació, quan el control que en tenen els nens i les nenes manifesta alguna debilitat que pot arribar a posar en perill la continuïtat de l'activitat. Breument, la mestra exerceix el control de manera exclusiva. Tot i que, quan el comparteix amb els nens i les nenes, tampoc no el cedeix mai completament, sinó que l'exerceix en paral·lel amb el control que van interioritzant els nens i les nenes a mesura que van comprenent les normes de l'estructura de participació social i de la tasca, des del rol particular de cadascú: secretaris o secretàries, grup-classe, membres individualment i parelles designades, membres implicats, subjectes de la proposta i objecte del problema.

4.2.3.6. Identificació i evolució del segment d'interactivitat de Debat d'un tema diferent dins del debat d'un altre tema

En l'anàlisi de les dades, ha estat possible identificar un altre segment d'interactivitat que té lloc a la fase de desenvolupament de les sessions d'assemblea. És el segment d'interactivitat de Debat d'un tema diferent dins del debat d'un altre tema. Podem veure la seva ubicació a la Taula 20, on el segment que descrivim està destacat en negreta.

FASES EN QUÈ ES REALITZA LA SAC	SEGMENTS D'INTERACTIVITAT PREDOMINANTS IDENTIFICATS A CADA FASE
Fase 1: Prèvia a les sessions d'assemblea. Proposició dels temes que es tractaran a la fase de desenvolupament	1. Segment d'interactivitat d'Identificació i proposició de temes: <ul style="list-style-type: none"> a. Proposició individual i autònoma de temes per part dels nens i de les nenes b. Observació i anotació encarregada de temes per part de parelles designades
Fase 2: Desenvolupament de les sessions d'assemblea. Tractament dels temes proposats a la fase prèvia	2. Segment d'interactivitat d'Organització i planificació
	3. Segment d'interactivitat de Debat d'un tema acordat
	4. Segment d'interactivitat de Conclusions i tancament
	5. Segment d'interactivitat d'Explicitació de compromís i/o d'opinió en ronda
	6. Segment d'interactivitat de Regulació de la sessió d'assemblea
	7. Segment d'interactivitat de Debat d'un tema diferent dins del debat d'un altre tema
	8. Segment d'interactivitat de Discussió sobre un conflicte recent
	9. Segment d'interactivitat de Debat d'un tema dirigit
	10. Segment d'interactivitat de Joc-Representació
	11. Segment d'interactivitat de Conversa improvisada

Taula 20: Fases i segments en què es realitza la SAC: SI DTD (reproducció de la Taula 4)

Aquest segment d'interactivitat, com descriu el seu nom, està format per un conjunt d'actuacions que es desenvolupen al voltant d'una intervenció sobre un tema diferent del tema que s'està desenvolupant dins d'un altre segment de debat, concretament, l'SI

DAC o de l'SI DD. En aquest cas, l'estructura de participació social continua sent la mateixa de l'SI de debat on sorgeix, però en canvia el contingut concret.

Malgrat la norma de centrar-se en el tema escollit per parlar, observem que hi ha intervencions sobre altres temes, que poden ser més o menys afins o aliens al que s'està debatent i que, esporàdicament, és acceptat per la mestra durant una o unes quantes intervencions. L'acceptació per part de la mestra de prosseguir parlant sobre el tema diferent durant un període de temps en què tenen lloc unes quantes intervencions, tot i advertir-ne la inadequació, dóna lloc a un segment de Debat d'un tema diferent dins del debat d'un altre tema (SI DTD). El debat inserit finalitza quan la mestra intervé per donar-lo per acabat i per tornar al debat del tema interromput temporalment. D'acord amb els criteris presentats als Capítols 1 i 3, al marge de les breus intervencions sobre temes diferents, ens referim a l'SI DTD quan hi ha un nombre d'intervencions que fa possible delimitar un segment d'interactivitat d'aquest tipus.

Podem considerar que aquest segment s'insereix diverses causes: per error; per derivació temàtica o per *contagi* d'intervencions precedents en un altre segment. Però també hi ha altres motius a considerar: els nens i nenes no comparteixen la definició de la situació i, en el moment concret del debat, interpreten que el tema que ells o elles introdueixen és *com el tema de debat en curs*, ja que els és difícil delimitar quina temàtica és pertinent i quina no ho és i se'ls imposa la necessitat personal de parlar d'allò que recorden i que els preocupa.

Intervencions d'aquest tipus formen part de les actuacions dels segments de Debat acordat, per exemple, on queden aïllades i només tenen una intervenció, un cop desenvolupada la qual es torna al tema que s'estava seguint. Això no obstant, quan el nou tema introduït progressa, amb l'acceptació de la mestra, llavors hem identificat l'SI DTD, que finalitza amb una intervenció explícita de la mestra on indica la necessitat de tornar al tema de debat en curs.

4.2.3.6.1. Funcions educatives del segment d'interactivitat de Debat d'un tema diferent dins del debat d'un altre tema

En la presència d'aquest segment, podem observar que, el mateix fet de tolerar-lo, per part de la mestra, quan sembla que és inevitable, tot i que no és propiciat, té les següents funcions:

- Mantenir i no frustrar la motivació per la participació i la iniciativa dels i de les participants.
- Ajudar a identificar la comprensió que tenen els nens i les nenes sobre els continguts acordats per parlar.
- Ajudar a delimitar l'estructura de participació pel que fa a la pertinença de tema.

Vegem, a continuació, el patró d'actuació predominant del segment entre els participants que hi intervenen.

4.2.3.6.2. Patró d'actuació conjunta predominant del segment d'interactivitat de Debat d'un tema diferent dins del debat d'un altre tema

Hem identificat el següent patró d'actuació conjunta i predominant del segment d'interactivitat de Debat d'un tema diferent dins del debat d'un altre tema. Presentem, primerament, els i les participants i els rols que exerceixen al segment:

- La mestra: que assumeix el rol genèric de mestra del grup i l'específic de moderadora.
- Els membres del grup-classe: que exerceixen el rol de participants, individualment i/o en grup.
- Dos membres del grup-classe: que tenen el rol de secretari o secretària de la sessió.

Al segment d'interactivitat de Debat d'un tema diferent dins del debat d'un altre tema, quan es dona dins d'un segment d'interactivitat de Debat acordat, la funció de secretaria és rellevant i continua activa, ja que el canvi de segment afecta, no al control de torn, sinó al control de pertinença de tema, ja que té lloc quan un membre del grup, dins del seu torn, intervé per parlar d'un tema diferent del tema que s'ha acordat. En el cas del segment DTD inserit dins d'un SI DD, en què el canvi es produeix quan algun

membre del grup intervé per introduir un tema diferent del tema *del menjador*, tema únic d'aquest segment, la seva intervenció no afecta el control de torn, assumit des de secretaria.

Patró d'actuació conjunta predominant de l'SI de Debat d'un tema diferent dins del debat d'un altre tema		
ACTUACIONS DE LA MESTRA	ACTUACIONS INDIVIDUALS I/O DE GRUP	ACTUACIONS DELS SECRETARIS I DE LES SECRETÀRIES
Control de torn de parla: cessió de paraula amb nominació per torn	Presa de paraula per torn	Control de torn de parla: cessió de paraula amb nominació per torn
Seguiment	Aportació d'informació sobre un tema diferent del tema de debat en curs	Seguiment
Control de pertinença de tema: advertiment de la no pertinença de tema, malgrat la qual, hi ha consentiment de continuïtat, explícit o no explícit	Seguiment	Seguiment
Seguiment	Continuïtat d'aportació de la informació iniciada sobre un tema diferent del tema de debat en curs	Seguiment
Desenvolupament de l'SI de Debat d'un tema diferent amb un patró d'actuació conjunta coincident amb el patró de l'SI de Debat d'un tema acordat		
Indicació del final del debat inserit i de retorn al tema de debat en curs, abandonat temporalment	Acceptació	Seguiment

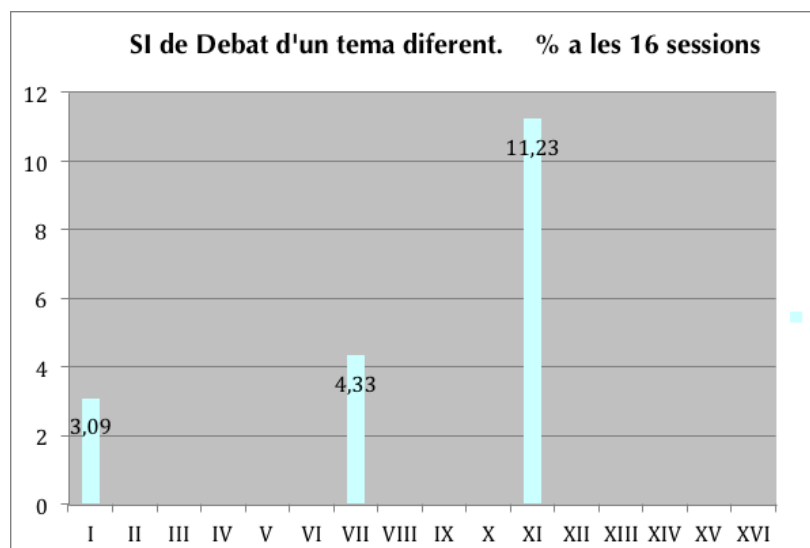
Taula 21: Patró d'actuació conjunta predominant de l'SI de Debat d'un tema diferent

4.2.3.6.3. Evolució de del segment d'interactivitat de Debat d'un tema diferent dins del debat d'un altre tema

El segment de Debat d'un tema diferent dins del debat d'un altre tema es desenvolupa al llarg d'11'22" en relació al temps total de la SAC (15h 31'17"), la qual cosa representa un 1,3% del total.

Aquest segment no té un desenvolupament autònom, ja que apareix dins del segment de Debat acordat (S. I i S. VII) i dins del segment de Debat dirigit (s. XI).

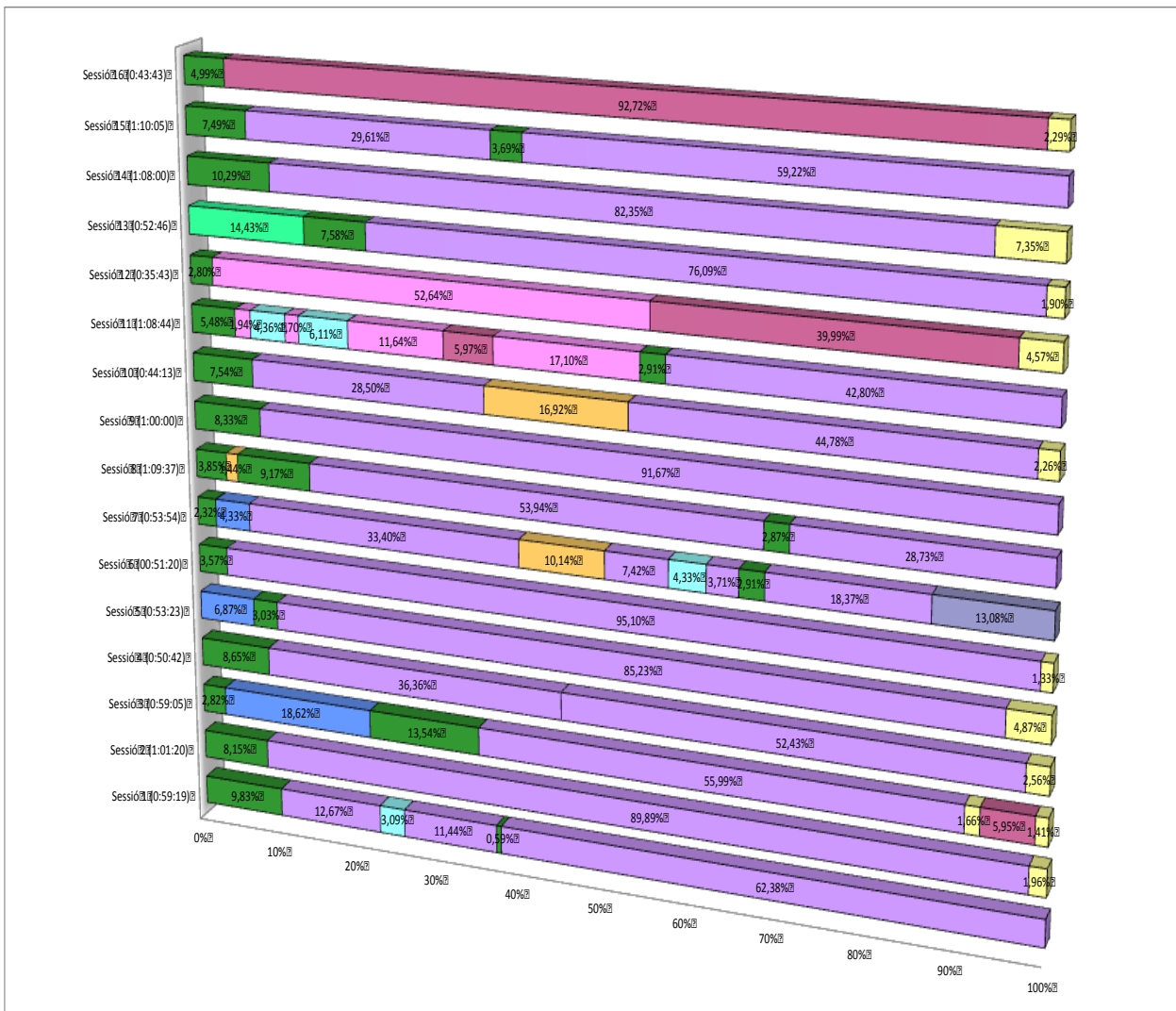
Com podem veure al Gràfic 9, el segment té una presència i una progressió discretes a la SAC, on no se n'observa cap en intervals amplis de cinc sessions. Convé destacar també que el segment apareix a la primera sessió, on l'estructura de participació s'està posant en marxa i l'assumpció del control sobre la pertinença de tema per part l'alumnat encara és incipient. Les dues sessions posteriors on apareix el segment són les dues sessions que tenen una segmentació més gran de la SAC, la S. VII i la S. XI, les dues, amb un desenvolupament complex, la qual cosa també aporta dades per a la interpretació en relació a l'aparició d'un segment d'aquest tipus, ja que els i les participants, en el context d'aquestes sessions, poden haver tingut algunes dificultats afegides per comprendre adequadament el sentit concret de la pertinença de tema. Al Gràfic 14 podem veure la distribució del segment a la SAC.



Gràfic 14: Presència de l'SI de Debat d'un tema diferent a cada sessió

Presència del segment a la seqüència de segments de cada sessió

Tot seguit, podem veure al mapa d'interactivitat els llocs que ocupa l'SI de Debat d'un tema diferent dins de cada sessió, en el conjunt de la seqüència de segments, on l'SI DTD té el color que li ha estat assignat i el número 6, com es pot comprovar a la Llegenda del Mapa d'interactivitat.



Llegenda del mapa d'interactivitat: colors, noms i acrònims dels SI

1	SI d' Organització i planificació. SI OP
2	SI de Debat d'un tema acordat. SI DAC
3	SI de Conclusions i tancament. SI CT
4	SI d'Explicitació de compromís en ronda. SI ER
5	SI de Regulació de la sessió d'assemblea. SI RSA
6	SI de Debat d'un tema diferent. SI DTD
7	SI de Discussió sobre un conflicte recent. SI DCR
8	SI de Debat d'un tema dirigit. SI DD
9	SI de Joc – Representació. SI JR
10	SI de Conversa improvisada. SI CI

Gràfic 15: Mapa d'Interactivitat de la SAC: SI de Debat d'un tema diferent (reproducció del Gràfic 2)

A més, mostrem la seqüència de cada sessió, amb les sigles de cada segment, on presentem el segment en el conjunt de la seqüència de segments de cada sessió, destacats en negreta, amb el contingut, els temps i els percentatges del segment a cada sessió.

(i) Presència del segment a la seqüència de segments de la sessió I:

[OP-1 + DAC-1 + **DTD** + DAC-2 (continuació) + OP-2 + DAC-2]

A la sessió I, al tercer segment, en el decurs del segment de Debat acordat sobre el tema *del vàter*, té lloc un SI de Debat d'un tema diferent dins del debat d'un altre tema, amb el tema: *baralla entre el Jordi i el Víctor*.

Temps i percentatge de l'SI DTD a la sessió I	
Temps total	% total
00:01:50h	3,09%

Esquema 48: Temps i percentatges de l'SI DTD a la sessió I

(ii) Presència del segment a la seqüència de segments de la sessió VII:

[OP-1 + DRC + DAC-1 + RSA + DAC-1 (cont-1) + **DTD** + DAC-1(cont-2)+ OP-2 +
DAC-2 + JR]

A la sessió VII hi ha un SI de Debat d'un tema diferent al sisè segment, que interromp un SI DAC en curs sobre el tema: *els mandons: trampes i baralles al pati*. El tema de l'SI inserit, en canvi, és: *la Laura es pren el xarop*. El temps total del segment a la sessió és de 00:02:00h i el percentatge total a la sessió, del 3,79%.

Temps i percentatge de l'SI DTD a la sessió VII	
Temps total	% total
00:01:50h	3,09%

Esquema 49: Temps i percentatges de l'SI DTD a la sessió VII

(iii) Presència del segment a la seqüència de segments de la sessió XI:

[OP-1 + DD + **DTD**-1 + DD (cont-1) + **DTD**-2 + DD (cont-2)+ ER + DD (cont-3)
+ OP + DAC]

En aquest cas, a la sessió XI, hi ha dos SI de Debat d'un tema diferent dins del debat d'un altre tema. Un és el tercer segment i un altre és el cinquè segment de la sessió, que interrompen l'SI de Debat dirigit sobre el tema: *del menjador*, en dues ocasions. El contingut temàtic del tercer segment és: *baralla entre el Víctor i el Carles*. El contingut temàtic del cinquè segment és: *baralla pel futbol al pati*.

Temps i percentatges de l'SI DTD a la sessió XI	
Temps del primer subsegment	% del primer subsegment
00:03:00h	4,68%
Temps del segon subsegment	% del segon subsegment

00:04:12h	6,55%
Temps total	% total
00:07:12h	l'11,23%

Esquema 50: Temps i percentatges de l'SI DTD a la sessió XI

Vegem-ne, ara, alguns exemples.

Exemple-40 (C4. SI DTD -1):

Mestra: [s'adreça a la Sarah, secretària de la sessió, perquè doni la paraula al següent participant] Venga

Sarah: Jordi

Jordi: Que avui el Víctor m'ha tirat el cotxe per terra i m'estava pegant.

Víctor: Però ell també... ,insultant.

Mestra: Jordi, em sembla que t'has equivocat de tema ara, de què parlem ara?

Carles: Del vàter.

Mestra: -I, ara.. I què has dit, tu, Jordi?

Jordi: Que avui el Víctor m'ha tirat el cotxe al terra i m'estava insultant.

Leo: I estava dient paraulotes.

Mestra: Però, escolta un moment, això és parlar dels lavabos? Això que has dit, ara en parlarem, d'això, però això no s'havia de dir ara [negació amb l'índex], eh, ara no s'havia de dir, ara tots volíeu parlar del lavabo.

Oriol:(...) Al pati?

Mestra: Després parlarem si un cas del lavabo. [mira el Víctor] De tota manera, Víctor, ja aprofitem...

Víctor: Però a mi també m'ha insultat.

Oriol: És veritat.

Mestra: [agafa la mà de l'Oriol perquè calli] -xssst

Víctor: És que ell no em deixava el cotxe.

Jordi: Sí que li deixava.

(...)

[SI DAC en curs (00:12:81)]

Aquest segment de Debat d'un tema diferent dins del debat d'un altre tema es desenvolupa durant 3' i finalitza d'aquesta manera:

Mestra:[adreçant-se al Víctor] Però li has tirat a terra?

Víctor: Sí.

Mestra: Doncs, escolteu, que sigui l'última vegada, eh, oi que no ho fareu més?

Jordi i Víctor: [fan que no amb el cap]

Mestra: Venga, home, i ja no en parlem més, eh, d'això, d'això ja està [mira la Sarah perquè doni la paraula següent]

Sarah: Raquel

Raquel: Que als lavabos, n'hi ha un que se li atasca l'aigua (...)

(s. I ; 00:14:31)

A la sessió XI, en el desenvolupament del segment de Debat dirigit sobre *el menjador*, quan ja porten més d'un minut de segment, s'introdueix un altre tema que dura uns tres minuts:

Exemple-41 (C4. SI DTD-2):

Mestra: [mira la llibreta d'anotacions sobre *el menjador* que té la Sandra a la mà, ja que ella ha format part d'una parella encarregada]
Sandra: [llegeix en veu alta una de les anotacions fetes per ella mateixa a la llibreta] "Txema i Carles són.. " [dubta perquè no entén la seva pròpia lletra]
Mestra: [també llegeix l'anotació de la llibreta] –"s'han..."
Sandra: ...barallat
Mestra: –[s'adreça als dos nens esmentats] El Txema i el Carles, us va barallar el dilluns, oi?
Txema: Sí.
Mestra: I què, ja va fer les paus?
Txema: Sí.
Carles: Per què.. que...en què ens vam barallar?
Txema: No te'n recordes que te vaig fer mal aquí [indica on amb la mà], amb laaa cama?
Carles: Ah, sí!
Mestra: I ja va fer les paus?
Carles: Sí [fa que sí també amb el cap]
(s. XI; 00:04:16)

Inserció d'un tema per error de la nena encarregada d'observar i anotar al menjador:

Exemple-42 (C4. SI DTD -3):

Sandra: [llegeix anotacions] –"el Víctor... li ha deixat [no entén la seva pròpia lletra]
Víctor: [sense deixar que acabi de llegir, ja reconeix el conflicte al qual es refereix l'anotació de la Sandra] No, jo, jo, no li vaig deixar ficar, em sembla que era al Jordi
Albert: Sí, al Jordi.
Mestra: Us van deixar passar?
Albert: No, el, el..
Víctor: No, mira, jo, jo, jo estava, estava de porter i li vaig deixar al Jordi i el Carles ve i diu que no.
Carles: Clar! i el Jose ho fa també, el Jose, jo li vaig demanar si em podia ficar també, perquè ell hi estava tot el rato, i deia "es fica...es fica...em fico, jo!"
Mestra: Bueno, pues, això no val, a part de que a això en parlarem quan parlem del pati, eh, ja vam dir que, que no, que el que comptava és com dinàveu, si menjàveu bé, si estàveu ben asseguts, si parlàveu normal o cridàveu molt, això és lo que comptava, i lo dels jocs és per parlar–ne quan parlem del pati; de tota manera, això de fer trampa i deixar ficar a un sí i a un altre no, no hi estic d'acord, eh [fa que no amb el dit].
Carles: El Jose (...) li deixa ficar als altres i a mi no.
Víctor: És que el Carles va a ficar aigua o a fer pipi i, i, diu "no, em fico jo", el Carles.
(s. XI; 00:52:42)

D'aquesta manera, tot i l'advertiment de no pertinença de tema, es desenvolupa l'SI DTD dins de l'SI de Debat d'un tema dirigit sobre *el menjador* durant uns minuts més, fins que la mestra intervé per tornar a l'SI DD interromput.

4.2.3.6.4. Síntesi i interpretació dels resultats del segment d'interactivitat de Debat d'un tema diferent dins del debat d'un altre tema

El segment de Debat d'un tema diferent dins del debat d'un altre tema es caracteritza perquè, en el desenvolupament d'un tema de Debat acordat o de Debat dirigit, algun nen o alguna nena introdueix un altre tema no relacionat amb el tema en curs i té l'oportunitat de desenvolupar-lo.

La seva aparició *accidental* és necessària perquè contribueix a la definició del que, finalment, es va delimitant com la seva interactivitat predominant, és a dir, el debat acordat sobre un tema que ha estat prèviament presentat, organitzat i escollit per parlar. El fet que aparegui un tema que no és exactament el tema de debat escollit contribueix a situar els límits del que és propi de l'activitat predominant, ja que un cop ha estat desenvolupat, la mestra fa explícita la necessitat de *tornar* al tema de debat interromput.

El segment d'interactivitat de DTD té una vigència curta en el conjunt de la SAC, la qual cosa fa pressuposar que el control de pertinença de tema és força efectiu i que les possibles actuacions afins a aquest segment que apareixen en el desenvolupament dels debats són reconduïdes cap al tema de debat en curs i no arriben a prosperar el suficient per constituir segment d'interactivitat.

El segment sorgeix per la dificultat de distingir matisos de diferència de tema, o per la derivació que va dibuixant la mateixa progressió del tractament temàtic, o bé per la dificultat de separar les pròpies reaccions cognitives, emocionals, etc. de la immediatesa i concreció del que s'està tractant en el moment present, cosa que també es percep, per exemple, quan els nens i nenes volen parlar sense tenir torn o sense haver planificat el que havien de dir.

4.2.3.7. Identificació i evolució del segment d'interactivitat de Discussió sobre un conflicte recent

El segment d'interactivitat de Discussió sobre un conflicte recent el caracteritzen actuacions de discussió sobre un fet conflictiu recent, ocorregut poca estona abans de començar la sessió, o sobre algun assumpte que preocupa els nens i les nenes, i sobre el qual ja havien començat a parlar abans de la sessió, o que inicien espontàniament i prèviament a l'organització i planificació de la sessió. A la Taula 22 podem veure el segment que descrivim destacat en negreta.

FASES EN QUÈ ES REALITZA LA SAC	SEGMENTS D'INTERACTIVITAT PREDOMINANTS IDENTIFICATS A CADA FASE
Fase 1: Prèvia a les sessions d'assemblea. Proposició dels temes que es tractaran a la fase de desenvolupament	1. Segment d'interactivitat d'Identificació i proposició de temes: <ul style="list-style-type: none"> a. Proposició individual i autònoma de temes per part dels nens i de les nenes b. Observació i anotació encarregada de temes per part de parelles designades
Fase 2: Desenvolupament de les sessions d'assemblea. Tractament dels temes proposats a la fase prèvia	2. Segment d'interactivitat d'Organització i planificació 3. Segment d'interactivitat de Debat d'un tema acordat 4. Segment d'interactivitat de Conclusions i tancament 5. Segment d'interactivitat d'Explicitació de compromís i/o d'opinió en ronda 6. Segment d'interactivitat de Regulació de la sessió d'assemblea 7. Segment d'interactivitat de Debat d'un tema diferent dins del debat d'un altre tema 8. Segment d'interactivitat de Discussió sobre un conflicte recent 9. Segment d'interactivitat de Debat d'un tema dirigit 10. Segment d'interactivitat de Joc-Representació 11. Segment d'interactivitat de Conversa improvisada

Taula 22: Fases i segments en què es realitza la SAC: SI DCR (reproducció de la Taula 4)

És una iniciativa dels nens i de les nenes que no és propiciada per la mestra, però sí que és tolerada, quan és “inevitable”.

La denominació del segment descriu la seva activitat predominant. La denominació de *discussió* – a diferència de la de *debat* –, per als propòsits de la tesi, descriu les actuacions no estan regulades d'acord amb l'estructura de participació social i de la tasca descrita per a l'SI de Debat d'un tema acordat, descrit anteriorment. Tot i que en altres contextos *discussió* i *debat* també poden considerar-se sinònims, en la nostra recerca els considerem *quasi sinònims*, perquè mantenen similituds en l'estructura de participació social i de la tasca, però es diferencien en el fet que, per a nosaltres, *debat* remet a una deliberació planificada, mentre que *discussió*, no. El contingut i l'estructura de participació i de la tasca d'aquest segment no enllacen amb les actuacions dels segments de l'f1, de Preparació de l'assemblea, ni amb les del segment d'Organització i Planificació de l'f2, el contingut no s'ha acordat, ni se'n regula el torn de paraula.

Tanmateix, el contingut temàtic d'aquests segments és de la mateixa naturalesa que el contingut temàtic que els i les participants proposen, que s'organitza i planifica i que es debat als segments de Debat acordat, ja que el contingut temàtic de l'SI Discussió sobre un conflicte recent també prové dels conflictes que tenen lloc en la convivència dels i de les participants en els diferents contextos escolars. En el cas del segment que ara analitzem, el contingut temàtic sempre neix en els conflictes acabats d'ocórrer al pati de migdia, abans de començar la sessió d'assemblea.

El segment de Discussió sobre un conflicte recent es desenvolupa, però, amb actuacions d'una estructura de participació diferent de la dels segments de Debat acordat i, quan finalitza, dóna lloc a l'activitat conjunta prevista o bé evoluciona cap a un SI de Debat acordat, a demanda dels nens i de les nenes. A partir del moment que aquesta demanda és acceptada per la mestra, i *acorden* deliberar sobre aquest tema, en canvia l'estructura de participació, perquè els nens i les nenes demanen paraula als o les secretàries i esperen torn, tot mantenint el mateix contingut temàtic.

4.2.3.7.1. Funcions educatives predominants segment d'interactivitat de Discussió sobre un conflicte recent

Malgrat que aquest tipus de discussió no planificada no és propiciada per la mestra, el seu desenvolupament té unes funcions educatives orientades als següents aspectes:

- Atendre la necessitat de clarificació i de resolució del conflicte.
- Ajudar a mantenir l'interès del grup per participar i evitar una possible disminució de la motivació.
- Consolidar la necessitat del debat públic sobre els fets conflictius viscuts.
- Marcar els límits de la no planificació o de les intervencions no regulades des de l'estructura de participació predominant. La seva presència serveix per contrastar allò que es propicia amb l'activitat conjunta d'allò que no es propicia.

A continuació veurem el patró d'actuacions predominants realitzades pels participants al segment.

4.2.3.7.2. Patró d'actuació conjunta predominant del segment d'interactivitat de Discussió sobre un conflicte recent

En el patró d'actuació predominant del segment d'interactivitat de Discussió sobre un conflicte recent, observem que els participants exerceixen aquests dos rols:

- La mestra, que desenvolupa el rol general de mestra del grup.
- Els membres del grup-classe, que desenvolupen el rol de participants, individualment i/o en grup.

Al segment d'interactivitat de Debat d'un tema recent, la funció de secretaria no és rellevant, ja que, justament, les intervencions se succeeixen sense seguir l'estructura de participació de demanda de torn i d'assumpció de torn amb nominació prèvia. Els membres del grup, inclosos els que assumeixen la secretaria, participen lliurement de la Discussió sobre un conflicte recent.

Patró d'actuació conjunta predominant de l'SI de Discussió sobre un conflicte recent	
ACTUACIONS DE LA MESTRA	ACTUACIONS INDIVIDUALS I/O DE GRUP (especialment: membres implicats)
Seguiment	Intervencions espontànies amb aportació d'informació, sense torn, sobre un conflicte recent greu no planificat ni acordat prèviament
Indicació de la necessitat de demanda de torn i de seguiment de la planificació i acords establerts.	Seguiment
Seguiment i negociació/ Demanda de votació	Demanda d'inclusió del tema de debat iniciat improvisadament com a tema de debat acordat, amb negociació i aportació d'arguments, amb votació a mà alçada o sense
Acceptació del desenvolupament del debat sobre un conflicte recent i participació com a moderadora del debat amb aportacions de reflexió i de valoració	Participació activa dels membres del grup implicats en el conflicte ocorregut per aportar informació i per valorar les causes i les conseqüències dels fets i de les actituds
Indicació del final del debat improvisat i de retorn al seguiment de la planificació i acords establerts/ Indicació del final del debat improvisat per a la continuació com a debat acordat i regulat	Seguiment i acceptació

Taula 23: Patró d'actuació conjunta predominant de l'SI de Discussió sobre un conflicte recent

Vegem-ne algun exemple a partir de fragments d'inici i final del a la sessió III sobre una baralla recent i greu al pati de migdia:

Exemple 43 (C4. DCR -1)

Mestra: Bueno, ara escolteu una cosa, a llavorens, ja no... acabarem de seguida de parlar d'això. Llavors, ha passat això

(...)

Mestra: Qui té la culpa que el Carles es posi tan nerviós? [directament, a l'Oriol] Digues la veritat.

(...)

Carles: I sempre van a por mi

Mestra: Bueno, escolta, Carles, una mica per cada un, eh?

Carles: [assenteix amb el cap]

Mestra: ara el Carles plora per una altra cosa que és més important, plora perquè no ho volia fer. Sí o no? [adreçant-se al Carles]

Carles: [fa que no amb el cap, per indicar acord amb el que ha dit la mestra, mentre plora]

Mestra: venga [fa un copet a la taula amb la mà]

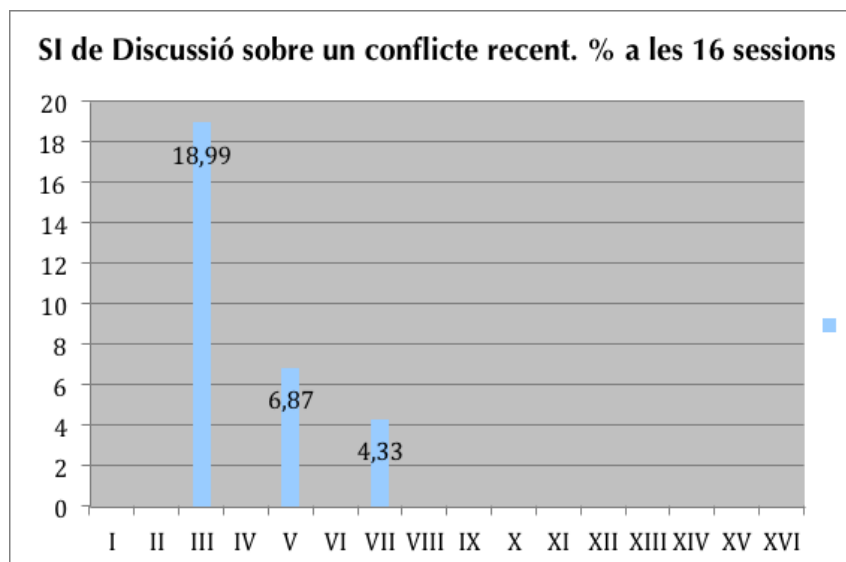
Grup: [xivarri]

Mestra: ara mirarem quins temes han escrit aquí, eh?
(S. III; 00:02:39h)

4.2.3.7.3. Evolució del segment d'interactivitat de Discussió sobre un conflicte recent

Aquest segment d'interactivitat té lloc en tres ocasions al llarg de la SAC, a les sessions III, V i VII. El temps total és de 17', que representa el 1,7% del conjunt de la SAC (15h,31',17").

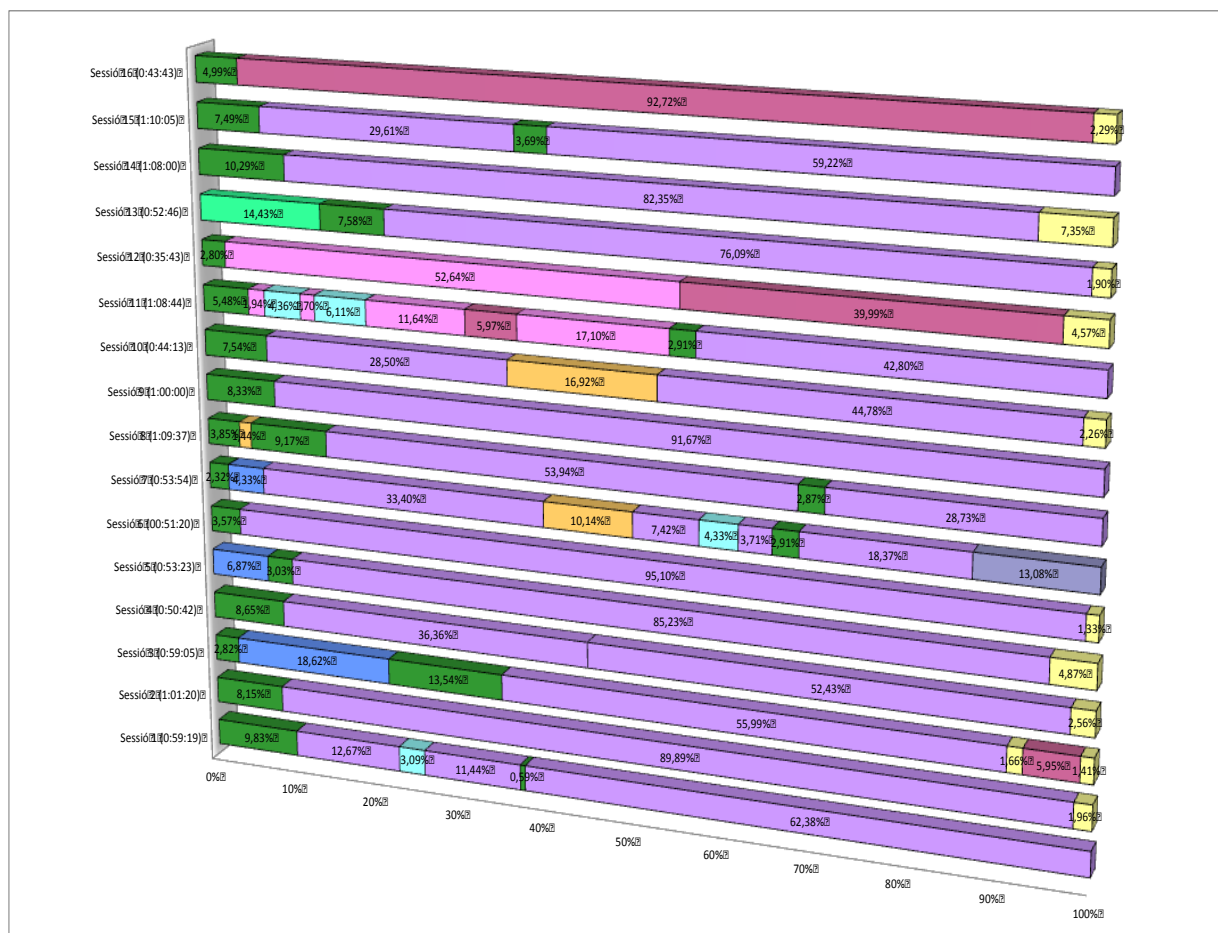
Com podem observar al gràfic següent (Gràfic 10), el segment apareix a la primera meitat de la SAC i en un clar descens de temps.



Gràfic 16: Presència de l'SI *Discussió sobre un conflicte recent* a cada sessió

Presència del segment a la seqüència de segments de cada sessió

Seguidament, es poden observar els llocs que ocupa l'SI DCR en el conjunt de la seqüència de segments de cada sessió, al mapa d'interactivitat, on es presenta l'SI de Discussió sobre un conflicte recent amb el color que li ha estat assignat i el número 7, com es pot comprovar a la Llegenda del Mapa d'interactivitat.



Llegenda del mapa d'interactivitat: colors, noms i acrònims dels SI

- 1** SI d' Organització i planificació. SI OP
- 2** SI de Debat d'un tema acordat. SI DAC
- 3** SI de Conclusions i tancament. SI CT
- 4** SI d'Explicitació de compromís en ronda. SI ER
- 5** SI de Regulació de la sessió d'assemblea. SI RSA
- 6** SI de Debat d'un tema diferent. SI DTD
- 7** **SI de Discussió sobre un conflicte recent. SI DCR**
- 8** SI de Debat d'un tema dirigit. SI DD
- 9** SI de Joc – Representació. SI JR
- 10** SI de Conversa improvisada. SI CI

Gràfic 17: Mapa d'Interactivitat de la SAC: SI de Discussió sobre un conflicte recent (reproducció del Gràfic 2)

A més, veurem la seqüència de cada sessió, amb les sigles de cada segment, i amb el segment que estem descrivint destacat en negreta, amb els seus continguts, els temps i els percentatges a cada sessió on l'hem identificat.

(i) Presència del segment a la seqüència de segments de la sessió III:

[OP + **DCR** + OP (continuació) + DAC + CT+ER+ CT]

Aquesta sessió s'inicia amb un SI d'Organització i planificació que queda interromput per la discussió sobre un conflicte recent amb contingut temàtic: *baralla recent al pati entre el Carles i el Jordi*. Aquesta baralla ha tingut lloc al pati de migdia, per tant, poc abans de començar la sessió d'assemblea. La discussió es desenvolupa i finalitza quan la mestra proposa de tornar a l'organització prevista i interrompuda, com podem observar a la seqüència (OP + **DCR**+ OP (continuació)).

Temps i percentatge del segment DCR a la sessió III	
Temps total	% total
00:11:00h	18,99%

Esquema 51: Temps i percentatges de l'SI DCR a la sessió III

(ii) Presència del segment a la seqüència de segments de la sessió V:

[**DCR** + OP + DAC + CT]

A la sessió V, a diferència de la III, la discussió sobre un conflicte recent té lloc ja al principi de la sessió, ja que és una continuació de la discussió iniciada abans de començar-la, i té el contingut temàtic: *de la rampa*. Després d'un seguit d'actuacions de desenvolupament de la discussió, els i les participants negocien i acorden continuar debatent el mateix tema, que passa, mitjançant aquesta negociació i acord, a desenvolupar-se d'acord amb les actuacions pròpies del segment de Debat acordat. Aquesta negociació i acord tenen lloc dins d'un SI OP, com veiem a la seqüència, després

del qual s'iniciarà l'SI de Debat acordat (amb contingut temàtic *de la rampa*), traslladant l'activitat conjunta a l'estructura de participació d'aquest SI nuclear.

Temps i percentatge de l'SI DCR a la Sessió V	
Temps total	% total
00:03:40h	6,87%

Esquema 52: Temps i percentatges de l'SI DCR a la sessió V

(iii) Presència del segment a la seqüència de segments de la sessió VII:

[OP-1 + **DCR** + DAC-1 + RSA + DAC-1 (cont-1) + DTD + DAC-1(cont-2)
+ OP-2 + DAC-2 + JR]

A la setena sessió, hi ha un SI DCR al segon segment, després d'un SI d'Organització i planificació, amb el contingut temàtic: *les trampes en el joc al pati*. De la mateixa manera que a la sessió V, el tema de discussió s'acaba assumint com a tema de Debat acordat i passa a ser regulat com a tal.

Temps i percentatge de l'SI DCR a la sessió VII	
Temps total	% total
00:02:20h	4,43%

Esquema 53: Temps i percentatges de l'SI DCR a la sessió VII

4.2.3.7.4. Síntesi de resultats del segment d'interactivitat de Discussió sobre un conflicte recent

El segment de Discussió sobre un conflicte recent manté la característica principal de discussió no planificada i no formalitzada sobre fets conflictius ocorreguts entre membres del grup poc abans de començar la sessió. La proximitat dels fets i la implicació que hi tenen els participants els porta a parlar-ne sense esperar a l'organització prevista a la sessió.

La identificació d'aquest segment, les seves funcions i la seva evolució mostren, d'una banda, la importància que té per als/les participants discutir els fets conflictius recents i urgents, mitjançant aquestes actuacions de discussió no planificada, i mostren també, en segon lloc, com aquesta activitat conjunta s'acaba adequant a l'activitat conjunta predominant de debat planificat i acordat quan el segment de Discussió d'un conflicte recent es *reconverteix* en un SI de Debat acordat, gràcies a una breu organització i planificació prèvies.

La presència d'aquest segment també és rellevant perquè ofereix la possibilitat d'observar com aquests nens i nenes de 2n, davant de la preocupació per uns fets conflictius propis i recents, se senten motivats per parlar-ne a l'assemblea i aconseguen que la mestra accepti la introducció d'un tema que passa al davant dels que ells/elles mateixos/es havien proposat pel procediment habitual establert. Cal observar com els fets recents tenen una concreció més gran per a nens i nenes de 7-8 anys que els temes que han proposat anteriorment, els quals, tot i ser propis, els quedem més allunyats de la vivència immediata i passen a un segon pla. La mestra, però, per la seva part, aconseguix que els nens i les nenes mantinguin la seva motivació acceptant de parlar-ne durant un temps determinat i, a més a més, de continuar parlant del mateix tema dins d'una estructura formal, és a dir, seguint l'estructura de participació establerta a l'SI de Debat acordat. D'aquesta manera es potencien dos objectius, la motivació de l'alumnat i l'aprenentatge de la necessitat de planificació, acord i regulació necessaris per a una activitat col·lectiva de parla pública que és el que s'intenta promoure en l'activitat conjunta.

En la interpretació d'aquests resultats, cal tenir en compte, a més, que el contingut temàtic objecte de discussió, els conflictes en la convivència al pati de migdia, és de la mateixa naturalesa que el contingut temàtic dels segments de debat acordat i que, per tant, la diferència entre un segment i d'interpretar que els nens i les nenes, inicialment, no veuen la rellevància entre el que fa diferent una discussió no planificada, sense elecció de tema i sense demanda de paraula, d'un Debat acordat, amb aquestes actuacions diferencials que li són característiques i que estan vinculades a l'estructura nuclear de la SAC.

Els nens i les nenes assumeixen el control sobre la identificació del contingut temàtic, i, en aquest sentit, el segment manté una continuïtat amb la cessió del control que els ha fet la mestra, ja que el contingut de la discussió està relacionat amb fets conflictius que requereixen clarificació i solució, però amb la particularitat que no assumeixen el control sobre el procediment establert de proposició d'aquest contingut temàtic i que tampoc no assumeixen el control sobre l'estructura de participació establerta com a pròpia del debat. Tant l'assumpció de control com la no assumpció per part dels nens i nenes es posen de manifest amb els límits que proporciona la mestra en demanar d'acabar una discussió que no ha estat planificada, ni acordada i que no es desenvolupa amb l'estructura de participació potenciada. La mestra recupera el control sobre la proposició, planificació i elecció de tema per parlar, en el cas de la sessió.... en què el segment DCR finalitza i se n'inicia un altre amb estructura de participació i contingut temàtic diferents, però no es així en els dos casos.... en què els nens i nenes proposen una negociació i acord de manteniment del mateix contingut temàtic. En aquests altres dos casos, els membres del grup mantenen una continuïtat de control sobre el contingut temàtic i la mestra els torna a cedir el control sobre l'estructura de participació de debat acordat quan el segment DCR es *reformula* i dóna lloc a l'inici d'un SI DAC.

4.2.3.8. Identificació i evolució del segment d'interactivitat de Debat d'un tema dirigit

El segment d'interactivitat de Debat d'un tema dirigit (SI DD) té lloc a la fase de desenvolupament de les sessions d'assemblea i es caracteritza perquè es desenvolupa a través d'un conjunt d'actuacions que s'inicien quan la mestra demana a una parella d'alumnes que aportin la informació, que prèviament han obtingut per encàrrec de la pròpia mestra, sobre el comportament al menjador dels membres del grup que dinen a l'escola. Vegem l'SI DD en negreta a la Taula 24.

FASES EN QUÈ ES REALITZA LA SAC	SEGMENTS D'INTERACTIVITAT PREDOMINANTS IDENTIFICATS A CADA FASE
Fase 1: Prèvia a les sessions d'assemblea. Proposició dels temes que es tractaran a la fase de desenvolupament	1. Segment d'interactivitat d'Identificació i proposició de temes: <ul style="list-style-type: none"> a. Proposició individual i autònoma de temes per part dels nens i de les nenes b. Observació i anotació encarregada de temes per part de parelles designades
Fase 2: Desenvolupament de les sessions d'assemblea. Tractament dels temes proposats a la fase prèvia	2. Segment d'interactivitat d'Organització i planificació
	3. Segment d'interactivitat de Debat d'un tema acordat
	4. Segment d'interactivitat de Conclusions i tancament
	5. Segment d'interactivitat d'Explicitació de compromís i/o d'opinió en ronda
	6. Segment d'interactivitat de Regulació de la sessió d'assemblea
	7. Segment d'interactivitat de Debat d'un tema diferent dins del debat d'un altre tema
	8. Segment d'interactivitat de Discussió sobre un conflicte recent
	9. Segment d'interactivitat de Debat d'un tema dirigit
	10. Segment d'interactivitat de Joc-Representació
11. Segment d'interactivitat de Conversa improvisada	

Taula 24: Fases i segments en què es realitza la SAC: SI DD (reproducció de la Taula 4)

A partir de l'aportació d'informació que fan la parella encarregada, la mestra dóna la paraula als membres esmentats perquè aportin el seu punt de vista i es genera, així, un

debat dirigit per la mestra amb una estructura de participació específica en la qual no intervenen els membres de secretaria.

La denominació d'aquest segment descriu que les actuacions dels i de les participants són de debat, però que aquest debat no és un debat acordat pel que fa a l'estructura de participació social ni pel que fa al contingut, ja que és la pròpia mestra qui aporta un contingut temàtic únic: *del menjador*, el torn de parla és dirigit també per la mestra, guiat per les anotacions proporcionades per les parelles designades complir l'encàrrec d'observació al menjador.

Aquesta iniciativa té l'origen en actuacions del segment d'interactivitat de Debat d'un tema acordat, a la sessió VI, sobre el tema *del menjador*, proposat i escollit pel procediment habitual. En el decurs d'aquest debat, la mestra explicita la necessitat d'obtenir una informació més directa i aprofundida del comportament del grup al menjador. Per aquest motiu, designarà una parella per observar i anotar els conflictes d'aquell àmbit escolar i els noms dels subjectes dels conflictes, a la *llibreta de menjador*, en els intervals entre sessions (com hem descrit a l'apartat 4.2.1), al Segment d'interactivitat d'Identificació i proposició de temes: b. Observació i anotació encarregada de temes per part de parelles designades).

S'inicia, doncs, el segment d'interactivitat de Debat dirigit quan la parella designada és requerida posteriorment per la mestra perquè porti la informació obtinguda. Amb aquesta iniciativa la mestra pren el control sobre la proposició predominant de temes que estava establerta i cedida als membres del grup, de manera individual, i el cedeix, de manera restringida i temporal, amb un nou encàrrec específic i delimitat, a les dues persones del grup designades per torn com a observadores.

Sobre el contingut temàtic cal dir que l'etiqueta *del menjador* és un enunciat genèric d'espai i de temps que és interpretat pels membres del grup, tant de manera restringida com de manera ampliada, al temps "no lectiu" de migdia i als diferents espais on es desenvolupa l'activitat dels nens i nenes (menjador, pati, passadissos, aula, etc.). Per a la mestra, en canvi, la referència inicial era més específica del context de menjador.

4.2.3.8.1. Funcions educatives predominant del segment d'interactivitat de Debat d'un tema dirigit

Les funcions educatives predominants d'aquest segment, tenint en compte el context de la S VI del Debat d'un tema acordat sobre el tema *del menjador* on es desenvolupa, són les següents:

- Clarificar la informació rellevant sobre el comportament i la convivència a l'espai de menjador.
- Aprofundir o intensificar la focalització en unes fonts d'obtenció de dades, que són les situacions potencialment conflictives de la situació de menjador, com a contingut temàtic a discutir d'una manera directa i guiada.
- Millorar el comportament en el context de menjador, pel tipus de control que suposa que altres membres del grup observin i que prenguin nota del que observen, i pel fet mateix que, posteriorment, se'n parli.

Vegem ara el patró d'actuacions predominants entre els participants al segment.

4.2.3.8.2. Patró d'actuació conjunta predominant del segment d'interactivitat de Debat d'un tema dirigit

Participants i rols que exerceixen al segment:

- La mestra, que exerceix el rol de mestra del grup i, en aquest cas, també de moderadora.
- Dos membres del grup-classe, que desenvolupen tasques de les parelles designades, substituint les dels secretaris o secretàries.
- Els membres del grup-classe, que desenvolupen el rol de participants, individualment i/o en grup.
- Els membres del grup-classe del grup de migdia, que desenvolupen el rol de participants prioritaris, individualment i/o en grup.

Al segment d'interactivitat de Debat dirigit, la tasca de secretaria queda en suspens, ja que la parella encarregada i la mestra assumeixen, de manera indirecta, aquesta tasca.

Patró d'actuació conjunta predominant de l'SIde Debat d'un tema dirigit		
ACTUACIONS DE LA MESTRA	ACTUACIONS DE LES PARELLES DESIGNADES	ACTUACIONS INDIVIDUALS I/O DEL GRUP DE MIGDIA
Indicació d'introducció de debat dirigit	Seguiment	Seguiment
Demanda d'aportació d'informació a les parelles encarregades	Aportació d'informació sobre els conflictes observats i anotats	Seguiment
Demanda d'aclariments i concrecions sobre la informació aportada i regulació	Aportació d'aclariments i concrecions sobre la informació recollida	Seguiment
Requeriment d'intervenció als nens i nenes esmentats en relació als conflictes	Seguiment	Intervenció dels nens i nenes esmentats per aportar el seu punt de vista, justificar i clarificar dades
Regulació directa del torn de parla entre al·ludits/des i parelles encarregades i seguiment del debat	Debat amb al·ludits/des	Debat amb les parelles encarregades sense demanda de paraula
Conclusió i indicació del final del debat dirigit i inici d'un altre segment diferent	Seguiment	Seguiment

Taula 25: Patró d'actuació conjunta predominant de l'SI de Debat d'un tema dirigit

Vegem alguns exemples de les actuacions exposades:

Exemple -44 (C4. SI DD-1):

Mestra: Bueno, a veure... [s'adreça al Leo, que és a qui li toca fer de secretari juntament amb la Carolina] ... Vés a buscar la capsa.

Leo: [va a buscar la capsa]

Mestra: Mmmm, primer hauríem de començar revisant una miqueta lo del menjador, és que l' al...l'altre dia vam arribar a un acord, no? [diversos arranjaments d'organització espacial del grup]

Mestra: –Au, ara ja comencem.

Mestra: Bueno, l'altre dia vam quedar que hi haurien dos encarregats de vigilar el menjador, a veure què passava, no?

(s. XI; 00:02:30h)

Exemple -45 (C4. SI DD -2):

Mestra: [adreçant-se al grup] Bueno, però, llavors, està molt malament, perquè us heu portat tota l'estona bé i com que us heu portat l'última malament, pues la Núria [la monitora de menjador], ja se'n va amb la idea de que us heu portat malament tota l'estona. S'ha de fer bé des del principi fins al final, sinó no serveix de res (...) [agafa la capsa i en treu els fulls amb les propostes de temes]. Ara estem en una altra cosa... I us dic, la setmana que ve, jo guardaré aquesta llibreta, eh, i la setmana que ve ho faran els dos, els dos que els hi toca, que estan apuntats allà [assenyala el tauler de l'aula], que ja ho sabem, eh.

Jordi: Jo i la Laura.

Mestra: Qui sou?

Jordi: Jo i la Laura.

Mestra: Tu i la Laura [mostrant la llibreta], i ho compararem, eh? a veure si la cosa millora [deixa la llibreta i la capsa]. Venga, ara començarem amb els temes que hi havia el...[mira els fulls de propostes], què hi havia quedat de l'altre dia? [llegeix algunes de les propostes en veu alta] "de no parlar dels demés; de no riure dels demés; de...agafar..."

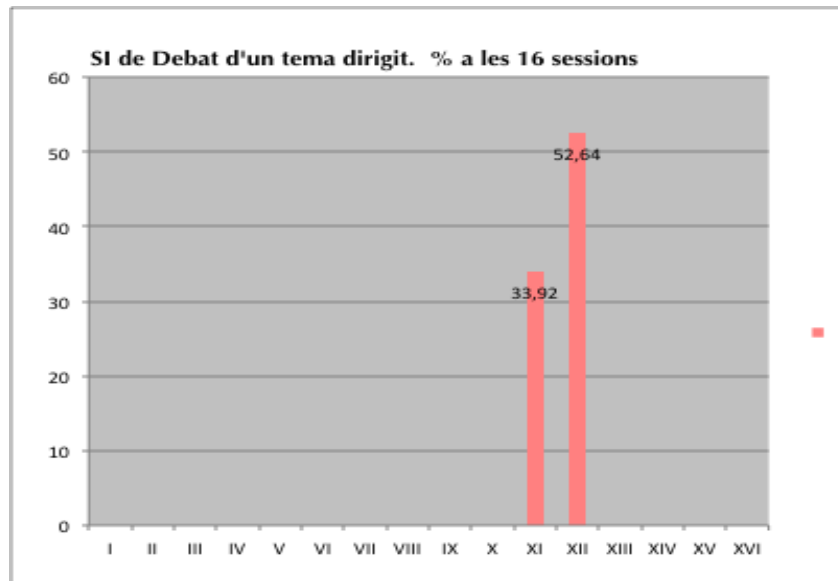
(s. XI; 00:24:00h)

Amb aquestes actuacions, a la sessió XI, finalitza el segment de Debat dirigit i se n'inicia un d'Organització i planificació que donarà lloc a l'SI de Debat acordat de la sessió.

4.2.3.8.3. Evolució del segment d'interactivitat de Debat d'un tema dirigit

El segment de Debat d'un tema dirigit té un desenvolupament curt i puntual a la SAC, ja que té lloc, únicament, a les sessions XI i XII i es desenvolupa al llarg de 40' 33", la qual cosa, en el conjunt de la SAC (15h, 31',17"), representa un 5,3%.

Quan la mestra considera que ja s'ha fet pública la informació rellevant sobre els conflictes al menjador i que s'han pogut discutir en aquestes dues sessions, ja no reitera l'encàrrec d'observació, anotació i posterior aportació d'informació a l'assemblea a les parelles designades i finalitza el segment. Per aquest motiu, al Gràfic 11, hi podem veure l'SI DD concentrat en dues sessions consecutives.

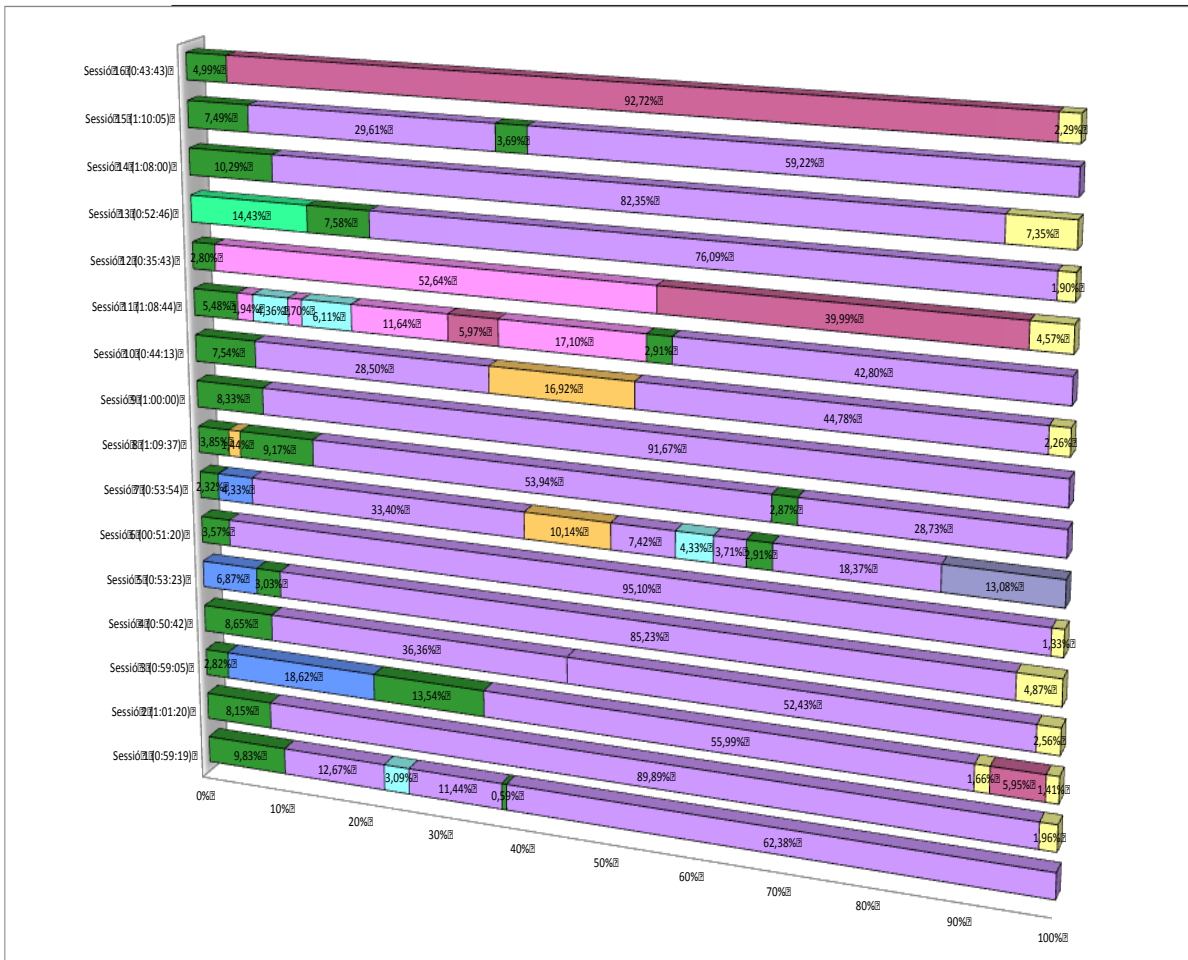


Gràfic 18: Presència de l'SI de *Debat d'un tema dirigit* a cada sessió

Presència del segment a la seqüència de segments de cada sessió

Seguidament, es poden observar al Mapa d'interactivitat els llocs que ocupa l'SI de Debat d'un tema dirigit en el conjunt de la seqüència de segments de cada sessió, on es presenta l'SI DD amb el color que li ha estat assignat i amb el número 8, com es pot comprovar a la Llegenda del Mapa d'interactivitat.

Quart capítol. Les formes d'organització de l'activitat conjunta en la seqüència analitzada.
Resultats de la investigació (I)



Llegenda del mapa d'interactivitat: colors, noms i acrònims dels SI

- 1 SI d' Organització i planificació. SI OP
- 2 SI de Debat d'un tema acordat. SI DAC
- 3 SI de Conclusions i tancament. SI CT
- 4 SI d'Explicitació de compromís en ronda. SI ER
- 5 SI de Regulació de la sessió d'assemblea. SI RSA
- 6 SI de Debat d'un tema diferent. SI DTD
- 7 SI de Discussió sobre un conflicte recent. SI DCR
- 8 **SI de Debat d'un tema dirigit. SI DD**
- 9 SI de Joc – Representació. SI JR
- 10 SI de Conversa improvisada. SI CI

Gràfic 19: Mapa d'Interactivitat de la SAC: SI de Debat d'un tema dirigit (reproducció del Gràfic 2)

Tot seguit, veurem la seqüència de cada sessió on hem identificat el segment, amb les sigles de tots els segments amb què es desenvolupa, i amb el segment que estem descrivint destacat en negreta, amb els seus continguts, temps i percentatges.

(i) Presència del segment a la seqüència de segments de la sessió XI:

[OP-1 + **DD** + DTD-1 + **DD** (cont-1) + DTD-2 + **DD** (cont-2) + ER + **DD** (cont-3)
+ OP + DAC]

A la sessió XI, hi ha un SI DD, el qual, en haver estat interromput dues vegades per altres dos segments, queda dividit en quatre parts. Aquests dos segments que el divideixen són, primerament, un SI de Debat d'un tema diferent (com hem vist anteriorment, apartat..) i en segon lloc, un SI d'Explicitació de compromís i/o d'opinió en ronda (...).

El desenvolupament de les actuacions sobre el contingut temàtic del segment, *del menjador*, queda interromput, en aquesta sessió, per actuacions d'alguns membres del grup que intervenen per aportar informació sobre un contingut diferent i es reprèn quan la mestra fa explícita la necessitat de tornar al contingut interromput sobre menjador. No obstant això, hi ha una segona interrupció de les intervencions sobre aquest contingut, a causa d'una nova introducció d'un contingut diferent, acabat el qual, es reprèn el segment de Debat dirigit de la sessió XI.

El contingut diferent introduït està referit a conflictes en l'activitat dels membres del grup que dinen a l'escola, però no a conflictes del menjador. La causa d'aquesta introducció d'un tema diferent sembla ser la manca de comprensió de la definició del contingut que fa la mestra, ja que, quan ella es refereix *al menjador* ho fa referint-se a l'activitat pròpia de menjador, mentre que els nens i les nenes atorguen a aquest contingut un sentit referencial més ampli, el qual inclou altres activitats que ocorren en llocs diferents del temps de migdia (apartat... de DTD).

Temps i percentatges de l'SI DD a la sessió XI	
Temps del primer subsegment	% del primer subsegment
00:01:20h	2,08%

Temps del segon subsegment	% del segon subsegment
00:01:10h	1,82%
Temps del tercer subsegment	% del tercer subsegment
00:08:00h	12,47%
Temps del quart subsegment	% del quart subsegment
00:11:45h	17,45%
Temps total	% total
00:21:45h	33,92%

Esquema 54: Temps i percentatges de l'SI DD a la sessió XI

La segona interrupció del desenvolupament de les actuacions de l'SI DD té lloc per iniciativa de la mestra, mitjançant actuacions que són pròpies del segment d'Explicitació de compromís i/o d'opinió en ronda. En aquest cas, l'SI DD interromput també es reprèn quan acaben les actuacions de l'SI ER.

(ii) Presència del segment a la seqüència de segments de la sessió XII:

[OP + **DD** + ER+ CT]

A la sessió XII, el segment 2 és un SI DD, amb el tema: *del menjador*, el qual es desenvolupa sense interrupcions amb el mateix contingut.

Temps i percentatge de l'SI DD a la sessió XII	
Temps total	% total
00:18:48h	52,64%

Esquema 55: Temps i percentatges de l'SI DD a la sessió XII

L'evolució del segment permet observar com a la segona sessió on té lloc, les actuacions dels membres del grup estan centrades en el contingut temàtic *del menjador*, la qual cosa fa pressuposar que s'ha produït una cessió sobre el control del contingut temàtic que ha estat assumida pels nens i per les nenes.

Convé esmentar que la seva evolució està vinculada a la sessió VI on van tenir lloc les actuacions esmentades anteriorment, dins del segment de Debat acordat, les quals van

donar lloc a l'aparició temporal de les actuacions de la fase 1 del segment d'interactivitat d'*Identificació i proposició de temes. b. Proposició encarregada*. El segment es desenvolupa, doncs, en relació a aquestes actuacions inter-sessions a les sessions XI i XII, com acabem d'exposar, i, després de la sessió XII, se segueix únicament l'ordre temàtic establert a la planificació acordada anteriorment. Tanmateix, a la sessió següent, la sessió XIII, els participants, a l'SI OP que inicia la sessió, escullen com a tema de Debat acordat, precisament, el tema *del menjador*, el qual havia estat proposat pels nens i per les nenes pel procediment habitual.

Amb aquesta proposició del mateix tema de Debat d'un tema dirigit feta a iniciativa pròpia dels nens i nenes, es completa una seqüència de cinc moviments, que dibuixa un procés en el qual la iniciativa i control sobre el tema del debat comença i acaba en els nens i nenes, amb una fase intermèdia en què la mestra els recupera amb l'objectiu de dirigir un aprofundiment en els fets i conflictes que configuren el tema en qüestió).

En síntesi, els cinc passos d'aquesta seqüència són els següents:

1. Sessió VI: SI DAC, *del menjador*, a iniciativa dels nens i de les nenes.
2. Intervenció de la mestra per obtenir més informació i control de part de la monitora de menjador a rel del contingut aportat a l'SI DAC *del menjador*, a la sessió VI.
3. Encàrrec de la mestra d'observació a les parelles encarregades en els intervals entre les sessions X–XI i XI–XII: actuacions de l'SI IPT b, f1.
4. Sessions XI i XII: SI DD, *del menjador*, a iniciativa de la mestra.
5. Sessió XIII: SI DAC, *del menjador*, a iniciativa dels nens i de les nenes

4.2.3.8.4. Síntesi i interpretació dels resultats del segment d'interactivitat de Debat d'un tema dirigit

En la identificació del segment de Debat d'un tema dirigit hem pogut observar que té una presència molt limitada a la SAC, només apareix en dues ocasions. Tanmateix, la seva realització, que sorgeix de les actuacions de l'SI DAC, amb el tema *del menjador*, en primer lloc, posa de manifest la necessitat d'obtenir una informació més directa dels fets

conflictius que ocorren al context de menjador, i, en segon lloc, té unes conseqüències rellevants en el conjunt de l'activitat conjunta, ja que fa aparèixer la segona modalitat de *l'SI d'Identificació i proposició de temes de la fase prèvia. b. Observació i anotació encarregada per part de les parelles designades.* Aquesta segona modalitat de proposició de temes conflictius per debatre, que ocorre entre sessions, enllaça, doncs, amb les actuacions del segment de Debat dirigit perquè aporta el contingut temàtic que serà debatut al segment en sessió d'assemblea. A més, aquest segment substitueix temporalment l'aparició de l'SI DAC a les sessions indicades, com és el cas de la S XI, tot i que a la S XII, després del desenvolupament de l'SI DD, encara hi ha temps per a un SI DAC.

Com hem dit anteriorment, la seva funció educativa està, doncs, centrada, en la reorientació de la cessió del control de proposició de temes, amb un encàrrec directe restringit a alguns membres del grup. No es tracta d'un segment predominant, ja que, quan s'ha obtingut una informació suficient sobre el context de menjador, es torna a l'estructura de participació nuclear de la SAC.

4.2.3.9. Identificació i evolució del segment d'interactivitat de Joc–Representació

El segment d'interactivitat de Joc i representació només té lloc una vegada a la SAC, a la sessió VII. Al final d'aquesta sessió, que ha tingut un desenvolupament complex amb moltes interrupcions en la realització de l'SI de Debat acordat, la mestra, per finalitzar-la, introdueix un canvi. Aquest canvi consisteix a jugar a representar *El mercat de Calaf*. A la Taula 26, veiem el segment destacat en negreta.

FASES EN QUÈ ES REALITZA LA SAC	SEGMENTS D'INTERACTIVITAT PREDOMINANTS IDENTIFICATS A CADA FASE
Fase 1: Prèvia a les sessions d'assemblea. Proposició dels temes que es tractaran a la fase de desenvolupament	1. Segment d'interactivitat d'Identificació i proposició de temes: <ul style="list-style-type: none"> a. Proposició individual i autònoma de temes per part dels nens i de les nenes b. Observació i anotació encarregada de temes per part de parelles designades
Fase 2: Desenvolupament de les sessions d'assemblea. Tractament dels temes proposats a la fase prèvia	2. Segment d'interactivitat d'Organització i planificació
	3. Segment d'interactivitat de Debat d'un tema acordat
	4. Segment d'interactivitat de Conclusions i tancament
	5. Segment d'interactivitat d'Explicitació de compromís i/o d'opinió en ronda
	6. Segment d'interactivitat de Regulació de la sessió d'assemblea
	7. Segment d'interactivitat de Debat d'un tema diferent dins del debat d'un altre tema
	8. Segment d'interactivitat de Discussió sobre un conflicte recent
	9. Segment d'interactivitat de Debat d'un tema dirigit
	10. Segment d'interactivitat de Joc–Representació
	11. Segment d'interactivitat de Conversa improvisada

Taula 26: Fases i segments en què es realitza la SAC: SI J-R (reproducció de la Taula 4)

En aquest joc, es representa un grup de persones que parlen totes alhora. Cada participant pensa un enunciat i, de peu dret, sense deixar la rotllana, a l'avís de la mestra, i tothom alhora, s'ha de dir en veu alta l'enunciat que cadascú ha pensat que. En acabar, la mestra pregunta què han dit. En aquesta ocasió, els i les participants

demanen de realitzar el joc una segona vegada. Es repeteix el procediment anterior. La realització d'aquest joc provoca molta distensió en els participants, que riuen i s'engresquen. Es tracta d'un joc ja conegut pel grup, al qual la mestra fa referència, però no necessita aportar gaires instruccions per a la seva realització.

4.2.3.9.1. Funcions educatives predominants del segment d'interactivitat de Joc-Representació

Aquest segment d'interactivitat és una iniciativa de la mestra, proposada al final de la sessió VII, que té les següents funcions:

–Ajudar a suavitzar la tensió acumulada al llarg de la sessió, després d'un seguit de situacions conflictives i tenses, ja que és un joc conegut que agrada a l'alumnat.

–Experimentar la dificultat de comunicació per *saturació sonora*, amb una proposta de dramatització còmica que fa desitjar i comprendre la qualitat de la comunicació.

–Il·lustrar la necessitat de seguir unes normes de participació en les situacions de parla pública col·lectiva, en relació a la qualitat de l'atenció i al respecte pel torn de parla, en vivenciar, mitjançant una representació, el que passa si tothom parla alhora i ningú no s'escolta.

4.2.3.9.2. Patró d'actuació conjunta predominant del segment d'interactivitat de Joc-Representació

Participants i rols que exerceixen al segment:

–La mestra: funció general de mestra del grup.

–Els membres del grup-classe: participants, individualment i en grup.

Al segment d'interactivitat de Joc-Representació, la funció de secretaria no és rellevant, ja que tots els membres del grup participen col·lectivament d'un joc on no té lloc aquesta funció.

Patró d'actuació conjunta predominant de l'SI de Joc-Representació de Debat d'un tema dirigit	
ACTUACIONS DE LA MESTRA	ACTUACIONS INDIVIDUALS I/O DE GRUP
Proposició de realització d'un joc ja conegut	Acceptació entusiasta
Instruccions per a la realització del joc, sense exposar les regles	
Indicació d'inici del joc	Representació d'acord amb les instruccions
Requeriment als nens i nenes sobre la seva participació al joc realitzat aportant valoracions	Respostes d'explicació sobre la seva participació al joc
Repetició del joc: segona indicació d'inici	Segona representació del joc
Repetició del requeriment amb nominació als nens i nenes sobre la seva participació al joc realitzat aportant valoracions	Respostes d'explicació sobre la seva participació al joc
Indicació del final del joc i de la sessió	Seguiment

Taula 27: Patró d'actuació conjunta predominant de l'SI de Joc-Representació

Exemple -46 (C4. SI J-R -1):

Mestra: [adreçant-se al grup] Va! fem una vegada *El Mercat de Calaf*?

Grup: [ho accepten de seguida amb grans manifestacions d'alegria]

Mestra: Va, va, però això és perquè avui esteu tots molt nerviosos.

Mestra: [adreçant-se al grup] Va, tots a pensar una frase, eh? sense cridar, eh.

Laura: [mirant la mestra] Ja està, jo ja ho sé.

Mestra: Ja l'heu preparat?

Carles: Jo sí.

Albert: Jo no! jo no!

Mestra: Ho farem fluixet. Un, dos i... tres!

Grup: [diuen a la vegada la frase que han pensat amb gran cridòria i riures]

Mestra: [riu] [amb els braços indica que ja s'ha acabat el joc]. Bueno, a veure, què? Ho heu sentit, lo que hem dit? [assenyala la Laura]. A veure, què has dit, tu?

Laura: Jo? Que ha vingut una amiga i m'he menjat un pastís molt bo.

Mestra: [assenyala la Sarah] I tu, què has dit?

Sarah: Que ... [riu]

Mestra: [riu] [assenyala l'Albert] I tu, què has dit?

Albert: Que, quan farem assemblea, parlarem del pati.

Mestra: Molt bé

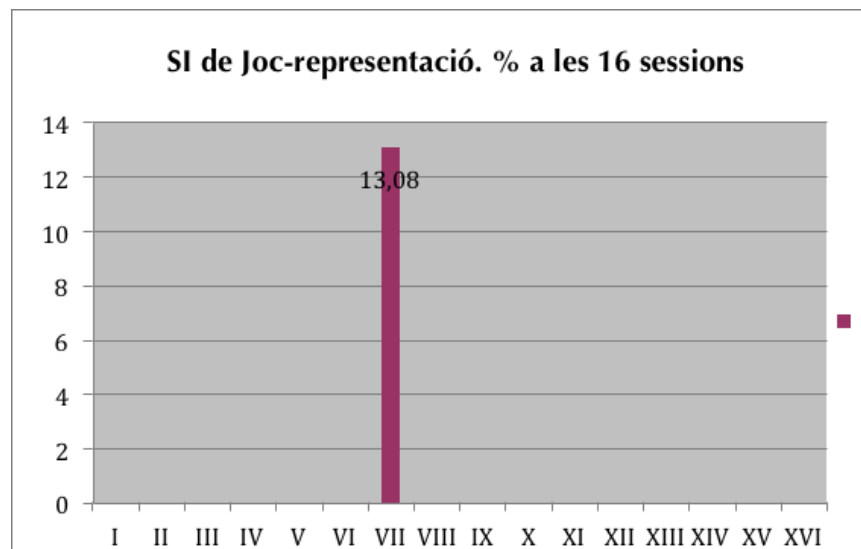
(s.VII;00:54:00)

4.2.3.9.3. Evolució del segment d'interactivitat de Joc-Representació

Aquest segment no té evolució al llarg de les sessions d'assemblea, perquè només es realitza en una ocasió, però representa la continuïtat d'un joc ja compartit anteriorment en altres situacions escolars entre mestra i grup, amb la mateixa finalitat educativa.

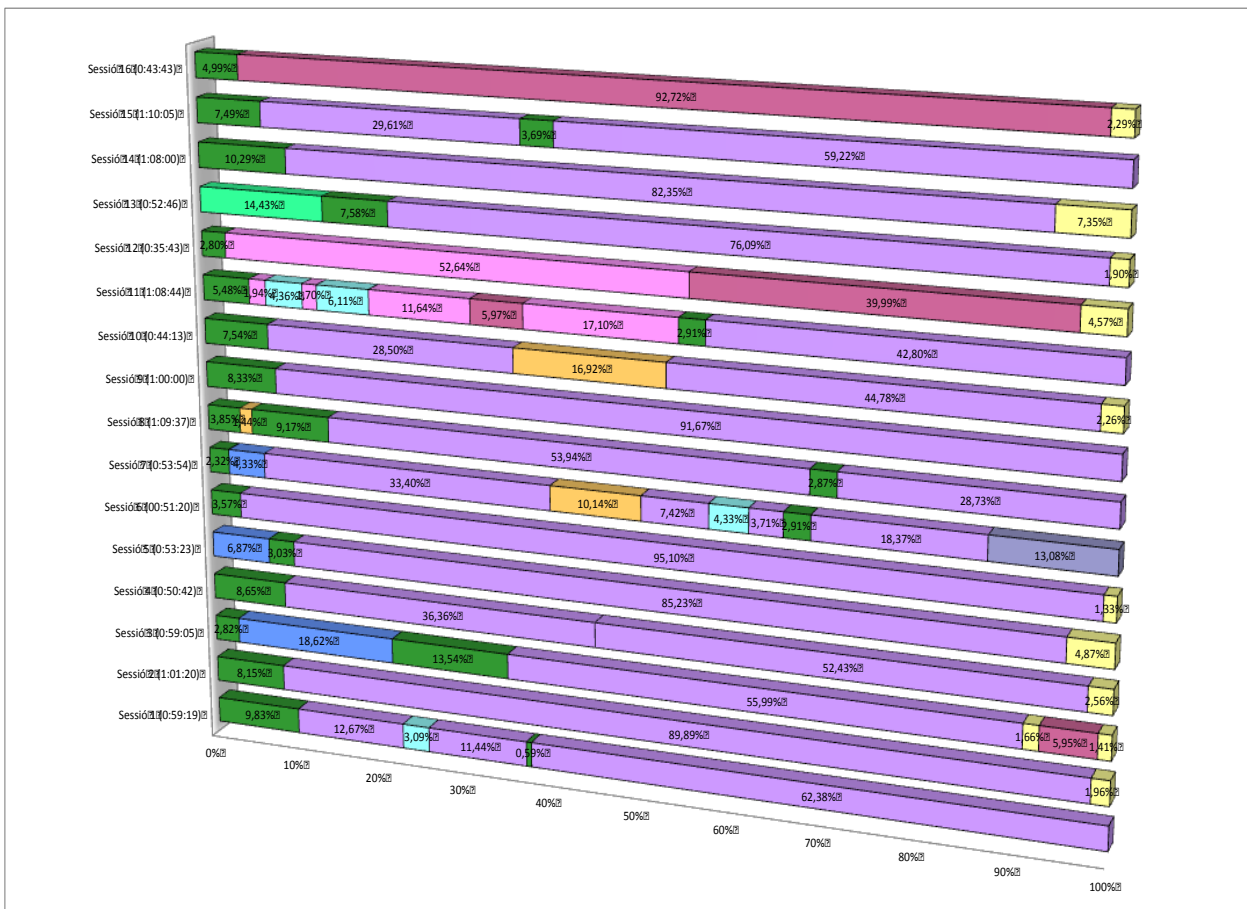
L'SI JR té un temps total de 13' 08", el qual en relació al conjunt de temps de la SAC (15h, 31',17") representa el 0'70%.

Al Gràfic 12, es pot veure aquest segment que té una presència esporàdica a la SAC:



Gràfic 20: Presència de l'SI de Joc-Representació a cada sessió

A continuació, podem veure al Mapa d'interactivitat el lloc que ocupa l'SI JR en el conjunt de la seqüència de segments de l'única sessió on apareix, la S VII, amb el color atorgat i el número 9, com es pot comprovar a la Llegenda del Mapa d'interactivitat.



Llegenda del mapa d'interactivitat: colors, noms i acrònims dels SI

1	SI d' Organització i planificació. SI OP
2	SI de Debat d'un tema acordat. SI DAC
3	SI de Conclusions i tancament. SI CT
4	SI d'Explicitació de compromís en ronda. SI ER
5	SI de Regulació de la sessió d'assemblea. SI RSA
6	SI de Debat d'un tema diferent. SI DTD
7	SI de Discussió sobre un conflicte recent. SI DCR
8	SI de Debat d'un tema dirigit. SI DD
9	SI de Joc – Representació. SI JR
10	SI de Conversa improvisada. SI CI

Gràfic 21: Mapa d'Interactivitat de la SAC: SI de Joc-Representació (reproducció del Gràfic 2)

Destacat en negreta, veiem l'SI J-R a la seqüència de les sigles dels segments de la sessió, amb el seu temps i percentatge.

(i) Presència del segment a la seqüència de segments de la sessió VII:

[OP-1 + DCR + DAC-1 + RSA + DAC-1 (cont-1) + DTD + DAC-1(cont-2) + OP-2
+ DAC-2 + JR]

A la sessió VII, el segment 10 és un SI JR amb el tema: *El mercat de Calaf*.

Temps i percentatge de l'SI JR a la sessió VII	
Temps total	% total
00:07:03h	13,08%

Esquema 56: Temps i percentatges de l'SI JR a la sessió

4.2.3.9.4. Síntesi i interpretació dels resultats del segment d'interactivitat de Joc-Representació

L'aparició d'aquest segment d'interactivitat té relació amb el desenvolupament peculiar de la sessió VII que ha tingut una important segmentació –superior a la segmentació de les sessions anteriors i que ha estat caracteritzada per algunes interrupcions i insercions de segments, bé per part dels nens i nenes, bé per part de la mestra-. Convé destacar que en aquesta sessió ha aparegut per primer cop el segment de Regulació de la sessió d'assemblea, que ha estat motivat per un trencament parcial en l'estructura de participació social. La sessió, doncs, té una important dispersió i tensió. Per aquest motiu, aquest segment, totalment esporàdic i ocasional, ha estat una iniciativa de la mestra que ha contribuït a relaxar l'ambient general dels i de les participants.

També cal destacar que, a la sessió VII, el segment de Joc-Representació compleix, indirectament, una funció de conclusió i tancament de la sessió, ja que ocupa aquest espai final de la sessió amb una funció educativa que és afí a una conclusió, o a una representació metafòrica de la conclusió que en la comunicació i la interacció col·lectives cal tenir uns principis bàsics: parlar l'un després de l'altre, parlar per als altres, saber-se escoltar, etc., tot i que té un doble caràcter, un de genèric en relació a l'EP general de la SAC, i un altre d'específic, al mateix temps, pel sentit que té en relació al contingut de la sessió on té lloc.

4.2.3.10. Identificació i evolució del segment d'interactivitat de Conversa improvisada

Aquest segment es caracteritza per actuacions d'intercanvi informal i espontani d'informacions i comentaris sobre un tema no conflictiu sorgit ocasionalment, que té interès per a alguns membres del grup, però que no està centrat en els temes proposats per parlar a l'assemblea. A la Taula 28, tenim la seva ubicació en el conjunt de fases i segments de la SAC, on el segment que descrivim està destacat en negreta.

FASES EN QUÈ ES REALITZA LA SAC	SEGMENTS D'INTERACTIVITAT PREDOMINANTS IDENTIFICATS A CADA FASE
Fase 1: Prèvia a les sessions d'assemblea. Proposició dels temes que es tractaran a la fase de desenvolupament	1. Segment d'interactivitat d'Identificació i proposició de temes: <ul style="list-style-type: none"> a. Proposició individual i autònoma de temes per part dels nens i de les nenes b. Observació i anotació encarregada de temes per part de parelles designades
Fase 2: Desenvolupament de les sessions d'assemblea. Tractament dels temes proposats a la fase prèvia	2. Segment d'interactivitat d'Organització i planificació
	3. Segment d'interactivitat de Debat d'un tema acordat
	4. Segment d'interactivitat de Conclusions i tancament
	5. Segment d'interactivitat d'Explicitació de compromís i/o d'opinió en ronda
	6. Segment d'interactivitat de Regulació de la sessió d'assemblea
	7. Segment d'interactivitat de Debat d'un tema diferent dins del debat d'un altre tema
	8. Segment d'interactivitat de Discussió sobre un conflicte recent
	9. Segment d'interactivitat de Debat d'un tema dirigit
	10. Segment d'interactivitat de Joc-Representació
	11. Segment d'interactivitat de Conversa improvisada

Taula 28: Fases i segments en què es realitza la SAC: SI CI (reproducció de la Taula 4)

La seva denominació vol descriure que l'estructura de participació social i el contingut no coincideixen amb l'estructura dels SI de debat ni amb els continguts, perquè es desenvolupen sense planificació prèvia i informalment. Per tant, el contingut com

l'estructura de participació d'aquest segment són diferents dels que han estat planificats a la fase prèvia, a l'*SI d'Identificació i proposició de temes* en la modalitat *a. Proposició individual i autònoma*, i a l'*SI d'Organització i planificació*, de la fase de desenvolupament, i no hi té cap vinculació ni temàtica ni d'estructura de participació social.

4.2.3.10.1. Funcions educatives predominants del segment d'interactivitat de Conversa improvisada

Aquesta iniciativa dels nens i de les nenes no és propiciada per la mestra, tot i que és tolerada durant un cert període de temps. El fet de tolerar-la pot tenir, en conseqüència, indirectament, les funcions de:

- Incentivar la participació, la confiança, la distensió i la cohesió de grup.
- Situat i reforçar els límits de la forma de proposició i de la forma de participació potenciades, de manera indirecta, pel fet de marcar-ne el final, indicant la necessitat de començar la sessió d'assemblea amb l'*SI d'Organització i planificació*, que anirà seguit de l'*SI de Debat d'un tema acordat*.

A continuació podem veure quin és el patró d'actuacions dels i de les participants al segment.

4.2.3.10.2. Patró d'actuació conjunta predominant del segment d'interactivitat de Conversa improvisada

Participants i rols que exerceixen al segment:

- La mestra, que desenvolupa el rol de mestra del grup i participant.
 - Els membres del grup-classe, que exerceixen el rol de participants, individualment i/o en grup.
- Al segment d'interactivitat de Conversació improvisada, la funció de secretaria no és rellevant, ja que els membres del grup intervenen lliurement sense demanda de torn.

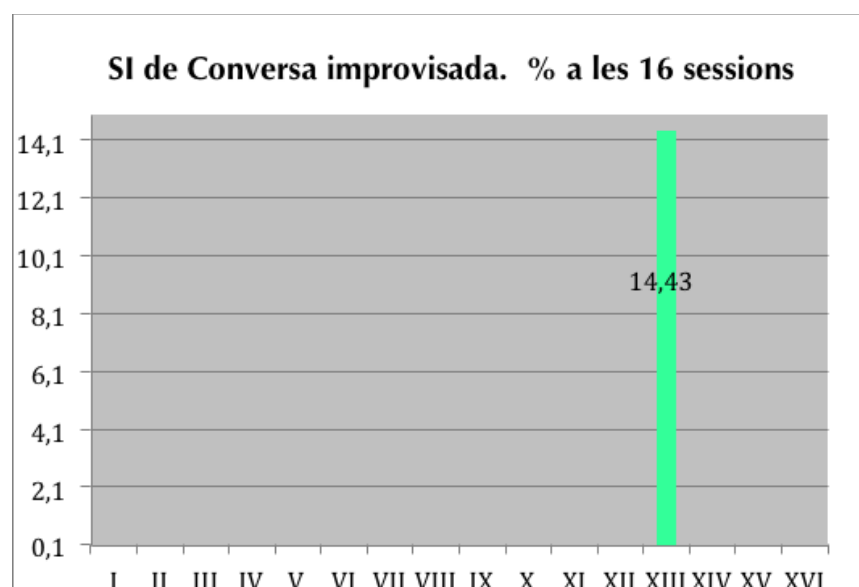
Patró d'actuació conjunta predominant de l'SI de Conversa improvisada	
ACTUACIONS DE LA MESTRA	ACTUACIONS INDIVIDUALS I/O DE GRUP
Seguiment i intervenció, de manera distesa, amb algun comentari en relació al tema de conversa.	Intercanvi de comentaris informals, de manera distesa, i sense demanar torn, a propòsit d'un tema no conflictiu, no planificat ni acordat
Intervenció formulant demanda de més informació.	Aportació de més informació sobre el tema de conversa improvisada a demanda de la mestra
Intervenció per fer finalitzar la conversa i demanar centrar-se en el tema o temes proposats.	Seguiment i acceptació

Taula 29: Patró d'actuació conjunta predominant de l'SI de Conversa improvisada

4.2.3.10.3. Evolució de segment d'interactivitat de Conversa improvisada

En relació a l'evolució del segment d'interactivitat de Conversa improvisada cal dir que és un segment que té lloc només en una ocasió i per aquest motiu no té evolució. L'SI CI representa el 0,8% de la SAC (15h, 32', 28"), amb 7'61".

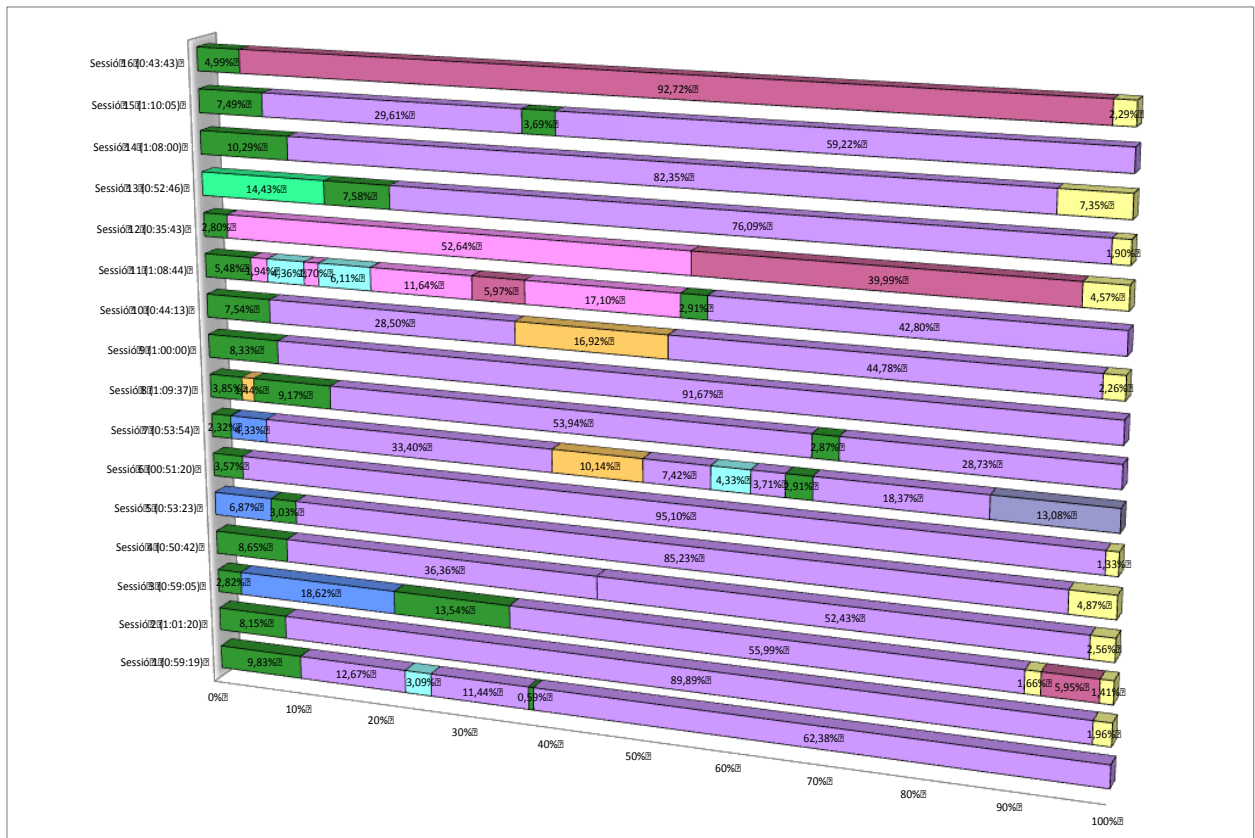
Al Gràfic 13, veiem la seva presència esporàdica a la SAC:



Gràfic 22: Presència de l'SI de Conversa improvisada a cada sessió

Presència del segment a la seqüència de segments de cada sessió

Tot seguit podem veure al mapa d'interactivitat el lloc que ocupa l'SI de Conversa improvisada en la seqüència de segments de l'única sessió on té lloc, amb el color assignat i el número 10, com consta la Llegenda del Mapa d'interactivitat.



Llegenda del mapa d'interactivitat: colors, noms i acrònims dels SI

- 1** SI d' Organització i planificació. SI OP
- 2** SI de Debat d'un tema acordat. SI DAC
- 3** SI de Conclusions i tancament. SI CT
- 4** SI d'Explicitació de compromís en ronda. SI ER
- 5** SI de Regulació de la sessió d'assemblea. SI RSA
- 6** SI de Debat d'un tema diferent. SI DTD
- 7** SI de Discussió sobre un conflicte recent. SI DCR
- 8** SI de Debat d'un tema dirigit. SI DD
- 9** SI de Joc – Representació. SI JR
- 10** **SI de Conversa improvisada. SI CI**

Gràfic 23: Mapa d'Interactivitat de la SAC: SI de Conversa improvisada (reproducció del Gràfic 2)

A més, mostrem l'SI CI, destacat en negreta, en la mateixa seqüència de les sigles dels SI de la sessió, amb el seu contingut, el temps i el percentatge.

(i) Presència del segment a la seqüència de segments de la sessió XIII:

[**CI** + OP + DAC + CT]

El primer segment de la sessió XIII és un SI CI, amb un contingut temàtic *de tertúlia*. El temps total del segment a la sessió és de 7 minuts i mig i el seu percentatge, del 14,43%.

Temps i percentatge de l'SI CI a la sessió XIII	
Temps total	% total
00:07:37h	14,43%

Esquema 57: Temps i percentatges de l'SI CI a la sessió XIII

Vegem un petit exemple d'actuacions pròpies del segment:

Exemple-47 (C4. CI-1)

Mestra: Doncs, a veure, qui més vol parlar d'això? Si no, ja traiem els papers de la capsa.

(...)

Alejandro: Que yo quan la meva mare surt de la dutxa, la veig desnuda [riu]

Mestra: I, què passa? Eh? Bueno, si a la teva mare no li importa, pues ja està bé. No passa re!

Grup: [xivarri general]

(...)

(s. XIII. (00:01:00))

4.2.3.10.4. Síntesi i interpretació dels resultats del segment d'interactivitat de Conversa improvisada

De manera similar a l'aparició del segment de Discussió sobre un tema conflictiu recent (SI DCR) analitzat anteriorment, aquest segment apareix a l'inici de la sessió XIII per iniciativa dels nens i de les nenes, abans que comencin les actuacions habituals de l'SI OP. Només apareix en una ocasió i es desenvolupa de manera totalment informal, com

a tertúlia distesa i de temàtica frívola. El fet que la mestra accedeixi que es desenvolupi un segment d'aquesta naturalesa té relació amb l'ambient de confiança i d'informalitat que pot tenir lloc amb els i les participants i que contrasta i, alhora, reforça indirectament la formalitat estructural que té lloc en el conjunt de la SAC.

4.2.3.11. Resum de resultats de la seqüència dels segments d'interactivitat de cada sessió

Presentarem ara una síntesi dels resultats de cada sessió, per a la qual cosa seguirem les dades exposades a la Taula 20.

Sessió I. A la Taula 20 podem observar els segments nuclears d'Organització i planificació i de Debat acordat, tots dos en dues ocasions, ja que els participants organitzen i desenvolupen els dos temes de debat que han estat acordats: SI DAC-1, *del vàter*; SI DAC-2, *del pati, de pegar, dels jocs, de les trabanquetes*. Ara bé, el primer SI DAC és interromput per la introducció d'un SI de Debat d'un tema diferent, ja que la instrucció a propòsit de la pertinença de tema genera alguna dificultat de comprensió en l'alumnat. Cal observar, també, l'absència d'SI CT en aquesta primera sessió.

Sessió II. És una sessió que es desenvolupa amb els tres segments nuclears de la fase 2: SI OP + SI DAC + SI CT. L'activitat conjunta en aquesta sessió s'inicia amb un SI OP, on es valida la continuació del tema del debat de la sessió anterior, amb l'etiqueta genèrica: *del pati* (continuació), que es desenvolupa a l'SI DAC, i finalitza amb un SI CT referit al mateix tema.

Sessió III. A la sessió III, entre la seqüència nuclear, SI OP + SI DAC + SI CT, hi ha un SI de Discussió sobre un conflicte recent, introduït per l'alumnat a causa d'un conflicte esdevingut poca estona abans de començar la sessió, al pati de migdia, amb el tema: *baralla recent al pati entre el Carles i el Jordi*. La urgència de tractament d'aquest tema s'imposa i interromp l'SI OP que havia acabat de començar. Es realitza la discussió de l'SI DCR, que finalitza quan la mestra el tanca per tornar al tema acordat per a l'SI DAC, *de la classe*. La sessió acaba amb un SI CT amb aquest mateix contingut. En aquesta sessió apareix un segment nou, el segment d'Explicitació de compromís i/o d'opinió en ronda, que introdueix la mestra enmig de l'SI CT per demanar una explicitació pública de compromís de millora a l'alumnat implicat en els fets conflictius debatuts.

SESSIONS	ESQUEMA DE LA SEQÜÈNCIA DELS SEGMENTS D'INTERACTIVITAT DE CADA SESSIÓ
I (00:59:19h)	<p>[OP-1 + DAC-1 + DTD (insertit) + DAC-1 (continuació) + OP-2 + DAC-2] Organització i planificació-1 + Debat acordat-1: <i>del vàter</i> + Debat d'un tema diferent: <i>baralla entre el Jordi i el Víctor</i> (insertit) + Debat acordat-1 (continuació): <i>del vàter</i> + Organització i planificació-2 + Debat acordat-2: <i>del pati, de pegar, dels jocs, de les trabanquetes</i>.</p>
II (01:01:20h)	<p>[OP + DAC + CT] Organització i planificació + Debat acordat: <i>del pati</i> (continuació del Debat acordat-2 de la S. I)</p>
III 00:59:05h	<p>[OP + DCR (insertit) + OP (continuació) + DAC + CT + ER + CT(continuació)] Organització i planificació + Debat sobre un conflicte recent: <i>baralla al pati entre el Carles i el Jordi</i> (insertit) + Organització i planificació (continuació) + Debat acordat: <i>de la classe</i> + Conclusions i tancament + Explicitació de compromís en ronda (insertit) + Conclusions i tancament (continuació).</p>
IV (00:50:42h)	<p>[OP + DAC-1 + DAC-2 + CT] Organització i planificació + Debat acordat-1: <i>de les mans netes</i> + Debat acordat-2: <i>de les mentides</i> + Conclusions i tancament.</p>
V (00:53:23h)	<p>[DCR + OP + DAC + CT] Debat sobre un conflicte recent: <i>de la rampa</i> + Organització i planificació + Debat acordat: <i>de la rampa</i> + Conclusions i tancament.</p>
VI (00:51:20h)	<p>[OP + DAC + CT] Organització i planificació + Debat acordat: <i>del menjador</i> + Conclusions i tancament.</p>
VII (00:53:54h)	<p>[OP-1 + DCR (insertit) + DAC-1 + RSA (insertit) + DAC-1 (continuació-1) + DTD (insertit) + DAC-1(continuació-2) + OP-2 + DAC-2 + JR] Organització i planificació-1 + Debat sobre un conflicte recent: <i>de les trampes en el joc al pati</i> (insertit) + Debat acordat-1: <i>dels mandons, trampes i baralles al pati</i> + Regulació de la sessió (insertit) + Debat acordat-1: <i>dels mandons, trampes i baralles al pati</i> (continuació-1) + Debat d'un tema diferent: <i>la Laura es pren el xarop</i> (insertit) + Debat acordat-1: <i>dels mandons, trampes i baralles al pati</i> (continuació-2) + Organització i planificació-2 + Debat acordat-2: <i>dels novios</i> + JR: <i>el mercat de Calaf</i>.</p>
VIII (01:09:37h)	<p>[OP-1 + RSA (insertit) + OP-1 (continuació) + DAC-1 + OP-2 + DAC-2] Organització i planificació-1 + Regulació de la sessió (insertit) + Organització i planificació-1 (continuació) + Debat acordat-1: <i>de la classe</i> + Organització i planificació-2 + Debat acordat-2: <i>del futbol al pati entre nens i nenes</i>.</p>

IX (01:00:00h)	[OP + DAC] Organització i planificació + Debat acordat: <i>del futbol al pati entre nens i nenes</i> (continuació Debat acordat–2 S. VIII)
X (00:43:13h)	[OP + DAC + RSA (inserir) + DAC (continuació) + CT] Organització i planificació + Debat acordat: <i>de la classe</i> + Regulació de la sessió (inserir) + Debat acordat: <i>de la classe</i> (continuació) + Conclusions i tancament.
XI (01:08:44h)	[OP–1 + DD + DTD–1 (inserir) + DD (continuació–1) + DTD–2 (inserir) + DD (continuació–2) + ER (inserir) + DD (continuació–3) + OP–2 + DAC] Organització i planificació–1 + Debat dirigit: <i>del menjador</i> + Debat d'un tema diferent–1: <i>baralla entre el Víctor i el Carles</i> (inserir) + Debat dirigit: <i>del menjador</i> (continuació–1) + Debat d'un tema diferent–2: <i>baralla pel futbol al pati</i> (inserir) + Debat dirigit: <i>del menjador</i> (continuació–2) + Explicitació de compromís en ronda (inserir) + Debat dirigit: <i>del menjador</i> (continuació–3) + Organització i planificació–2 + Debat acordat: <i>de no riure dels demés</i> .
XII (00:35:43h)	[OP + DD + ER + CT] Organització i planificació + Debat dirigit: <i>del menjador</i> + Explicitació de compromís en ronda + Conclusions i tancament.
XIII (00:52:46h)	[CI + OP + DAC + CT] Conversa improvisada + Organització i planificació + Debat acordat: <i>del menjador</i> + Conclusions i tancament.
XIV (01:08:00h)	[OP + DAC + CT] Organització i planificació + Debat acordat: <i>dels insults</i> + Conclusions i tancament.
XV (01:10:05h)	[OP–1 + DAC–1 + OP–2 + DAC–2] Organització i planificació–1 + Debat acordat–1: <i>dels novios</i> + Organització i planificació–2 + Debat acordat–2: <i>de no pegar</i> .
XVI (00:43:43h)	[OP + ER + CT] Organització i planificació + Explicitació de compromís en ronda: <i>de l'assemblea</i> + Conclusions i tancament.

Taula 30: Seqüència de segments d'interactivitat de cada sessió

Sessió IV. En aquesta sessió, hi observem una seqüència nuclear: OP + DAC + DAC + CT, on, després d'una organització i planificació inicials, té lloc, únicament en aquesta sessió, el desenvolupament de dos temes de debat successius, *de les mans netes* i *de les mentides*, seguint l'ordre de tractament de temes acordat. Aquests dos debats van seguits d'un SI CT referit a *de les mentides*.

Sessió V. A la sessió V, hi veiem, per segon cop, l'SI de Discussió sobre un conflicte recent, tot just començar, abans de l'SI OP previst. Aquest segment està centrat en el tema *de la rampa*, enunciat genèric del lloc on ha esdevingut un conflicte. En aquesta ocasió, per iniciativa dels nens i de les nenes, el mateix tema de l'SI de Discussió sobre un conflicte recent esdevindrà el tema de l'SI DAC de la sessió, deixant de banda els altres temes que estaven proposats per a la sessió. Finalment, hi ha un SI CT referit al mateix contingut temàtic *de la rampa*.

Sessió VI. A la sessió VI també hi observem la seqüència nuclear: SI OP + SI DAC + SI CT. El contingut temàtic proposat per l'alumnat és *del menjador*. El debat sobre els conflictes al menjador donarà lloc a la introducció posterior de la segona modalitat de l'SI IPT –b. *Identificació i proposició encarregada de temes per part de parelles designades*–, sobre el comportament al menjador, que donarà lloc al segment de Debat d'un tema dirigit (a les sessions XI i XII).

Sessió VII. És una de les dues sessions més segmentades de la SAC, (juntament amb l'onzena). Hi veiem, per tercer i últim cop, l'SI de Discussió sobre un conflicte recent, després del l'SI OP, sobre el contingut temàtic: *de les trampes en el joc al pati*, el qual esdevindrà, igual com a la sessió V, el tema de l'SI DAC, reformulat amb l'enunciat: *dels mandons, trampes i baralles al pati*. En el tractament d'aquest tema, a l'SI DAC, es genera molta discrepància entre els participants al-ludits, cosa que provoca l'aparició d'un segment nou: un SI de Regulació de la sessió d'assemblea, que introdueix la mestra davant de la discontinuïtat que suposa l'actitud d'un dels participants, finalitzat el qual, es reprèn l'SI DAC. Tanmateix, aquest desenvolupament va seguit de la introducció d'un segment de Debat d'un tema diferent. La sessió encara es desenvolupa amb un nou SI OP on s'acorda parlar del tema *dels novios*, proposat anteriorment i que

la mestra posposava. En ser un tema emocionalment animat, tot i ser tractat des del punt de vista dels possibles conflictes que suposa, podem interpretar que la mestra, finalment, l'escull per apaivagar la tensió de la sessió. Per tancar la sessió la mestra introdueix un altre segment nou que té només presència en aquesta sessió, l'SI de Joc-Representació, situat al final de la sessió, com una mena de conclusions i tancament lúdic i metafòric i que té relació amb el tens desenvolupament de la sessió.

Sessió VIII. En aquesta sessió, entre la seqüència nuclear d'organització i de debat acordat, OP + DAC, hi torna a aparèixer un SI de Regulació de la sessió d'assemblea, com a resolució del conflicte d'actitud que havia motivat la seva aparició a la sessió anterior. La sessió té la particularitat que s'hi donen dos processos d'organització, SI OP, i de debat, SI DAC, successius, de dos temes acordats, *de la classe i del futbol al pati entre nens i nenes*. Aquesta sessió finalitza sense SI CT.

Sessió IX. Aquesta sessió té la seqüència nuclear: SI OP + SI DAC + SI CT. El contingut temàtic de l'SI DAC està temàticament vinculat a la sessió VIII, ja que s'hi desenvolupa una continuació del tema de debat de l'SI DAC-2 de la sessió VIII: *del futbol al pati entre nens i nenes* (continuació). La sessió finalitza sense SI CT amb conclusions explícites.

Sessió X. La sessió es desenvolupa segons la seqüència nuclear, SI OP+ SI DAC+ SI CT, amb la particularitat que hi torna a aparèixer un SI RSA enmig de l'SI DAC, a iniciativa de la mestra i també vinculat a l'actitud d'un dels participants, però aquest cop com a resolució. El contingut temàtic de l'SI DAC és *de la classe*, com el de l'SI DAC de la sessió III.

Sessió XI. Aquesta és la segona sessió més segmentada de la SAC, igualment com la sessió VII. Hi podem observar l'aparició del segment de Debat d'un tema dirigit, SI DD, per primer cop, a conseqüència de l'encàrrec fet per la mestra, anteriorment, d'observar i anotar els temes conflictius en el context del menjador a un parell de nens o nenes del grup. El desenvolupament d'aquest SI es veu interromput en dues ocasions per sengles SI de Debat d'un tema diferent. En ser, l'SI de Debat d'un tema dirigit (sobre el menjador), un segment nou, els nens i les nenes tenen alguna dificultat per delimitar el camp temàtic que li correspon i hi introdueixen altres temes de debat que tenen

relació amb l'espai de migdia, però no directament amb el context del menjador, fet que provoca l'aparició de l'SI DTD. La sessió XI continua amb una reorganització i planificació, seguida d'un SI DAC sobre el tema *de no riure dels demés* i finalitza la sessió sense conclusions explícites.

Sessió XII. A la sessió XII, hi podem veure un SI OP seguit per segon cop de l'SI DD, ja que, com a la sessió anterior, una parella d'alumnes aporten les observacions anotades al menjador al llarg de l'interval entre sessions. Aquest SI va seguit d'un SI d'Explicitació de compromís i/o opinió en ronda, SI ER, com a aprofundiment en la temàtica de l'SI DD, *del menjador*, i finalitza amb un SI CT sobre el mateix tema. Cal observar que aquesta sessió és una de les dues que no tenen cap SI DAC.

Sessió XIII. La sessió s'estructura seguint la seqüència nuclear ja coneguda, SI OP + SI DAC + SI CT, però precedida d'un SI que apareix per primer cop i que només té presència en aquesta sessió, es tracta d'un SI de Conversa improvisada, SI CI, on els participants conversen sobre un tema distès. Aquest SI finalitza quan la mestra inicia l'SI OP on s'acorda de parlar de nou *del menjador*. Aquest cop, però, curiosament, com a tema proposat pels nens i les nenes i no com a tema dirigit per la mestra. El contingut de l'SI CT versa sobre el mateix tema.

Sessió XIV. La sessió XIV té la seqüència nuclear: SI OP + SI DAC + SI CT. El contingut de l'SI de Debat és *dels insults*, tema que ha estat acordat a l'SI OP i que serà el mateix tema de l'SI CT que tancarà la sessió.

Sessió XV. La sessió XV també mostra la seqüència SI OP + SI DAC, dos cops successius, igual com a les sessions I i VIII, però sense SI CT. Els temes escollits en sengles SI OP i desenvolupats en sengles SI DAC són, respectivament, *dels novios* i *de no pegar*. La sessió acaba, com hem dit, sense conclusions explícites.

Sessió XVI. Aquesta última sessió té una estructura que s'inicia amb un SI OP i, a continuació, té lloc una SI de valoració general de la SAC, estructurada a través d'un SI ER, i finalitza amb un breu segment de conclusions generals de la SAC.

En resum, veiem com fins a la sessió VII, es desenvolupa bàsicament una segmentació centrada en els SI nuclears, amb la introducció de l'SI d'Explicitació de compromís i/o

d'opinió en ronda, per part de la mestra, i de l'SI de Debat d'un tema diferent i de l'SI de Discussió sobre un conflicte recent, per part dels nens i nenes, sobre temes diferents dels que s'estan planificant.

A la sessió VII hi ha una important segmentació, amb la introducció de l'SI de Regulació de la sessió d'assemblea, introduït per la mestra com a mecanisme regulador, que, a partir d'aquest moment, tornarà a sorgir en dues ocasions més, i de la introducció en una única ocasió per part de la mestra de l'SI de Joc-Representació, com a element de distensió en aquesta sessió complexa.

Entre la sessió VII i la XII observem una segmentació diferent de la nuclear, amb la introducció de l'SI de Debat d'un tema dirigit, per part de la mestra, com a recurs de control temàtic temporal sobre el menjador, i amb la introducció, també per part de la mestra, de l'SI Explicitació de compromís i/o d'opinió en ronda, com a mecanisme de control i, alhora, de traspàs del control de la participació als nens i nenes.

Finalment, entre la sessió XIII i la XIV hi ha una recuperació de la segmentació nuclear predominant, amb l'excepció de la introducció ocasional de l'SI de Conversa improvisada per part de l'alumnat, i, a la sessió XVI, la de l'SI d'Explicitació de compromís i/o d'opinió en ronda, de valoració final de la SAC.

4.3. Síntesi i interpretació de resultats globals de les formes d'organització de la SAC de l'assemblea de classe

Fins ara hem presentat els resultats de les anàlisis corresponents a tots els SI i els hem situat en les sessions de la SAC. Ara volem referir-nos a aquests resultats des d'una perspectiva més global, per a la qual elaborem una síntesi i una interpretació dels resultats sobre les formes identificades d'organització de l'activitat conjunta, que dividim en tres apartats. Un primer apartat està dedicat a la presentació d'una síntesi de resultats globals de tipus quantitatiu, un segon apartat està centrat en una segona síntesi de resultats globals de tipus qualitatiu, i un tercer apartat està dedicat a les conclusions del capítol.

4.3.1. Síntesi dels resultats quantitatius dels segments d'interactivitat

Fem ara un resum global de les quantitats de temps i de percentatges que hem anat presentant parcialment en relació a cada SI.

Com hem anat dient, el temps total de la SAC a la fase de desenvolupament de l'assemblea és de 15h, 31', 17". D'aquest temps total, el percentatge corresponent als SI de la seqüència nuclear és del 82,2% i el corresponent als SI no nuclears és del 17,7%.

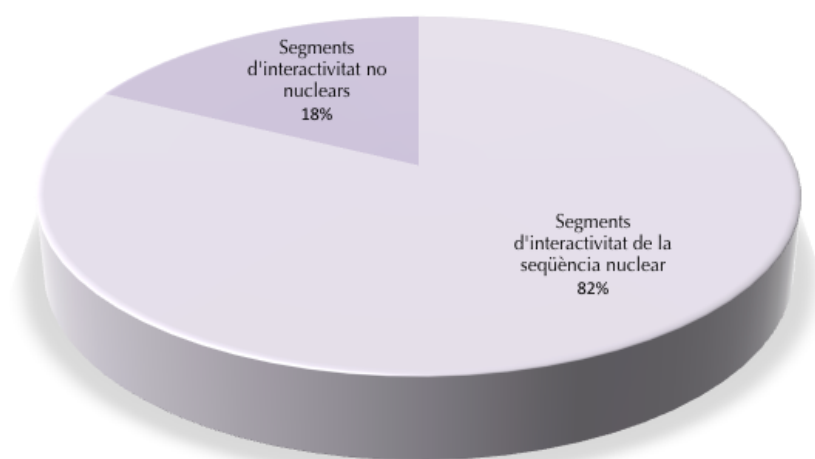
El percentatge d'activitat conjunta emprada pels dos grups d'SI i per cada SI és el que mostrem, primer, a la Taula 31, de la pàgina següent i, després, en els Gràfics 24 i 25 successius, per tal d'obtenir imatges il·lustratives que complementen les dades.

SI nuclears: 82,3%	SI d'Organització i planificació	8,8%
	SI de Debat d'un tema acordat	69,9%
	SI de Conclusions i tancament	3,5%
SI no nuclears: 17,7%	SI d'Explicitació de compromís i/o d'opinió en ronda	6,2%
	SI de Regulació de la sessió d'assemblea	1,4%
	SI de Debat d'un tema diferent	1,3%
	SI de Discussió sobre un conflicte recent	1,7%
	SI de Debat d'un tema dirigit	5,3%
	SI de Joc-Representació	0,7%
	SI de Conversa improvisada	0,8%

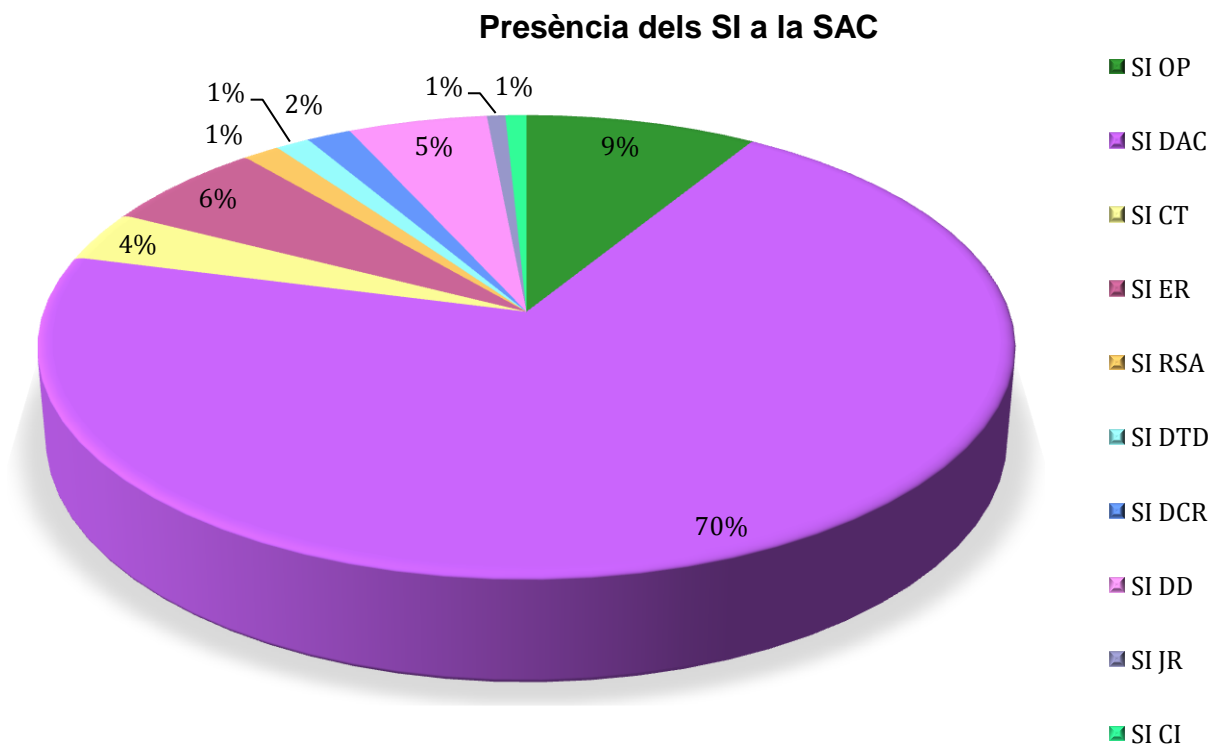
Taula 31: Percentatge de temps total emprat per cada SI a la SAC

–Al Gràfic 14, hi veiem representades les dades dels dos grups d'SI de la Taula 21, que ens donen la figura següent (amb arrodoniment de quantitats).

–Al Gràfic 15, hi veiem representats els temps i els percentatges de temps de cada SI sobre el conjunt de la SAC.



Gràfic 24: Percentatge de temps emprat pels SI N i pels SI NN



Gràfic 25: Percentatge de temps total emprat per a cada SI a la SAC (amb arrodoniment)

Amb aquestes dades globals reforcen la interpretació que el pes específic de la SAC té lloc als SI de la seqüència nuclear i, dins d'aquests, a l'SI DAC, amb unes quantitats inqüestionables. Tot i que volem remarcar que aquesta constatació quantitativa s'ha de matisar amb la importància que té des del punt de vista qualitatiu cada un dels segments d'interactivitat per la funció educativa que exerceixen a la SAC,

4.3.2. Síntesi i interpretació de resultats qualitius dels segments d'interactivitat

L'anàlisi dels resultats ens ha permès anar llegint i comprnent l'estructura que els segments identificats a la SAC van teixint entre ells. Hem comprès que l'estructura de la SAC de les assemblees està construïda a base d'una articulació entre els segments d'interactivitat que no és en absolut lineal, que és complexa, oberta i dinàmica, i que es

va *autogenerant* en funció de necessitats educatives que estan al servei del manteniment de l'activitat conjunta i de les finalitats educatives que l'orienten.

A les primeres pàgines d'aquest Capítol, a l'apartat 4.1, hem fet una presentació general de les fases i segments d'interactivitat. Reprenem ara aquella presentació general per fer una síntesi dels resultats de l'estructura de les formes d'organització de l'activitat conjunta.

Els SI de nuclears, que configuren una seqüència de segments d'interactivitat a cavall de les dues fases d'anàlisi es poden sintetitzar en la fórmula següent:

$$[(f1: SI IPT a.) + (f2: SI OP + SI DAC + SI CT)]$$

On podem llegir, d'esquerra a dreta:

- ◆ Al primer parèntesi, un primer conjunt de la fase prèvia (f1), amb l'*SI d'Identificació i proposició de temes*, en la seva modalitat – *a. Proposició individual i autònoma* – (SI IPT a).
- ◆ Al segon parèntesi, un segon conjunt, de la fase de desenvolupament (f2), amb tres segments: l'*SI D'Organització i planificació* (SI OP), l'*SI de Debat d'un tema acordat* (SI DAC) i l'*SI de Conclusions i tancament* (SI CT).

Aquests SI són els SI de la seqüència nuclear, o de la principal Configuració de segments d'interactivitat, dels quals, a la Taula 31 i als Gràfics 14 i 15, hem quantificat únicament els tres SI de la fase 2, que són els observats i enregistrats, (com hem explicat als apartats 4.2.1 i 4.2.2, d'aquest Capítol):

$$(f2: SI OP + SI DAC + SI CT)$$

Alhora, entre els SI no nuclears, hem pogut identificar una segona Configuració de segments, formada per dos segments. Ens referim a la seqüència que es dona de

manera estable i identificable, tot i que amb poca recurrència, entre l'SI de la primera fase –l'SI d'Identificació i proposició de temes, en la seva segona modalitat, *b. Observació i anotació encarregada de temes a parelles designades –SI IPT. b.–*, i l'SI de la segona fase, de *Debat d'un tema dirigit –SI DD–*. Il·lustrem aquesta segona CSI que es dóna també a cavall de les dues fases de l'activitat conjunta, igualment com la primera CSI, amb la fórmula següent:

$$[(f1: SI IPT. b.) + (f2: SI DD)]$$

Entre els sis SI restants de la fase 2, hem identificat que cinc d'ells estan articulats amb els SI nuclears i que en són dependents, ja que neixen dins dels SI de debat, en relació als SI de debat o bé s'hi acaben relacionant. Ens referim als segments:

SI d'Explicitació de compromís i/o d'opinió en ronda (SI ER)

SI de Regulació de la sessió d'assemblea (SI RSA)

SI de Debat d'un tema diferent dins del debat d'un altre tema (SI DTD)

SI de Discussió sobre un conflicte recent (SI DCR)

SI de Joc–Representació (SI J-R)

I només un últim segment,

l'SI de Conversa improvisada (SI CI)

és independent de la resta, tant pel que fa a l'estructura de participació social com al contingut.

En iniciar aquest apartat, dèiem que entre els resultats dels SI nuclears i dels no nuclears, hem pogut identificar que entre ells hi ha una articulació que no és lineal ni aleatòria, sinó que sempre té una raó de ser i unes funcions educatives. Aprofundirem en aquesta afirmació a les pàgines següents.

El conjunt dels SI es resumeix a la Taula 32, on veiem, destacats en negreta i numerats fins a 4, els quatre segments de la principal CSI, o seqüència nuclear.

En segon lloc, tenim la resta de segments no nuclears que apareixen en el desenvolupament de la seqüència nuclear amb la finalitat de desenvolupar funcions

educatives rellevants, entre els quals també hem numerat els segments de la segona CSI, que forma part dels segments no nuclears.

Estructura seqüencial dels segments d'interactivitat		
Segment d'interactivitat predominant identificat a la fase 1		Segments d'interactivitat predominants identificats a la fase 2
1. SI d'Identificació i proposició de temes	(1) a. Proposició individual i autònoma de temes	2. SI d'Organització i planificació 3. SI de Debat d'un tema acordat 4. SI de Conclusions i tancament SI de Debat d'un tema diferent SI d'Explicitació de compromís... en ronda SI de Regulació de la sessió d'assemblea SI de Discussió sobre un conflicte recent SI de Joc-Representació
	(1) b. Observació i anotació de temes encarregada a parelles designades	2. SI de Debat d'un tema dirigit
∅		SI de Conversa improvisada

Taula 32: Estructura seqüencial dels segments d'interactivitat

Podem considerar que l'SI de Debat acordat és la conseqüència de l'estructura de participació general de la SAC, que prové de la planificació i acord previs entre els participants a propòsit del contingut temàtic a deliberar i de l'ordre en què ho han de fer. L'SI DAC és el segment central de la principal configuració de segments, de tal manera que es pot dir que la resta de segments estan al servei d'aquest, sense el qual no tindria sentit la SAC.

Prenent com a nucli de la SAC l'SI DAC, veiem com aquest es va definint en relació als altres segments d'interactivitat i com els altres ho fan respecte d'aquest.

Explicarem tot seguit a què ens referim amb aquesta afirmació.

4.3.2.1. El segment d'interactivitat de Debat d'un tema acordat en relació a la resta de segments d'interactivitat de la SAC

Per a la realització de l'SI DAC són necessaris uns conjunts d'actuacions prèvies.

El primer d'aquests conjunts d'actuacions fa referència a la necessitat d'identificar el contingut temàtic que ha de ser objecte de deliberació. Això suscita la necessitat que l'alumnat hagi identificat i proposat temes de debat, la qual cosa justifica l'SI Identificació i proposició de temes, en els intervals entre sessions.

El segon conjunt d'actuacions prèvies està vinculat a la necessitat que els temes proposats estiguin ordenats d'acord amb algun criteri, que hi hagi algun tipus de planificació de cada sessió, amb criteri i procés d'elecció de tema o temes per debatre i en un ordre de tractament, la qual cosa dóna lloc a l'SI d'Organització i planificació, que s'esdevé, com hem vist, a cada sessió abans de l'SI DAC.

Finalitzat l'SI DAC, sorgeix la necessitat de recapitular, recordar i demanar l'assumpció de compromís sobre el que s'ha debatut en el desenvolupament de l'SI DAC. Aquesta necessitat porta a l'aparició de les actuacions pròpies del segment de Conclusions i Tancament.

Fins aquí, hem delimitat la configuració de segments que conforma la seqüència nuclear, prenent com a nucli l'SI DAC.

Un altre tipus de delimitació o de definició de l'SI DAC, pres com a nucli de l'activitat conjunta, fa referència als ajustaments externs i interns que hem identificat per preservar la presència de l'SI DAC com a SI potenciat, segons les seves característiques predominants.

Entre els ajustaments externs a l'SI DAC destaquen els que donen lloc a l'acceptació o no acceptació d'intervencions que no segueixen l'estructura de participació de demanda de paraula o de seguiment dels temes proposats, classificats i ordenats abans de començar un SI DAC. L'acceptació d'aquestes intervencions pot donar lloc a la constitució d'un segment de Discussió sobre un conflicte recent, SI DCR (sessions III, V i VII), o a la constitució d'un segment de Conversa improvisada, SI CI (sessió XIII).

Tanmateix, la no acceptació d'aquestes intervencions, el tancament o la reconversió d'un SI DCR en un SI DAC, amb l'explicitació corresponent, és un indicador dels esforços per mantenir la presència de l'SI DAC a les sessions amb les característiques que s'hi han definit.

Un altre tipus de delimitació fa referència als ajustaments interns, que es produeixen en el mateix desenvolupament de l'SI DAC per tal de mantenir les seves característiques. Els ajustaments que cal realitzar en el desenvolupament dels SI DAC per al seu manteniment, un cop ja ha estat iniciat, porten a la no acceptació d'intervencions sobre un tema diferent del tema de debat en curs, ja que el control de pertinença de tema és un dels seus patrons d'actuació predominant. Això no obstant, quan aquestes actuacions es toleren, llavors es dona lloc a un segment de Debat d'un tema diferent dins del debat d'un altre tema, SI DTD (sessions I, VII i XI), un cop desenvolupat el qual al llarg d'alguns intercanvis, s'explicita la necessitat de tornar a l'SI DAC, que queda consolidat amb aquesta actuació.

D'altra banda, cal parlar també de les *limitacions* que van apareixent en el manteniment de les característiques predominants de l'SI DAC i de la seqüència d'activitat conjunta predominant que el caracteritza. Les limitacions exigeixen uns altres tipus d'ajustaments. Una de les limitacions està relacionada amb la detecció d'altres temes rellevants vinculats a fets conflictius que, a parer de la mestra, no estan suficientment proposats, cosa que comporta un ajustament per part de la mestra per intensificar la detecció i modificar el procediment d'abastiment de temes, fet que dona lloc a l'SI Debat dirigit, SI DD (sessions XI i XII), que substitueix temporalment la presència de l'SI DAC.

O bé, la limitació en la demanda de paraula, ja que en determinats assumptes, la mestra requereix un per un la participació de la totalitat dels participants, cosa que porta a l'aparició del segment d'Explicitació de compromís i/o d'opinió en ronda, l'SI ER (sessions III, XII, XIV i XVI).

El manteniment de l'atenció, de la motivació i d'una actitud adequada per al seguiment de l'activitat conjunta porten a la introducció d'un segment de Regulació de la sessió

d'assemblea, SI RSA (sessions VII, VIII i X), on per tal d'evitar una ruptura en l'activitat conjunta, s'accepta el cessament temporal d'un membre del grup com a participant.

Per acabar, al final d'una sessió especialment tensa, s'hi introdueix un joc, que serveix de conclusió lúdica i metafòrica, és el segment de Joc–Representació, SI JR (sessió VII).

Amb la interpretació exposada, en resum, volem posar de relleu que l'activitat conjunta té una definició inicial implícita, que es concreta en la CSI prioritària i que, en el seu desenvolupament, van sorgint altres SI que són resultat de l'aplicació de diversos mecanismes de traspàs, d'assumpció, i de recuperació de control, com a ajustaments de l'ajut pedagògic que va exercint la mestra amb el seu grup-classe.

4.3.2.2. Iniciativa en la introducció dels segments no nuclears

Completarem, per finalitzar la síntesi i interpretació sobre l'articulació entre els SI, considerant de qui neix la iniciativa d'introducció dels segments no nuclears.

Entre els segments d'interactivitat no nuclears hem identificat segments introduïts a iniciativa de la mestra i segments introduïts a iniciativa de l'alumnat.

Segments d'interactivitat no nuclears introduïts per iniciativa de la mestra

- ◆ Identificació i proposició de temes de la fase 1: b. Observació i anotació de temes encarregada a parelles designades, per recuperar el control sobre la identificació de conflictes en un àmbit escolar no prou conegut per la mestra.
- ◆ SI d'Explicitació de compromís i/o d'opinió en ronda, introduït per la mestra per garantir la participació en relació a la necessitat de compromís de millora o d'opinió.
- ◆ SI de Regulació de la sessió, introduït per la mestra per mantenir l'activitat conjunta i evitar la ruptura.
- ◆ SI de Joc–Representació per relaxar i tancar una sessió complexa.

- ◆ SI de Debat d'un tema dirigit, vinculat a l'anterior, per tenir l'oportunitat de debatre sobre el contingut temàtic que, des del punt de vista de la mestra requeria una intensificació de l'atenció.

A la Taula 33 mostrem en negreta el lloc que ocupen aquests segments no nuclears introduïts a iniciativa de la mestra en relació als de la seqüència nuclear.

Estructura seqüencial dels segments d'interactivitat		
SEGMENTS NO NUCLEARS INTRODUÏTS PER INICIATIVA DE LA MESTRA		
Segment d'interactivitat predominant identificat a la fase 1	Segments d'interactivitat predominants identificats a la fase 2	
1. SI d'Identificació i proposició de temes	a. Proposició individual i autònoma de temes	2. SI d'Organització i planificació 3. SI de Debat d'un tema acordat Segments que apareixen enmig d'un segment de Debat acordat: –SI d'Explicitació de compromís i/o d'opinió en ronda (sessió III, sessió XI, sessió XII i sessió XVI) –SI de Regulació de la sessió d'assemblea (sessió VII, sessió VIII, sessió X) 4. SI de Conclusions i tancament Segment que apareix al final de la sessió, en lloc d'un segment de Conclusions i tancament: –SI de Joc–Representació (sessió VII)
	<i>Modalitat de proposició temporal de temes:</i> –b. Observació i anotació de temes encarregada a parelles designades (entre les S. X i XI i XI i XII)	Segment que apareix en lloc d'un segment de Debat acordat: –SI de Debat d'un tema dirigit (sessió XI i sessió XII)

Taula 33: Segments no nuclears introduïts per iniciativa de la mestra

Segments d'interactivitat no nuclears introduïts per iniciativa de l'alumnat:

- ◆ SI de Debat d'un tema diferent dins del debat d'un altre tema, que s'inicia per alguna actuació admesa per la mestra que contravé l'estructura de participació en relació a la pertinença de tema.
- ◆ SI de Discussió sobre un conflicte recent, introduït per l'alumnat, amb actuacions prèvies a la posada en marxa de l'estructura de participació habitual. Contravé la seqüència nuclear, en no seguir la proposició de temes, ni l'organització i planificació per acordar el tema de debat.
- ◆ SI de Conversa improvisada, introduït per l'alumnat que, com en el cas anterior, no segueixen la seqüència nuclear ni l'estructura de participació.

A la Taula 34 mostrem en negreta el lloc que ocupen aquests segments no nuclears introduïts a iniciativa de l'alumnat en relació als segments de la seqüència nuclear.

Estructura seqüencial dels segments d'interactivitat	
SEGMENTS NO NUCLEARS INTRODUIÏTS PER INICIATIVA DE L'ALUMNAT	
Segment d'interactivitat predominant identificat a la fase 1	Segments d'interactivitat predominant identificats a la fase 2
1. SI d'Identificació i proposició individual i autònoma de temes	<p><i>Segments que apareixen al començament de la sessió, abans de l'SI d'Organització i planificació:</i></p> <p>–SI de Discussió sobre un conflicte recent (sessió V) –SI de Conversa improvisada (sessió XIII)</p> <p>2. SI d'Organització i planificació</p> <p><i>Segment que apareix enmig de l'SI D'Organització i planificació:</i></p> <p>–SI de Discussió sobre un conflicte recent (sessió III i sessió VII)</p> <p>3. SI de Debat d'un tema acordat</p> <p><i>Segment que apareix enmig d'un SI de Debat acordat:</i></p> <p>–SI de Debat d'un tema diferent dins del debat d'un altre tema (sessió I, sessió VII i sessió XI)</p> <p>4. SI de Conclusions i tancament</p>

Taula 34: Segments no nuclears introduïts per iniciativa de l'alumnat

4.4. Conclusions del Capítol 4

4.4.1. Sobre les formes d'organització de l'activitat conjunta

Podem concloure aquesta síntesi interpretativa dels resultats, dient que el conjunt de les formes d'organització de l'activitat conjunta de la SAC de les assemblees compleixen tres funcions educatives bàsiques: Organització, Deliberació i Regulació. Les tres funcions estan dedicades a la gestió del contingut i a la gestió de l'estructura de participació social i de la tasca.

Com podem observar a l'Esquema 58 (on els SI estan representats amb els mateixos colors que té cada un d'ells al Mapa d'interactivitat, Gràfic 2, i al Gràfic 15), Organització, Deliberació i Regulació es donen en seqüència, en un ordre sintagmàtic, en el cas de la CSI principal o nuclear. De manera que podem llegir horitzontalment els quatre SI de la CSI nuclear: SI IPT a., SI OP, SI DAC i SI CT. També veiem horitzontalment relacionats els SI de la segona CSI no nuclear: SI IPT b. i SI DD.

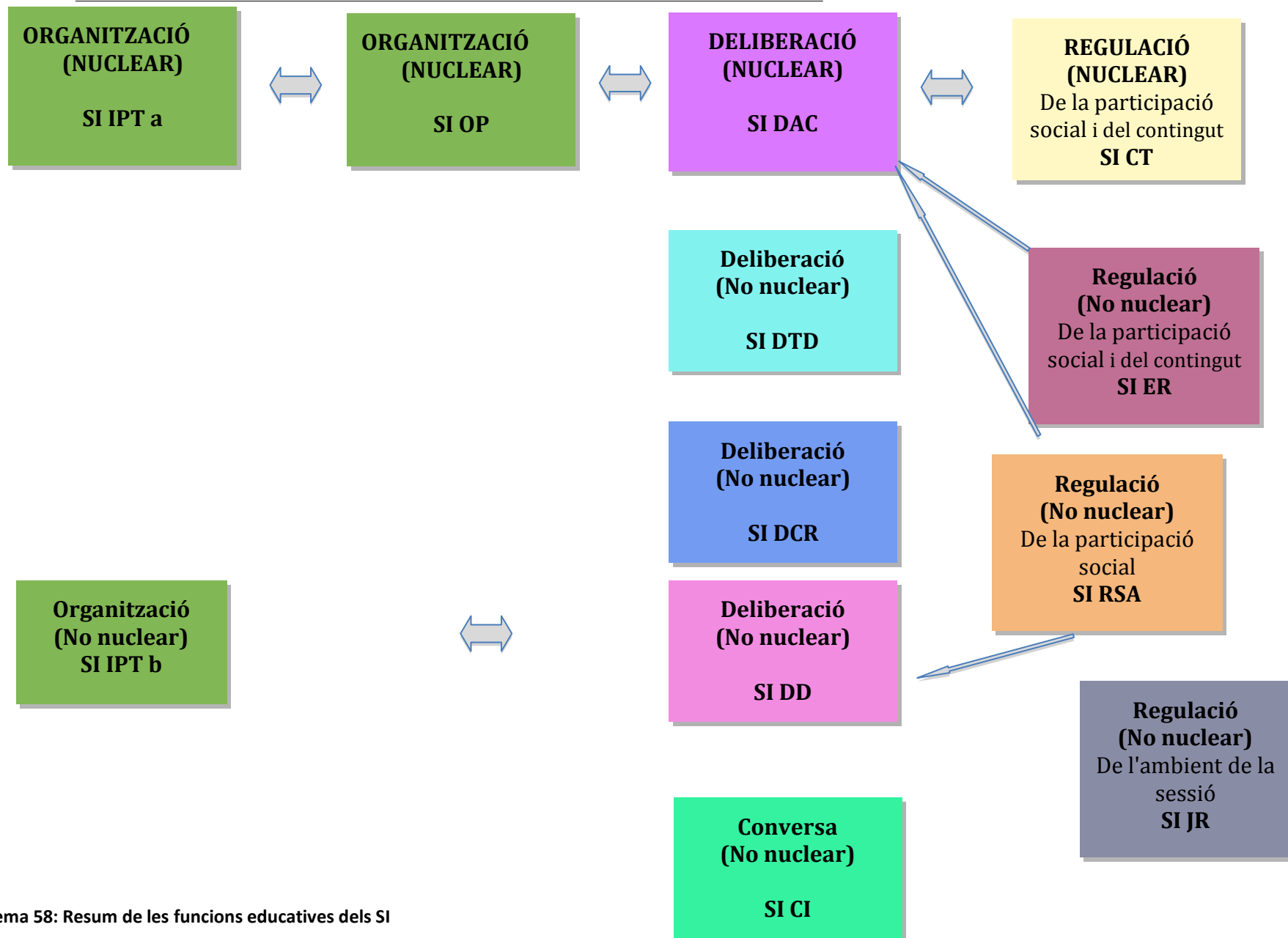
A **Organització**, hi situem els següents SI: SI IPT i SI OP. Els dos SI poden compartir un mateix espai paradigmàtic. Es podrien suplir l'un a l'altre, tot i que a la nostra SAC no és així i se succeeixen seqüencialment, en dos moments. En *l'organització* es gestionen les decisions prèvies a la deliberació sobre el contingut, és a dir, s'hi gestionen els temes que són susceptibles de ser analitzats i s'ordenen, es classifiquen i se'n prioritza l'ordre de tractament. A més, s'hi gestiona l'estructura de participació social i de la tasca: des de l'organització espacial, que és al mateix temps una organització social i comunicativa, passant per l'establiment dels rols destacats de secretaris i secretàries, les instruccions sobre la participació, etc. L'organització compartida amb l'alumnat, en traspàs compartit en bona part amb l'alumnat, és una particularitat de l'assemblea. A l'assemblea se *supleix*, en aquestes decisions prèvies sobre el contingut, la tasca únicament docent de les activitats purament acadèmiques, ja que les decisions que es prenen a l'assemblea a l'SI IPT i a l'SI OP equivalen a l'organització temàtica curricular establerta per a l'etapa, per als cicles educatius i per als nivells educatius.

I equivalen també a la planificació docent del contingut i de la tasca, que dóna lloc a unitats o seqüències de programació i/o didàctiques. Una bona part de les decisions docents que formarien part del que acabem de dir, en el cas de l'assemblea, recau també en el mateix procés de desenvolupament de la Deliberació i de la Regulació, més encara del que és habitual quan les intencions educatives han estat planificades prèviament, fins i tot en el cas que s'apliquin de manera flexible i oberta.

A la **Deliberació**, hi situem els següents SI: SI DAC, SI DTD, SI DCR, SI DD i SI CI. Tot i les diferències que hi ha entre aquests segments, tots ells formen part d'un mateix ordre paradigmàtic, ocupen el mateix espai que denominen de deliberació o deliberatiu. És a dir, corresponen a diferents maneres de desenvolupar la deliberació. Aquest espai deliberatiu és un espai compartit de presentació i d'anàlisi compartida de temes. S'analitzen els temes que prèviament han estat escollits i això es fa des d'uns determinats criteris d'educació moral. Alhora, es va gestionant l'estructura de participació social, en el mateix desenvolupament de la deliberació. I en el mateix desenvolupament de la deliberació es van aplicant *mesures d'avaluació formativa*, aplicades tant a la gestió del contingut com a la gestió de la participació social i de la tasca.

A la **Regulació**, hi situem els SI següents: SI CT, SI ER, SI RSA i SI JR.

La funció de regulació és exercida amb assumpció del control per la mestra en l'SI CT en acabar la sessió. És un espai regulador de la participació social i del contingut de la sessió. D'altra banda, l'SI RE és regulador de la participació social i del contingut, mentre que l'SI RSA és un SI regulador, prioritàriament, de la participació social dels SI DAC i SI DD. Per últim, l'SI JR, al final d'una sessió, en el lloc de l'SI CT, fa la funció reguladora de la participació social i de la tasca, especialment de l'ambient, d'una manera lúdica.



Esquema 58: Resum de les funcions educatives dels SI

4.4.2. Sobre les formes d'organització de l'activitat conjunta des del punt de vista de la construcció de la personalitat moral

La SAC de l'assemblea de classe és una pràctica d'educació moral en la qual es construeixen unes determinades formes d'organització de l'activitat conjunta per a la deliberació col·lectiva sobre determinats continguts que afecten el col·lectiu.

Hi ha una doble orientació educativa: l'assemblea és un instrument i una finalitat, un mitjà i un objectiu. Els dos elements són dues dimensions de l'educació moral, tant l'estructura de participació social i de la tasca, com els temes morals. Tant les formes d'organització com els continguts estan travessats de valors, de manera que els participants a l'assemblea es predisposen a construir els dos tipus de coneixements. Tant la gestió de la participació social i de la tasca com la gestió del contingut són susceptibles de ser analitzats des d'aquest punt de vista.

A la SAC de l'assemblea de classe analitzada s'aprecia clarament que l'activitat està orientada a construir una comunitat de participants que traslladen a l'assemblea aquells conflictes de la seva convivència quotidiana en comú que no tenen capacitat per resoldre pel seu compte en els contextos immediats on ocorren aquests conflictes. En traslladar l'elaboració dels conflictes concrets i personals i la seva possible resolució a l'assemblea, com a instrument democràtic comunitari de deliberació, els participants assumeixen, explícitament o implícitament, que hi ha una entitat superior (si més no, en un sentit estructural) que és reguladora dels conflictes que tenen lloc en les esferes privades.

Això és així perquè la institució escolar i la mestra donen cohesió a aquesta entitat comunitària, el grup-classe en assemblea, o l'assemblea del grup-classe, establint una zona de desenvolupament pròxim i la bastida necessària perquè el desenvolupament d'aquest espai comunitari de deliberació se sostingui. L'assemblea esdevé un espai educatiu i una pràctica educativa que té sentit perquè la mestra en regula l'activitat. Els nens i les nenes hi participen guiats, en el procés d'aprenentatge del procediment, entre l'heteronomia i l'autonomia; encara no la podrien fer sols.

El que la mestra pretén ensenyar amb aquestes formes d'organització de l'activitat conjunta de la seqüència nuclear és que, per parlar col·lectivament una comunitat sobre els

assumptes que preocupen o que són motiu de conflicte, cal dotar-se d'una organització, usar-la i respectar-la. Aquest sol fet ja és important en la construcció de la personalitat moral, perquè ofereix als nens i a les nenes de 7-8 a. que hi participen un model d'organització i de tractament de conflictes que és democràtic, respectuós dels drets i deures dels i de les participants, considerats en la cultura moral del centre com a alumnes-ciutadans i ciutadanes.

Contrastant aquests resultats amb la teoria del desenvolupament moral de Kohlberg, l'ajuda pedagògica que estableix la mestra en la construcció de la personalitat moral contribueix a estimular el desenvolupament moral dels nens i de les nenes de 2n, que presumiblement són en un estadi lògic-cognitiu d'operacions concretes i en un nivell pre-convencional de desenvolupament moral, cap a l'aprenentatge de la convenció, tot atenent els problemes individuals i col·lectius amb un instrument democràtic col·lectiu i públic.

Podrem observar això mateix i aprofundir-hi al Capítol següent, en l'anàlisi del discurs dels i de les participants, i, més concretament, en l'establiment de les formulacions normatives que tenen lloc en cada un dels segments d'interactivitat de la seqüència d'activitat conjunta.

5. CINQUÈ CAPÍTOL. LES FORMES D'ORGANITZACIÓ DE L'ACTIVITAT CONJUNTA EN LA SEQÜÈNCIA ANALITZADA. RESULTATS DE LA INVESTIGACIÓ (II)347

5.1. L'aproximació al discurs de la seqüència d'activitat conjunta de les assemblees de classe. Identificació de mecanismes semiòtics per a la construcció de la personalitat moral: els enunciats normatius 349

5.2. Identificació, anàlisi i classificació de les formulacions normatives en les dues dimensions d'anàlisi dels segments d'interactivitat 355

5.2.1. Formulacions normatives sobre la gestió de l'estructura de participació social i de la tasca 356

5.2.1.1. La regulació de qui té dret a participar, quan, on o en relació a qui.....357

5.2.1.2. La regulació d'allò que és pertinent de dir o de fer358

5.2.1.3. La regulació de com s'ha de parlar i com s'ha d'estar358

5.2.1.4. La regulació de per a què ha de servir allò que es diu o es fa359

5.2.2. Formulacions normatives sobre la gestió del contingut..... 360

5.2.2.1. La regulació personal individual361

5.2.2.2. La regulació interpersonal.....362

5.2.2.2.1. La regulació de les relacions directes362

5.2.2.2.2. La regulació de les relacions al joc compartit i autònom363

5.2.2.3. La regulació de l'ús i comportament en els serveis i espais del centre.....364

5.3. Identificació, anàlisi i classificació de les formulacions normatives de cada segment d'interactivitat i en les dues dimensions d'anàlisi 365

5.3.1. Formulacions normatives identificades als SI de la Seqüència nuclear 372

5.3.1.1. Formulacions normatives de l'SI d'Identificació i proposició de temes.....372

5.3.1.2. Formulacions normatives de l'SI d'Organització i planificació.....374

5.3.1.3. Formulacions normatives de l'SI de Debat d'un tema acordat375

5.3.1.4. Formulacions normatives de l'SI de Conclusions i tancament.....377

5.3.2. Formulacions normatives dels segments d'interactivitat no nuclears 379

5.3.2.1. Formulacions normatives de l'SI d'Explicitació de compromís i/o d'acord en ronda379

5.3.2.2. Formulacions normatives de l'SI de Regulació de la sessió d'assemblea381

5.3.2.3. Formulacions normatives de l'SI de Debat d'un tema diferent.....381

5.3.2.4. Formulacions normatives de l'SI de Discussió sobre un conflicte recent.....382

5.3.2.5. Formulacions normatives de l'SI de Debat d'un tema dirigit383

5.3.2.6. Formulacions normatives de l'SI de Joc-Representació.....384

5.3.2.7. Formulacions normatives de l'SI de Conversa improvisada.....385

5.4. Resum de resultats de les formulacions normatives de cada segment d'interactivitat en relació a les dues dimensions d'anàlisi 387

5.5. Resultats de formulacions normatives amb característiques especials..... 391

5.5.1. Resultats de les formulacions normatives realitzades per l'alumnat 391

5.5.1.1. Gestió de l'estructura de participació social i de la tasca392

5.5.1.2. Gestió del contingut393

5.5.2. Resultats de les formulacions normatives que contenen el terme norma 396

5.5.2.1. Gestió de l'estructura de participació social i de la tasca396

5.5.2.2. Gestió del contingut396

5.5.3. Resultats de les formulacions normatives que contenen algun esment a una sanció 399

5.5.3.1. Gestió de l'estructura de participació social i de la tasca399

5.5.3.2. Gestió del contingut402

5.5.4.	<u>Resultats de les formulacions normatives que contenen el terme assemblea</u>	404
5.5.4.1.	<u>Gestió de l'estructura de participació social i de la tasca</u>	404
5.5.4.2.	<u>Gestió del contingut</u>	409
5.6.	<u>Categories morals de les formulacions normatives identificades</u>	411
5.6.1.	<u>Categories morals més rellevants de la SAC de la gestió de l'estructura de participació social i de la tasca</u>	416
5.6.1.1.	<u>Categories morals relacionades amb el QUI</u>	417
5.6.1.2.	<u>Categories morals relacionades amb el QUÈ</u>	420
5.6.1.3.	<u>Categories morals relacionades amb el C OM</u>	424
5.6.1.4.	<u>Categories morals relacionades amb el PER A QUÈ</u>	427
5.6.2.	<u>Categories morals de la dimensió de gestió del contingut</u>	427
5.6.2.1.	<u>Categories morals relacionades amb la Regulació personal</u>	428
5.6.2.2.	<u>Categories morals relacionades amb la REGULACIÓ INTERPERSONAL</u>	431
5.6.2.2.1.	<u>Categories morals relacionades amb les RELACIONS DIRECTES</u>	431
5.6.2.2.2.	<u>Categories morals relacionades amb les RELACIONS AL JOC</u>	436
5.6.2.3.	<u>Categories morals relacionades amb l'ÚS DELS SERVEIS I ESPAIS</u>	439
5.8.3.	<u>Temes morals predominants de la SAC en relació als temes morals universals</u>	443
5.8.3.1.	<u>Temes morals predominants de la SAC sobre la gestió de l'estructura de participació social i de la tasca en relació als temes morals universals</u>	446
5.8.3.2.	<u>Temes morals predominants de la SAC sobre la gestió del contingut en relació als temes morals universals</u>	447
5.7.	<u>Identificació i classificació de les estructures conversacionals predominants que acompanyen les formulacions normatives</u>	451
5.7.1.	<u>Estructures conversacionals predominants o típiques</u>	452
5.7.1.1.	<u>Estructura conversacional 1</u>	453
5.7.1.2.	<u>Estructura conversacional 2</u>	455
5.7.1.3.	<u>Estructura conversacional 3</u>	458
5.8.	<u>Síntesi dels resultats de la distribució de les estructures conversacionals</u>	465
5.8.1.	<u>Síntesi dels resultats de la distribució de les Estructures conversacionals predominants a les dues dimensions d'anàlisi</u>	465
5.8.2.	<u>Síntesi de resultats de la distribució de les estructures conversacionals en relació als segments d'interactivitat</u>	467
5.8.2.1.	<u>Estructures conversacionals dels SI de la Seqüència nuclear</u>	467
5.8.2.2.	<u>Estructures conversacionals dels SI no nuclears</u>	470
5.8.2.3.	<u>Estructures conversacionals predominants de les FN dites per l'alumnat</u>	471
5.9.	<u>Conclusions del Capítol 5</u>	473

5. CINQUÈ CAPÍTOL. LES FORMES D'ORGANITZACIÓ DE L'ACTIVITAT CONJUNTA EN LA SEQÜÈNCIA ANALITZADA. RESULTATS DE LA INVESTIGACIÓ (II)

El Capítol 5 està destinat a presentar la segona part dels resultats de la investigació que correspon al segon nivell d'anàlisi de la interactivitat –tal com s'ha exposat al Capítol 3 (Apartat 3.5.2.) Aquesta segona part dels resultats està guiada per la mateixa finalitat general de la tesi que presentem, igualment com el Capítol 4: aprofundir en l'observació, identificació i anàlisi de la influència educativa en situacions d'interacció social en el context de les assemblees de classe. Aquesta finalitat última es concreta en el segon i tercer objectius d'investigació i en les preguntes que hi estan vinculades (Capítol 3, apartat 3.2.), que són els que guien el Capítol present.

Enllaçant amb els resultats sobre l'estructura de l'activitat conjunta de l'assemblea de classe presentats al Capítol 4, la finalitat del Capítol 5 és presentar els resultats de l'anàlisi del discurs de les i dels participants i de la identificació d'alguns dels mecanismes semiòtics rellevants en la construcció de la personalitat moral i de la cultura moral de les assemblees de classe analitzades com a instrument del diàleg d'una institució democràtica.

Els resultats que es presenten en aquest Capítol estan guiats pels objectius segon i tercer i per les seves preguntes d'investigació. Els reproduïm a continuació.

Segon objectiu de la recerca:

1. Identificar, descriure i analitzar la seqüència d'activitat conjunta que els i les participants construeixen a les assemblees escolars, aprofundint en el primer nivell d'anàlisi de la interactivitat per tal de:
1.1. Comprovar les formes d'organització de l'activitat conjunta que els i les participants van construir mitjançant les seves actuacions;
1.2. Detectar els patrons d'actuacions que defineixen les formes d'organització;
1.3. Identificar les funcions educatives, l'articulació i l'evolució que tenen aquestes formes d'organització.

Preguntes d'investigació que estan associades al segon objectiu:

2.1. Les actuacions dels i de les participants a l'assemblea, especialment les de la mestra, inclouen la formulació d'enunciats normatius orientats a l'educació en valors?

2.2. Els enunciats normatius identificats en les actuacions dels i de les participants es relacionen de manera específica amb alguns tipus de SI, amb les seves característiques i amb la seva funció educativa en el marc de la SAC de l'assemblea? Hi ha alguna relació entre els enunciats normatius identificats i l'articulació i l'evolució dels SI al llar de la SAC de l'assemblea?

2.3. Els enunciats normatius se situen exclusivament o prioritàriament en l'àmbit de la gestió de la participació social i de la tasca o en l'àmbit de la gestió dels continguts?

2.4. Quines són les categories temàtiques i quins són els valors morals que reflecteixen els enunciats normatius formulats pels i per les participants en la SAC de l'assemblea?

Tercer objectiu de la recerca:

3. Identificar i analitzar quins són els mecanismes de construcció progressiva de sistemes de significats compartits que s'observen en la manera com es presenten els enunciats normatius, o les formulacions normatives, i en la manera com s'impulsen a través de les configuracions d'enunciats o estructures conversacionals on aquestes apareixen.

Pregunta d'investigació que està associada al tercer objectiu:

3.1. En quines configuracions d'enunciats o estructures conversacionals apareixen els enunciats normatius? Fins a quin punt aquestes estructures conversacionals proporcionen informació sobre el mecanisme d'influència educativa de construcció progressiva de sistemes de significats cada cop més amplis i compartits?

5.1. L'aproximació al discurs de la seqüència d'activitat conjunta de les assemblees de classe. Identificació de mecanismes semiòtics per a la construcció de la personalitat moral: els enunciats normatius

« A L'ASSEMBLEA S'HA DE PARLAR PER A TOTHOM »

« HI HA COSES QUE S'HAN DE PARLAR A L'ASSEMBLEA »

« A L'ASSEMBLEA S'HA DE DIR LO QUE ENS AFECTA, SI T'HA MOLESTAT ALGÚ, HO POTS DIR AQUÍ,
A L'ASSEMBLEA HO HAS DE DIR »

« POSA'T DE CARA A L'ASSEMBLEA »

« A L'ASSEMBLEA S'HA D'ESCOLTAR »

« ESTÀ MOLT BÉ QUE HO DIGUI A L'ASSEMBLEA (...) ESTÀ MOLT BÉ QUE HO SAPIGUEM TOTS »

« S'HAVIA DE DIR A TOTA L'ASSEMBLEA »

« AIXÍ ÉS COM HO APRENEU A L'ASSEMBLEA? »

« EM SEMBLA QUE HAS DE COMENÇAR A APRENDRE DEL QUE ESTEM DIENT AVUI A L'ASSEMBLEA »

« S'HA DE COMPROMETRE A PORTAR-SE BÉ DAVANT DE TOTA L'ASSEMBLEA »

(CARME C., MESTRA DE SEGON D'EDUCACIÓ PRIMÀRIA)

Les unitats bàsiques d'anàlisi del discurs que orienten aquesta segona part de presentació de resultats de la recerca per al segon nivell d'anàlisi de la interactivitat (Capítol 3, apartat 3.5.2.2.) són els enunciats i les configuracions d'enunciats emesos pels i per les participants en la seva activitat conjunta.

Definim l'enunciat com *el producte d'una* interacció discursiva, dialògica, que interactua amb enunciats previs i que està adreçat a algú, que és social per naturalesa. L'enunciat, és, doncs, la unitat mínima de l'intercanvi, que constitueix una unitat de sentit. En paraules de Bajtín (2011) és *la unitat real de la comunicació discursiva*. Una unitat real orientada a una resposta, amb una *comprensió carregada de resposta*. L'enunciat és, doncs, la paraula contextualitzada que sempre s'expressa a partir d'un determinat punt de vista, o veu, i que respon a un context social determinat. L'enunciat ens porta a estudiar el discurs en la seva

dinàmica, dins de situacions socials immediates i en contextos situacionals reals (Bajtin, 2011; Volóshinov, 2009).

La segona unitat d'anàlisi d'aquest segon nivell són les configuracions d'enunciats. Les configuracions d'enunciats són els enunciats que constitueixen un conjunt conversacional. És el que a la nostra recerca hem identificat com a estructures conversacionals típiques o predominants del gènere discursiu de l'assemblea de classe.

Entre el conjunt d'enunciats de la seqüència d'activitat conjunta analitzada, dins de cada segment d'interactivitat, hem seleccionat per a l'anàlisi aquells enunciats que expressen i contenen alguna orientació normativa i que, de manera genèrica, denominarem enunciats normatius, formulacions normatives o normes. Aquestes denominacions fan referència al conjunt d'actuacions verbals normatives –formulades generalment per la mestra o, ocasionalment, per algun dels membres del grup-classe en la seva activitat conjunta– que expressen una orientació reguladora de dos grans tipus d'actuacions:

- ◆ Les actuacions pròpies de la mateixa activitat conjunta analitzada, quan hi ha algun conflicte en la seva realització, o anticipant-se a possibles conflictes, amb instruccions per al seu desenvolupament.
- ◆ Les actuacions referides pels i per les participants pròpies de la seva convivència en altres contextos del centre escolar que, pel seu desenvolupament problemàtic, requereixen o ofereixen la possibilitat d'anàlisi, valoració i reflexió, a més de la regulació de les actuacions futures.

Aquestes actuacions verbals normatives poden ser de diferent naturalesa, inclouen consignes, ordres o instruccions, normes o regles d'actuació. Totes elles són orientacions sobre com actuar, sobre procediments a seguir per aconseguir un funcionament correcte, adequat o pertinent, i, més específicament, també són manaments que provenen de l'aplicació d'una llei de centre o d'aula, explícita o implícita, l'incompliment de la qual pot tenir una sanció. Això no obstant, en el context de la recerca aquestes actuacions formen part d'un mateix denominador comú i general: els enunciats normatius o les formulacions normatives que apareixen a l'activitat conjunta.

En escollir aquest tipus d'enunciats per a la identificació de mecanismes semiòtics que operen en l'activitat conjunta dels i de les participants per a la construcció de significats

d'educació moral, hem tingut present que, en el context de la SAC de les assemblees de classe de 2n curs d'educació primària, es donen les condicions per a l'aprenentatge de normes, en aquest sentit genèric, des de dos tipus de pràctiques, que es poden fonamentar des de dues aproximacions teòriques i metodològiques complementàries (Capítol 1, apartat 1.1) (Puig, 2003, p. 247):

- ◆ Les pràctiques normatives, que potencien l'aprenentatge de normes per l'ús, per la immersió dels i de les participants en l'activitat, guiats per la mestra, en una participació guiada.
- ◆ Les pràctiques de reflexivitat i de deliberació, que potencien l'aprenentatge per presa de consciència, que faciliten l'aprenentatge de *fórmules normatives* i del seu paper com a horitzons de valor.

Aquestes dues aproximacions no es contraposen, ans al contrari, es reforcen l'una a l'altra, directament o indirectament. El conjunt de la recerca, des del primer nivell d'anàlisi, ha identificat formes d'organització de l'activitat conjunta que inclouen els dos tipus de pràctiques.

De la mateixa manera, en aquest segon nivell d'anàlisi considerem la pròpia pràctica d'assemblea, en el seu conjunt, com una pràctica normativa d'immersió i d'aprenentatge de normes per l'ús, que poden ser explícites o implícites, mitjançant actuacions verbals i/o no verbals, a través d'enunciats diversos que no tenen una tematització directa.

A la vegada, en la pràctica d'assemblea identifiquem *fórmules normatives* que tenen lloc de manera explícita, mitjançant formulacions diverses, per contribuir a l'aprenentatge de normes, tot fent que l'alumnat tingui l'oportunitat d'adquirir una certa presa de consciència sobre els propis problemes morals i sobre els de la resta de companys i companyes.

Això no obstant, el foment de la presa de consciència sobre la pròpia activitat compartida i sobre les dificultats que hi tenen lloc, mitjançant l'explicitació de *fórmules normatives* contextualitzades, s'ha de situar, amb totes les limitacions que siguin oportunes, en relació a un alumnat que és de ple, pels seus 7-8a, en l'estadi lògic-cognitiu d'operacions concretes.

Així doncs, el conjunt d'enunciats normatius o de formulacions normatives identificat a la SAC és el corpus específic en aquest segon nivell d'anàlisi de la nostra recerca.

El procediment que hem seguit per a l'anàlisi de les formulacions normatives de la SAC de les assemblees de classe ha estat el següent:

- ◇ Identificació de les formulacions normatives de la SAC.
- ◇ Identificació de les formulacions normatives de cada SI.
- ◇ Identificació de les formulacions normatives corresponents a les dues dimensions d'anàlisi de cada SI i classificació en subdimensions.
- ◇ Anàlisi de la relació existent entre les formulacions normatives i les característiques i funció educativa de cada SI, a partir de la classificació de les formulacions normatives en les dimensions i subdimensions d'anàlisi de cada SI.
- ◇ Selecció de les formulacions normatives que tenen alguna característica específica considerada rellevant:
 - formulades per l'alumnat;
 - que contenen el terme norma;
 - que esmenten una sanció;
 - que contenen el terme assemblea o la referència al col·lectiu.
- ◇ Selecció de les formulacions normatives més reiterades, en les dues dimensions d'anàlisi i en els segments d'interactivitat, per tal d'identificar les categories temàtiques morals que tenen una freqüència més alta.
- ◇ Relació entre les categories morals de les formulacions normatives, els temes morals més rellevants de la SAC i els temes morals universals.
- ◇ Anàlisi de les estructures conversacionals predominants on apareixen les formulacions normatives: com es presenten i quins tipus de raonament es potencien de manera prioritària.
- ◇ Síntesi interpretativa de les diferents anàlisis per identificar indicadors rellevants de la cultura moral que es potencia a la SAC i relacionar-la amb els referents sobre la construcció d'una comunitat democràtica.

5.2. Identificació, anàlisi i classificació de les formulacions normatives en les dues dimensions d'anàlisi dels segments d'interactivitat

Les formulacions normatives (FN) identificades, en aquesta primera fase d'anàlisi a cada un dels segments d'interactivitat estan ordenades en dues dimensions d'anàlisi (Bustos, Coll, Engel, 2009; Coll, Bustos, Engel, 2011):

Gestió del contingut dels aprenentatges relatius a l'estructura de participació social i de la tasca d'assemblea.

Gestió del contingut dels aprenentatges relatius als continguts temàtics referits a l'assemblea sobre la convivència dels participants en els diferents contextos escolars.

Aquestes dues dimensions que tindrem en compte en la nostra recerca han estat adaptades a les condicions de la SAC a partir de les aportacions de Coll, Bustos y Engel (2011, p. 671), que reproduïm a la cita següent:

La gestión de la participación social hace referencia a las actuaciones, aportaciones e intercambios comunicativos relacionados con el establecimiento de reglas, instrucciones o consignas sobre quién puede o debe hacer qué, cómo, cuándo, con quién, con qué frecuencia, etc.

La gestión de la tarea académica remite a las actuaciones, aportaciones e intercambios comunicativos relacionados con el establecimiento de reglas, instrucciones o consignas sobre qué hay que hacer, cómo hay que hacerlo, mediante qué procedimientos, qué productos hay que generar, qué características deben tener estos productos, etc. Ambas dimensiones, la gestión de la participación social y la gestión de la tarea académica, son esenciales para comprender cómo los participantes organizan su actividad conjunta estableciendo así el contexto en el que puede ejercerse la influencia educativa y tener lugar el aprendizaje.

La tercera dimensión tiene que ver precisamente con la gestión de los significados que se realiza en este contexto de actividad conjunta y remite a las actuaciones, aportaciones e intercambios comunicativos directamente relacionados con los contenidos de aprendizaje, requerimientos, presentación de información, formulación de dudas, petición de aclaraciones, síntesis, manifestaciones de acuerdo o de desacuerdo, etc. La idea básica que subyace a esta dimensión es la interpretación de la enseñanza y el aprendizaje como procesos de construcción de significados cada vez más compartidos entre los participantes.

Un cop han estat identificades les formulacions normatives que corresponen a cada una d'aquestes dues dimensions, hem agrupat les FN en subdimensions, la delimitació de les quals ha estat feta d'acord amb allò que les FN regulen de manera prioritària.

A continuació, presentem les dues dimensions amb cada una de les seves subdimensions i posem exemples seleccionats de les transcripcions dels enunciat dels i de les participants. En els exemples marquem en negreta l'enunciat normatiu que volem destacar en cada cas. Els enunciats normatius no sempre són clarament unívocs. En alguns casos el mateix enunciat pot ser classificat en més d'una categoria perquè una part de l'enunciat n'indica una i una altra part n'indica una altra. En els casos en què això sigui així i que ens interessi destacar més l'adscripció a una categoria o a una altra, la marca del fragment en negreta ajudarà a veure quin significat estem focalitzant. En algun cas, però, el mateix exemple ens serveix per il·lustrar successivament dues categories. Si és el cas, la diferència de destacats indicarà quina és la diferència que ens interessa mostrar.

5.2.1. Formulacions normatives sobre la gestió de l'estructura de participació social i de la tasca

L'activitat conjunta corresponent en aquesta primera dimensió d'anàlisi de l'estructura de participació social gira a l'entorn de continguts procedimentals que tenen sentit per ells mateixos i que, al mateix temps, estan al servei de la gestió del contingut temàtic referit en aquesta activitat.

Les formulacions normatives d'aquesta dimensió van adreçades a regular l'estructura de participació social i de la tasca en el moment present en què aquesta es desenvolupa, just abans que tingui lloc, o també, després, en el context de cada sessió, en relació a cada segment d'interactivitat o al conjunt de la SAC.

Hem subdividit aquesta dimensió en quatre subdimensions d'anàlisi:

1. La regulació de qui té dret a participar, quan, on o en relació a qui
2. La regulació d'allò que és pertinent de dir o de fer
3. La regulació de com s'ha de parlar i com s'ha d'estar
4. La regulació de per a què ha de servir allò que es diu o es fa

5.2.1.1. La regulació de qui té dret a participar, quan, on o en relació a qui

Hem considerat que formen part d'aquesta subdimensió les formulacions normatives que estan destinades a regular les actuacions dels i de les participants. Les FN referides al subjecte i sobre el qual es formula una orientació de la seva actuació, en relació a qui té dret a participar, quan, on, en relació a qui. Són FN on s'especifica la participació en l'activitat conjunta general o específica de la SAC i/o de cada segment d'interactivitat, en funció del context, del temps o del lloc, i que regula també les actuacions verbals i no verbals de cada subjecte en relació als altres. En endavant, per fer més àgil la referència a aquesta subdimensió, per referir-nos-hi emprarem preferentment el terme **QUI**.

Vegem exemples de les formulacions normatives relatives al QUI¹⁶.

Exemple-48 (C5. D1.Sd1-1):

Mestra: [Llegeix una proposta de tema on diu "de no riure dels demés"] D'aquest, d'aquest, n'**hauríem de parlar tots**, d'això, de riure's dels demés, n'**hauríem de parlar tots**. A pensar **tots** una mica, a veure què penseu de tot això dels nens que riuen dels altres.
(SI DAC) FN 115. SXI -P 500. T 00:33:10-. D1. Sd1)

Exemple-49 (C5. D1.Sd1-2):

Victor: [és el secretari de la sessió i fa l'intent de parlar]
Mestra: Bueno, un moment, un..., bueno, Víctor, escolta un moment, escolta, Víctor, Bueno. Tu, quin treball tens?
Víctor: Apuntar [els noms dels qui demanen paraula].
Mestra: Apuntar, no? Doncs si tu vols parlar, t'apuntes, però, si no et toca, no parles, vale?
Víctor: [assentiment amb el cap]
(SI DAC. FN 11, r 37. SXIV -P 590. T 00:08:00-. D1. Sd1)

¹⁶ Al final de cada fragment de diàleg que presentem, hi ha, entre parèntesis, la referència del fragment per tal de facilitar-ne la localització. Per exemple:

(SI DAC. FN 11, r 37. SXIV -P 590. T 00:08:00-. D1. Sd1)

La referència s'inicia amb l'acrònim del segment d'interactivitat d'on ha estat extret el fragment (**SI DAC**: segment d'interactivitat de Debat acordat), seguida de l'acrònim **FN**: formulació normativa, més el nombre d'ordre de la FN dins del segment d'interactivitat (**FN 11**: l'onzena FN de l'SI DAC), seguida, en alguns casos, de la informació sobre el nombre de repeticions o de reiteracions de la mateixa FN (p.e.: **r 37**; és a dir: trenta-setena reiteració). A continuació, hi ha el nombre de la sessió a la qual correspon la FN (en aquest cas, **S XIV**, seguida, entre guions, de la informació sobre: el número de pàgina dels fulls de transcripció (**P 590**), seguida de la referència al temps dins de la pàgina indicada (**T 00:08:00**). Finalment, s'hi indica la dimensió i la subdimensió a les quals correspon la FN en qüestió (**D1**: Dimensió 1 o de Gestió de la participació social i de la tasca. I **Sd 1**: subdimensió 1: del QUI).

5.2.1.2. La regulació d'allò que és pertinent de dir o de fer

Hem considerat que formen part d'aquesta subcategoria les formulacions normatives que contenen alguna referència a l'objecte sobre el qual es determina alguna orientació. És a dir, sobre la pertinença del contingut temàtic: sobre l'objecte del qual és pertinent o no de parlar; sobre allò que es pot o que no es pot fer; o sobre allò que s'ha de fer o que no s'ha de fer. Es tracta de la regulació de les actuacions verbals o no verbals que són considerades pertinents en l'activitat conjunta general o específica de la SAC i/o de cada segment d'interactivitat, en funció del context, del temps o del lloc. Per abreujar la denominació d'aquesta segona subdimensió de regulació de la participació social i de la tasca, per referir-nos-hi de manera preferent emprarem el mot **QUÈ**. Mostrem-ne alguns exemples:

Exemple -50 (C5. D1. Sd.1-3):

Mestra: **Això s'ha de dir en el seu moment, dona! Això ho has de dir. Mira, hi ha coses que s'han de parlar a l'assemblea, d'acord, però quan hi ha una cosa, que us han fet mal al moment, ho heu de dir al moment.**

(SI DAC. FN 23. S II -P 51. T 00:12:20-. D1. Sd2)

Exemple -51 (C5. D1. Sd.2 -4):

Oriol: [intervé exposant el mateix que ja havia exposat un altre nen abans]

Mestra: **Però això ja ho hem dit, Oriol! Em sembla que no has escoltat res, eh? Quan una cosa ja s'ha dit, no es fa: heu de dir coses que no ha dit ningú.**

(SI DAC. FN 7 r 4. S I -P 41. T 00:45:00-. D1. Sd2)

5.2.1.3. La regulació de com s'ha de parlar i com s'ha d'estar

Hem identificat com a contingut d'aquesta subdimensió totes aquelles referències normatives que regulen la manera com ha d'actuar el *qui* i com s'ha de guiar el *què*. És a dir, les referències a quina és la manera adequada d'actuar els i les participants i de quina manera s'ha de tractar el contingut temàtic, tant en les seves actuacions verbals com en les no verbals.

Per abreujar la denominació d'aquesta tercera subdimensió de regulació de l'estructura de participació social, ens hi referirem amb el mot **COM**. Presentem alguns exemples del COM:

Exemple -52 (C5. D1. Sd.3 -5):

Txema: Txema: que unes quantes nenes, no?, en aquella classe de la granja, no? una nena de primer que és amiga meva, no? I una nena... no? [parla de pressa i nerviós]

Alguns alumnes: [riuen de com parla el Txema]

Mestra: Mira, para un moment, Txema. [dirigint-se a tota la classe] **Em sembla molt malament que ara us rigueu de com parla el Txema.**

Leo: És que, és que em ric perquè diu: 'no?' 'no?'

Mestra: Però això ho fa perquè està nerviós, quan el Txema està tranquil no ho diu. **Si vosaltres l'ajudeu, si vosaltres el tranquil·litzeu**, el Txema no ho dirà tant això. Ell es posa nerviós i se li escapa.

Oriol: [imita el Txema] 'No, No, No...'

Mestra: Calla, eh? Si us plau! [fa un cop a la cama de l'Oriol]

Sarah: No, el Txema diu: 'No?', 'No?'

Mestra: Bueno, Txema, i què va passar amb aquella nena?

Txema: Que el Leo, jo i l'Enric li vam dir: 'no' [que no passés] i es va passar igual [parla més a poc a poc i més tranquil]

Mestra: Ho veieu com ara no ho ha dit ni una vegada, *no*?

(SI DAC. FN 25. SII -P 65. T 00:30:12-. D1. Sd3)

Exemple -53 (C5. D1. Sd3 -5):

Mestra: Escolta [al Víctor i d'altres que no participen ni atenen] Escolta, estan parlant de les mentides. **Si estem fent assemblea, s'ha de fer assemblea, no jugar. I parlar una miqueta, segur que tu també saps coses d'aquestes de les mentides, segur que en saps alguna, i ara estàs jugant i no vols dir re.**

(SI DAC. FN 41 r 9. SIV -P 146. T 00:28:20-. D1. Sd3)

Exemple -54 (C5. D1. Sd3 -6):

Sandra: Que un dia que estàvem al pati jugant amb elles [assenyala les companyes], eh? I vaig vindre aquí per collir, **per collir terra**

Mestra: **Per agafar terra**

Sandra: **Per agafar terra**, i va venir un nen i em va pegar.

(SI DAC. FN 23. S II -P 51. T 00:12:20-. D1. Sd.3)

5.2.1.4. La regulació de per a què ha de servir allò que es diu o es fa

Hem identificat com a contingut d'aquesta subdimensió la regulació del *per a què*. És a dir, la regulació d'allò que han de fer els i les participants amb el que s'ha parlat, amb els acords, compromisos, conclusions, etc., a què es pugui haver arribat durant la pràctica de deliberació. Tot allò que cal fer o tenir en compte a partir del que s'ha establert per al *qui*, per al *què* i per al *com*. Són formulacions normatives que contenen referències a les actuacions futures dels participants. Les actuacions que són esperables com a

conseqüència d'allò que s'ha dit o fet a l'activitat conjunta. Allò que cal tenir en compte a continuació o per a què ha de servir el que s'ha dit i fet.

Abreugem la denominació d'aquesta quarta subdimensió amb l'expressió **PER A QUÈ**, ja que és el nucli de sentit de la denominació extensa. Vegem-ne exemples:

Exemple -55 (C5. D1. Sd3 -7):

Mestra: Bueno, escolta, el.. només vull dir una cosa, el... l'Albert i el Leo: guapíssims
Carles S.: I jo també..
Mestra: Perquè **l'acord que vam arribar a l'assemblea passada l'han complert**. Els demés, malament. Pues **a veure si us en recordeu aquesta setmana**.
(SI DAC. FN 86. SVIII -P 355. T 00:47:07-. D1. Sd4)

Exemple -56 (C5. D1. Sd3 -8):

Mestra: Pues, Carles, encara que no t'agradi, aquesta norma es compleix. (...) El primer que s'ha de fer és complir les normes que han sortit. Si tots els nens de la classe hi estan d'acord, s'ha de fer això. [a l'Oriol] El que no pot ser és que et critiquin i la setmana que ve ho tornis a fer malament, i sempre igual.
(SI DAC. FN 100, r 1. SIX - P 416. T 00:46:56-. D1. Sd4)

Exemple -57 (C5. D1. Sd3 -9):

Mestra: Però, escolta, **us en recordeu d'allò** que vam dir de les bromes? Que les bromes es poden fer si el nen a qui se li faigui està d'acord, però si el nen a qui li feu està patint, si el feu patir, no se li ha de fer la broma, eh?
Víctor: **Jo no me'n recordava**.
Mestra: [al Víctor] **No te'n recordaves?** Pues, escolta'm, **potser ho haurem d'apuntar, tot això, eh? Ho recordareu bé?**
Víctor: **Ens ho hem d'apuntar al cervell**.
Alumnes: [fa gràcia a molts i riuen]
Víctor: [s'hi anima i continua fent graciets sobre on i com s'ho podria apuntar]
(SI DAC. FN 146 r6. SX -P 456. T 00:30:23-. D1. Sd4)

5.2.2. Formulacions normatives sobre la gestió del contingut

Les formulacions normatives d'aquesta dimensió van adreçades a regular el contingut referit pels nens i les nenes sobre la seva convivència en diferents tasques i contextos del centre escolar, a partir dels problemes detectats pels propis participants, i a regular l'actuació futura en relació als problemes i en les situacions analitzades, en la seva concreció particular o a partir d'una generalització.

Hem considerat que aquestes FN es poden classificar entre les tres següents subdimensions d'anàlisi:

1. La regulació personal individual.
2. La regulació de les relacions interpersonals:
 - 2.1. La regulació de les relacions directes.
 - 2.2. La regulació de les relacions al joc compartit i autònom.
3. La regulació de l'ús i comportament en els serveis i espais del centre.

5.2.2.1. La regulació personal individual

Hem considerat que formaven part d'aquesta primera subdimensió aquelles contribucions normatives orientades a la regulació del contingut específic referit a aquells assumptes presentats a l'assemblea com a problemes o conflictes que tenen relació amb les maneres de fer, de ser i d'estar dels propis subjectes individuals implicats. Es refereix a tot allò que pot fer o que ha de fer el propi subjecte sobre la seva actuació, sobre el seu comportament verbal o no verbal, sobre les seves actituds i procediments, en relació a diferents tasques i contextos de la vida escolar. Ens hi referirem de forma abreujada com a **Regulació personal**. Vegem-ne alguns exemples:

Exemple-58 (C5. D2. Sd1-10):

Sarah: [parla d'un problema de l'Oriol]

Mestra: Em sembla, **tu, Oriol, hauràs de reflexionar una mica i hauràs de fer una mica de propòsit de canviar la manera de funcionar**, eh? Perquè així no podem anar, eh? A tu, et sembla que es pot anar d'aquesta manera?

Oriol: No.

Mestra: [assenyala la Sarah sense deixar de mirar-lo] Que ha dit alguna mentida, la Sarah, de tot això? No n'ha dit cap, eh? **Tu has de reconèixer que això està mal fet i has de mirar de canviar**, eh? Vale. Després parlaràs tu.

(SI DAC. FN 19. SII -P 42. T 00:01:53-. D2. Sd1)

Exemple -59 (C5. D2. Sd1-11):

Víctor: Però és que jo... que l'altre dia, l'Albert em feia així, aixins [mou els braços descontroladament] perquè m'imitava, i encara ho fa.

Mestra: Pues **t'has de dominar més**, Albert, eh?

(SI DAC. FN 138. SXIV -P 608. T 00:07:00-. D2. Sd1)

Exemple -60 (C5. D2. Sd1-12):

Alumnes: [exposen problemes que han tingut amb nens més grans]

Mestra: Vosaltres, **quan veieu...** si comencen a jugar, **si veieu que el joc va bé, us quedeu, però si veieu que hi ha nens que són aquells gamberrets, que us faran mal, vosaltres no dieu re i us en aneu.**

Oriol: Jo, quan veig ... [fa cara i gest d'observar a distància una situació com les exposades], me'n vaig.

Mestra: Bueno, pos **quan vosaltres veieu a nens tan tremendos, feu una mica com diu l'Oriol, que dissimula, que diu que va a fer pipi i se'n va** [riu, tot mirant l'Oriol]. Ho fa molt bé, aquest, eh?

Oriol: Jo... me'n vaig.

Mestra: Ben espavilat, tu, eh? Feu el favor. A veure. **Feu.. Heu de ser una mica espavilats i quan veieu que un nen us diu que us vol agafar, vosaltres li heu de dir que no. Però, això, que no ho heu de permetre. Quan us diuen... dieu que no; vosaltres ja hi pugeu sols.** I ja està! Fas molt ben fet, perquè val més evitar els perills, eh?

(SI DAC. FN 45, r 4. SV -P45. T 00:24:28-. D2. Sd1)

5.2.2.2. La regulació interpersonal.

5.2.2.2.1. La regulació de les relacions directes

Se situen en aquesta segona subdimensió de la dimensió de gestió del contingut totes aquelles referències normatives orientades a regular els conflictes referits sobre la convivència entre els participants. Ens referim a tot allò que els i les participants poden regular o que han de regular de manera conjunta per millorar les seves relacions mútues. Emprarem, més abreujadament, **Relacions directes**. Exemples:

Exemple -61 (C5. D2. Sd.2.1 -13):

Sandra: [exposa un problema]

Mestra: Bueno, i tu, què en penses, d'això? Quan passa... Tu què en penses, de les mentides. S'han de dir o no s'han de dir?

Sandra: Malament [fa que no amb el cap].

Mestra: **Us heu d'acostumar que si les coses les dieu les heu de fer, i si no, nooo. Si no ho voleu fer, no ho heu de dir...**

(SI DAC. FN 40. SIV -P 142. T 00:22:50-. D2. Sd2.1)

Exemple -62 (C5. D2. Sd. 2.1 -14):

Mestra: Però, escolta, us en recordeu d'allò que vam dir de les bromes? **Que les bromes es poden fer si el nen a qui se li faigui està d'acord, però si el nen a qui li feu està patint, si el feu patir, no se li ha de fer la broma, eh?**

Víctor: Jo no me'n recordava.

Mestra: [al Víctor] No te'n recordaves? Pues, escolta'm, potser ho haurem d'apuntar, tot això, eh? Ho recordareu bé?

Víctor: Ens ho hem d'apuntar al cervell.

Alumnes: [fa gràcia a molts i riuen]

Víctor: [s'hi anima i continua fent graciets sobre on i com s'ho podria apuntar]

(SI DAC. FN 146 r6. SX -P 456. T 00:30:23-. D2. Sd2.1)

5.2.2.2.2. La regulació de les relacions al joc compartit i autònom

Hem considerat que pertanyien en aquesta subdimensió totes aquelles expressions normatives adreçades a regular la convivència entre els participants durant la tasca de joc. Ens referim a la regulació dels conflictes que ocorren entre els i les participants als temps d'esbarjo al centre o a l'aula, quan no es tracta d'un joc dirigit per la mestra o altres agents educatius, ja que una gran quantitat del contingut problemàtic o conflictiu referit està relacionat amb aquesta tasca. Per referir-nos-hi de manera abreujada, emparem **Relacions al joc**. Mirem-ne alguns exemples:

Exemple -63 (C5. D2. Sd 2.1-15):

Alumnes: [Exposen que un nen fa trampes en comptar els gols]

Mestra: **El que no està bé és treure gols als altres per guanyar tu. Si empateu..., pues lo millor de tot és empatar.**

(SI DAC. FN 102 r1. SIX -P 418. T 00:49:45-. D2. Sd2.2)

Exemple -64 (C5. D2. Sd 2.1-16):

Alumnes: [Exposen que un nen fa trampes en comptar en el joc de futbol]

Mestra: **Em sembla que haurem de fer unes normes i escriure-les. Es farà, farem... [es dirigeix al grup-classe] Mira, un dia escriureu totes les normes, és a dir, a veure què passa amb els que se'n van, a quants gols es canvia de porter... I això s'escriurà, ho penjarem aquí, amb un cartellet i es complirà.**

(SI DAC. FN 103 r 1. SIX -P 421. T 00:52:51- D2. Sd2.2)

Exemple -65 (C5. D2. Sd 2.1-17):

Oriol: És que el Carles no molesta a tots, molestem tots el Carles.

Mestra: I, tu, què et sembla això, Oriol? És just o injust?

Oriol: **És molt injust per al Carles**, perquè sempre que diuen: 'mira, està molestant', hi ha qui molesta el Carles, segur.

Mestra: Bueno, pues ara **ho hem de pensar molt bé tots, en aquesta assemblea, és just que tots vaiguin en contra d'un?**

Alumnes: No [alguns fan que no amb el cap].

Mestra: [somriu] Bueno, amb això... Vinga, va parem. Ara deixem la taula nº5, parlem d'una altra taula.

(SI DAC. FN 29. SIII -P 105. T 00:21:04-. D2. Sd2.2)

5.2.2.3. La regulació de l'ús i comportament en els serveis i espais del centre

Finalment, hem situat en aquesta quarta subdimensió aquelles referències normatives adreçades a regular les actuacions dels participants en els diferents espais, serveis i transicions del centre que tenen una normativa institucional establerta (tot i que no tenen una explicitació pública escrita). Emprarem l'expressió abreujada **Ús dels serveis i espais**. Mirem-ne alguns exemples:

Exemple -66 (C5. D2. Sd3-18):

Sarah: Al pati, amb sorra i aigua, fem uns pastissos i uns nens de primer ens els destrossen.
Mestra: ...però llavors heu de parlar amb aquells nens, i..., sí, aneu-hi a parlar i dir-los que no molestin, si no hauran de fer una assemblea, ells. **Bueno, però quan s'acaba el pati, els pastissos aquests ja es poden desfer, eh? Perquè allò no s'hi pot quedar sempre, allà, eh?**

(SI DAC. FN 14. SI -P 48. T 00:08:53-. D2. Sd3)

Exemple -67 (C5. D2. Sd3-19):

Raquel: Estàvem jugant la Sandra, la Núria i la Sarah i hi havien uns nens de primer i ens tiraven tots els pastissos. A que sí, Sarah? [mirant-la]

Sarah: [fa que sí amb el cap]

(...)

Mestra: Això està molt bé, Raquel, ai, Sarah, però saps què passa que, **si algú, un dia, un dia, els trobeu destrossats, tampoc us heu d'enfadar, perquè penseu que a lo millor, algú, a la tarda, surten els de primer, perquè són més petits...** Us en recordeu que l'any passat ho fèiem? Algun dia que han acabat la feina surten abans i a lo millor es troben aquell amagatall i s'hi posen a jugar. Llavors, vull dir, mira, **si us ho espatllen, ho torneu a fer i ja està, perquè el pati és de tots.**

(SI DAC. FN 14 r2. SII -P 47. T 00:08:10-. D2. Sd3)

Exemple -68 (C5. D2. Sd 3 -20):

Núria: Que avui el Jordi i el Leo estaven corrent per dins de l'escola i m'han fet una empenta i m'han fet mal.

(...)

Mestra: I si l'altre, i si l'altre et diu 'a que no me pillas, a que no...', **dius 'ara no juguem a córrer'**. A més a més, si estàveu a dintre, **no es pot jugar a agafar a dintre, no es pot jugar a agafar, perquè no es pot córrer**. Bueno, a veure, Jordi i Leo, **que no us en recordeu d'aquesta norma de l'escola?**

Jordi i Leo: No.

Mestra: Bueno, pues us en recordareu un altre dia?

Jordi i Leo: [fan que sí]

(SI DAC. FN 110. SXI -P449. T 00:22:54-. D2. Sd3)

5.3. Identificació, anàlisi i classificació de les formulacions normatives de cada segment d'interactivitat i en les dues dimensions d'anàlisi

En realitzar el procés d'identificació de formulacions normatives de la SAC, hem seguit l'ordenació de les dades realitzada en el primer nivell d'anàlisi, al Capítol 4. Hem procedit a identificar els enunciats normatius que apareixen dins de cada un dels segments d'interactivitat. Com recordarem, els deu segments d'interactivitat identificats a la fase de desenvolupament de les sessions d'assemblea es divideixen en dos grans grups:

1. Els segments d'interactivitat que conformen la principal *Configuració de segments d'interactivitat (CSI) o seqüència nuclear* (denominada també: *segments nuclears, SI nuclears o SI N*):

[(f1: SI IPT a.) + (f2: SI OP + SI DAC + SI CT)]

SI d'Identificació i proposició de temes
SI d'Organització i planificació
SI de Debat d'un tema acordat
SI de Conclusions i tancament

2. Els segments d'interactivitat que no formen part d'aquesta seqüència, o *segments d'interactivitat no nuclears* (altres denominacions: *segments no nuclears, SI no nuclears, o SI NN*):

SI d'Explicitació de compromís i/o d'opinió en ronda (SI ER)
SI de Regulació de la sessió d'assemblea (SI RSA)
SI de Debat d'un tema diferent dins del debat d'un altre tema (SI DTD)
SI de Discussió sobre un conflicte recent (SI DCR)
SI de Debat d'un tema dirigit (SI DD)
SI de Joc-Representació (SI J-R)
SI de Conversa improvisada (SI CI)

En cada un dels SI de la fase de desenvolupament de les sessions d'assemblea hem identificat enunciats normatius i, en cada cas, n'hem identificat de corresponents a les dues dimensions d'anàlisi, exposades a l'apartat anterior (5.4.), amb alguna excepció que comentarem tot seguit:

- ◆ La dimensió de gestió de l'estructura de participació social i de la tasca (GEPST)
- ◆ La dimensió de gestió del contingut (GC)

Per tal de presentar els resultats sobre les formulacions normatives de cada SI i de les dues dimensions d'anàlisi, emprarem la Taula 35. A l'eix vertical esquerra de la Taula 35, hi ha el percentatge de temps que ocupen els *SI nuclears* i els *SI no nuclears* a la SAC, seguits del percentatge de cada SI d'aquests dos grups (Capítol 4, Taula 31 i Gràfic 24). A l'eix horitzontal de la Taula 35 es mostra, en primer lloc, el nombre total de formulacions normatives de cada segment d'interactivitat i el nombre de les que corresponen a cada dimensió d'anàlisi de cada segment.

En el conjunt dels segments d'interactivitat de la SAC, hem identificat un total de:

Nombre de FN identificades a la SAC: **348**

Nombre de FN dels SI de la seqüència nuclear (82,3% de la SAC): **233** (66,3%)

Nombre de FN dels SI no nuclears (17,7% de la SAC): **115** (33,6%)

Tot i que el percentatge de temps emprat a la SAC pel conjunt dels SI nuclears és del 82'3% i que el dels SI no nuclears és del 17'7%, en una proporció de poc més de 8 a quasi 2, on es veu que els segments no nuclears ocupen un temps relativament breu a la SAC, la relació entre les quantitats de formulacions normatives que apareixen a cada un dels dos conjunts d'SI és de 66'9% vs. 33%. És a dir que 2/3 parts corresponen als SI nuclears i 1/3 part, als no nuclears. La proporció augmenta, doncs, a favor d'aquests últims.

Entre els segments nuclears, l'SI de debat d'un tema acordat (SI DAC) té el nombre més important de FN i la major part d'elles corresponen a la gestió del contingut (GC). Complementàriament, l'SI d'Organització i planificació (SI OP) té totes les FN a la gestió de la participació social i de la tasca (GEPST). Mentre que l'SI de Conclusions i tancament (SI CT) té un nombre similar de FN a cada una de les dues dimensions de gestió.

Com anirem explicant a l'apartat següent, on presentarem les FN des de cada un dels SI, aquests resultats estan totalment en sintonia amb la funció educativa de cada SI exposada al Capítol 4.

Segments d'interactivitat [Percentatges de temps a la SAC]		FN de cada SI	Formulacions normatives de cada SI a les dues dimensions d'anàlisi	
			Gestió de la participació social i de la tasca (GEPST)	Gestió del contingut (GC)
SI nuclears (SI N) [82,3%]	SI IPT	(12)	(12 (100%))	(0 (0%))
	SI OP [8,8%]	57	57 (100%)	0 (0%)
	SI DAC [69,9%]	161	49 (30,4%)	112 (69,5%)
	SI CT [3,5%]	15	8 (53'3%)	7 (46,6%)
Totals de FN dels SI N: 233			Totals de FN dels SI N de GEPST: 114 (48,9%)	Totals de FN dels SI N de GC: 119 (51%)
SI no nuclears (SI NN) [17,7%]	SI ER [6,2%]	48	18 (37,5%)	30 (62,5%)
	SI RSA [1,4%]	13	10 (76,9%)	3 (23%)
	SI DTD [1,3%]	15	7 (46,6%)	8 (53,3%)
	SI DCR [1,7%]	9	6 (66,6%)	3 (33,3%)
	SI DD [5,3%]	24	12 (50%)	12 (50%)
	SI JR [0,7%]	1	1 (100%)	0 (0%)
	SI CI [0,8%]	5	4 (80%)	1 (20%)
Totals de FN dels SI NN: 115			Totals de FN dels SI NN de GEPST: 60 (53%)	Totals de FN dels SI NN de GC: 58 (47%)
TOTALS DE FN DE TOTS ELS SI: 348			Totals de FN de tots els SI de GEPST:172 (49%)	Totals de FN de tots els SI de GC: 176 (52%)

Taula 35: Formulacions normatives de cada SI de les dues dimensions d'anàlisi

Pel que fa als resultats de FN dels SI no nuclears, enllaçant amb la proporció de FN en relació al percentatge de temps emprat per cada SI, observem que hi ha un gran nombre de FN de l'SI d'Explicitació de compromís i/o d'opinió en ronda (SI ER) (segment introduït per iniciativa de la mestra), en relació al seu percentatge de temps. Veiem també que la major part de FN d'aquest segment corresponen a la gestió del contingut (GC), sobre el qual la mestra exerceix un control addicional en introduir el segment.

La mestra també introdueix temporalment l'SI de Regulació de la sessió d'assemblea (SI RSA), per tal de regular els problemes de comportament que posen en qüestió la normativa sobre l'estructura de participació social en una sessió determinada, fet que explica que hi hagi 13 FN en tan sols l'1'4% de temps de la SAC.

De la mateixa manera, l'SI de Debat d'un tema dirigit (SI DD) és introduït per la mestra en un nombre limitat de sessions, que ocupen el 5'3% de temps, amb la intenció d'obtenir dades específiques sobre el comportament dels nens i de les nenes als espais de menjador, per la qual cosa s'hi donen 24 formulacions normatives, que és un nombre considerable.

Tres són els SI introduïts a iniciativa dels nens i de les nenes (com hem vist al Capítol 4, apartat 4.6.2.2.): SI de Debat d'un tema diferent (SI DTD), SI de Discussió sobre un conflicte recent (SI DCR) i SI de Conversa improvisada (SI CI).

El primer, l'SI DTD, és introduït perquè un alumne enceta un tema diferent del que s'està debatent, que és admès i que es desenvolupa seguint la mateixa regulació normativa corresponent a l'estructura de participació social de l'SI DAC, dins d'on ha sorgit, fins que la mestra considera pertinent de tancar-lo i tornar al tema de debat que hi havia en curs.

Pel que fa a l'SI DCR, aquest és introduït pels nens i les nenes que no poden deixar de pensar i de parlar dels fets problemàtics ocorreguts recentment al pati de migdia, per la proximitat temporal de la sessió. Com en el cas anterior, la mestra introdueix normatives per indicar la necessitat d'acabar aquesta discussió no prevista i de començar amb els segments nuclears: l'SI OP + l'SI DAC, com estava previst.

I ja per acabar, els nens i les nenes inicien l'SI CI, tot parlant de temes no escolars i amb actitud distesa de conversa oberta. La mestra regula el desenvolupament d'aquesta conversa amb formulacions normatives sobre la necessitat de finalitzar-la i amb alguna valoració normativa sobre el contingut de la conversa.

És important destacar l'enorme i sorprenent equilibri que dibuixen aquestes dades entre les dues dimensions d'anàlisi, tant en els totals de la SAC com en els dels dos conjunts d'SI, la qual cosa ens ajuda a interpretar que la intenció educativa de la mestra està clarament orientada als aprenentatges de les dues dimensions, tot i que aquests resultats no responguin a una planificació prèvia, o, més sorprenentment encara, pel fet mateix que no hi hagi cap planificació prèvia al respecte.

Complementen la Taula 35, les Taules 36 i 37 següents, on hi ha representats els valors de les formulacions normatives de cada segment d'interactivitat corresponents a la gestió de la participació social i de la tasca (GEPST) i a la gestió del contingut (GC), i a les seves quatre subdimensions.

Gestió de l'estructura de la participació social i de la tasca (GEPST). Subdimensions:

QUI
QUÈ
COM
PER A QUÈ

Gestió del contingut (GC). Subdimensions:

REGULACIÓ PERSONAL
REGULACIÓ INTERPERSONAL:
RELACIONS DIRECTES
RELACIONS AL JOC
REGULACIÓ DE L'ÚS DELS SERVEIS I ESPAIS

A les Taules 36 i 37 (igual com a la Taula 35), a l'eix esquerre vertical hi ha els segments d'interactivitat agrupats en:

Segments nuclears (SI N)
Segments no nuclears (SI NN)

A les tres taules (35, 36 i 37) hem destacat en color verd el nombre de FN referides a l'SI d'Identificació i proposició de temes, SI IPT, de la fase prèvia no enregistrada, que han estat identificats, però, als SI de la fase de desenvolupament. En concret, n'hem identificat als SI OP i als SI CT. Comentarem i interpretarem aquestes dades en presentar-les seguidament des de cada SI.

Nombre de FN de gestió de l'estructura de participació social i de la tasca (GEPST) a cada SI		Nombre de FN de cada subdimensió de gestió de l'estructura de participació social i de la tasca (GEPST) a cada SI			
		QUI	QUÈ	COM	PER A QUÈ
SI nuclears	SI IPT (12)	(2)	(6)	(4)	(0)
	SI OP: 57 (7: SI IPT)	19	27	11	0
	SI DAC: 49	19	10	12	8
	SI CT: 8 (5: SI IPT)	1	3	0	4
Total de FN de GEPST als SI nuclears: 114		Total QUI. SI nuclears: 39	Total QUÈ. SI nuclears: 40	Total COM. SI nuclears: 23	Total PER A QUÈ. SI nuclears: 12
SI no nuclears	SI ER: 18	7	3	7	1
	SI RSA: 10	10	0	0	0
	SI DTD: 7	0	3	0	4
	SI DCR: 6	1	0	2	3
	SI DD: 12	10	2	0	0
	SI JR: 1	0	0	1	0
	SI CI: 4	3	1	0	0
Total de FN de GEPST als SI no nuclears: 58		Total QUI. SI no nuclears: 31	Total QUÈ. SI no nuclears: 9	Total COM. SI no nuclears: 10	Total PER A QUÈ. SI no nuclears: 8
Total de FN de GEPST a cada subdimensió:		70	49	33	20
Nombre total de FN de gestió de l'estructura de participació social i de la tasca: 172					

Taula 36: FN de cada SI, de la gestió de l'estructura de participació social i de la tasca

i de les seves subdimensions.

Nombre de FN de gestió del contingut (GC) a cada SI		Nombre de FN de cada subdimensió de gestió del contingut a cada SI			
		Regulació Personal	Regulació Interpersonal		Ús de serveis i espais
			Relacions directes	Relacions al joc	
SI nuclears	(SI IPT)	(0)	(0)	(0)	(0)
	SI OP: 0	0	0	0	0
	SI DAC: 112	27	33	27	25
	SI CT: 7	1	2	2	2
Total de FN de GC als SI nuclears: 119		Total Regulació Personal SI nuclears: 28	Total Relacions directes SI nuclears: 35	Total Relacions al joc SI nuclears: 29	Total Serveis i espais SI nuclears: 27
SI no nuclears	SI ER: 30	17	0	4	9
	SI RSA: 3	0	0	3	0
	SI DTD: 8	0	4	3	1
	SI DCR: 3	0	0	3	0
	SI DD: 12	5	2	2	3
	SI JR: 0	0	0	0	0
	SI CI: 1	0	1	0	0
Total de FN de Gestió del contingut als SI no nuclears: 57		Total Regulació Personal SI no nuclears: 22	Total Relacions directes SI no nuclears: 7	Total Relacions al joc SI no nuclears: 15	Total Serveis i espais SI no nuclears: 13
Total de FN a cada subdimensió de GC:		50	42	44	40
Nombre total de formulacions normatives de gestió del contingut: 176					

Taula 37: FN de cada SI, de la gestió del contingut i de les seves subdimensions

En aquests resultats destaca el fet que, malgrat que els nombres parcials indiquen diferències entre els SI, pel que fa als nombres totals, les quatre subdimensions tenen uns nombres molt propers de FN, tot i que el nombre més elevat és clarament el de la Regulació personal.

En complementarietat amb les dades de la Taula 36, sobre la gestió de la participació social i de la tasca, a la gestió del contingut, Taula 37, veiem com no hi ha cap FN corresponent a l'SI IPT i a l'SI OP.

L'SI DAC té el nombre més elevat de FN de tots els SI i el seu nombre més elevat en aquesta dimensió, amb quantitats de FN molt igualades entre les quatre subdimensions.

5.3.1. Formulacions normatives identificades als SI de la Seqüència nuclear

En aquest apartat presentarem les FN que hem identificat a cada SI en referència a les Taules 35, 36 i 37. Com a interpretació general cal dir que, des del punt de vista de la dimensió temporal, hi ha FN que apareixen a diversos SI perquè tenen una funció de reforç o d'aprofundiment, ja que es donen en els segments de la seqüència nuclear, però també n'hi ha de coincidents, que apareixen de manera reiterativa a tota la SAC, en segments i en moments de la SAC no connectats. Algunes FN apareixen a diversos SI formulades de manera idèntica o similar i n'hi ha d'altres que corresponen al mateix contingut, tot i que tenen formulacions diferents, però que són fàcilment relacionables.

Algunes formulacions normatives són específiques de la naturalesa i de la funció educativa pròpia de cada segment d'interactivitat. De manera que, per exemple, les formulacions normatives de l'SI d'Organització i planificació corresponen totes a la dimensió de gestió de l'estructura de participació social i de la tasca.

En canvi, les formulacions normatives relatives a la gestió del contingut sí que són presents als segments de debat: SI de Debat acordat (SI DAC), SI de Debat d'un tema diferent dins del debat d'un altre tema (SI DTD), SI de Discussió sobre un conflicte recent (SI DCR) i SI de Debat dirigit (SI DD), ja que són aquests segments estan orientats precisament a la regulació dels conflictes referits.

5.3.1.1. Formulacions normatives de l'SI d'Identificació i proposició de temes

Esmentem en primer lloc les FN referides de manera indirecta a l'SI d'Identificació i proposició de temes (SI IPT), que, com hem dit, es mostren a les Taules 35, 36 i 37 en color verd.

Donada la naturalesa de les actuacions pròpies d'aquest segment, que es desenvolupa en un temps no determinat, fora de les hores en què transcorre l'activitat presencial de les sessions d'assemblea, les FN de què podem parlar en relació a aquest segment són

aquelles que hem pogut identificar dins del l'SI OP i de l'SI CT, quan, clarament, hem observat que estan dirigides a regular les actuacions d'identificació i proposició de temes.

Ens referim a les següents formulacions normatives:

1. Les que es refereixen a la necessitat de limitar la proposició de temes, que hem identificat dos cops a la sessió III, en l'SI de Conclusions i tancament (SI CT): SI CT. FN 2 (P 123. T 00:43:10). Reiterada un cop més (P 123. T 00:43:40).
2. Aquesta mateixa norma és formulada per tercer cop a la SAC, a la sessió XIII: (SI CT) FN 2 (P 603. T00:49:45)
3. I dues vegades més a la sessió XIV: (P 611: T 00:07:18), on és reiterada quatre vegades.
4. La mateixa limitació de temes té lloc al segment d'interactivitat d'Organització i planificació (SI OP): (SI OP FN 45 (P 562. T 00: 06: 51).
5. També hem identificat FN que estan referides a la necessitat de signar les propostes de temes. Això té lloc a la sessió III: (SI OP) FN 6, r4 (P 91. T 00:01:20). Reiterada 4 vegades.
6. Una altra FN, també de la sessió III i del segment d'Organització i planificació, és la que es refereix a la necessitat que cada participant posi només una vegada la mateixa proposta a la bústia: (SI OP) FN 7 (P 91. T 00:01:40).
7. Una FN més de la mateixa sessió III i de l'SI OP es refereix a l'estructura de l'enunciat escrit de la proposta, on s'adverteix que no ha d'estar precedit de l'expressió 'Jo critico' ¹⁷: (SI OP) FN 8. (P 91. T 00:02:05).
8. A la sessió XIV, a l'SI OP: (SI OP. FN 49 (P Inici 3), trobem una FN sobre la necessitat de fer bona lletra perquè les propostes s'entenguin, cosa del tot pertinent donada l'edat de l'alumnat.
9. També hem identificat, a la mateixa sessió XIV i al mateix SI OP, l'FN sobre dir de manera genèrica quin és el problema, sense acusar, i explicitar els detalls al moment del debat: (SI OP) FN 51(P Inici 3).

¹⁷ Contradient la coneguda fórmula de C. Freinet: *Critiquem, Felicitem i Demanem o Proposem* (Capítol 1, apartat 1.1.1.3.), com és habitual actualment en molts centres, l'expressió Critico és considerada "políticament incorrecta", malgrat que pensem que bé es podria mantenir si estigués ben explicada i ben usada.

Així doncs, aquestes FN són evidències que s'han pogut obtenir de com la mestra orienta la identificació i proposició de temes, en absència de l'observació directa d'aquests segments. I també és interessant de remarcar que aquestes FN apareixen només en segments que conformen la seqüència nuclear.

5.3.1.2. Formulacions normatives de l'SI d'Organització i planificació

El segment d'interactivitat d'Organització i planificació, com hem vist al Capítol 4, és un segment relativament breu –la seva duració oscil·la entre 7 minuts, el més extens, i 2 segons, el més curt, i un 8,8% total de la SAC– . Però és un segment present a totes les sessions i sempre precedeix els segments de debat. La seva funció educativa prioritària és la de fer de pont entre el segment d'Identificació i proposició de temes (SI IPT) i els segments de Debat d'un tema acordat (SI DAC) i de Debat d'un tema dirigit (SI DD), mitjançant l'ordenació i classificació de les propostes de temes i l'elecció del tema o temes a tractar a cada sessió. Per la seva naturalesa, no és estrany que, en identificar i analitzar les formulacions normatives que hi apareixen, ens haguem trobat que no hi ha cap FN de gestió del contingut. En canvi, hi ha una gran quantitat de FN de gestió de l'estructura de participació social i de la tasca, relacionades amb la gestió de l'estructura de la tasca acadèmica, amb les funcions de secretaria, amb la pertinença de tema i amb la limitació de la proposició de temes.

En aquest segment, s'hi han pogut identificar 57 formulacions normatives, distribuïdes de la manera següent:

QUI: 19 (10: gestió dels secretaris i de les secretàries; 9: la resta)

QUÈ: 27

COM: 11

PER A QUÈ: 0

Els enunciats normatius estan relacionats, doncs, amb continguts d'aprenentatge de tipus procedimental de gestió de l'estructura de participació social i de la tasca i no al tractament

directe del contingut temàtic, d'acord amb les seves actuacions i les funcions educatives predominants.

El nombre de 57 FN és la segona quantitat més elevada de la SAC, la qual cosa correspon al 16,2% de FN de la SAC i al 24,4% de les de la seqüència nuclear. Una quantitat força elevada per a un segment que només ocupa el 8,8% del temps total. Estem, per tant, davant d'un segment altament normatiu.

Establint una proporcionalitat amb el nombre de FN de l'SI DAC, pel tant per cent de temps que l'SI OP ocupa a la SAC, com acabem de veure, el nombre "esperable" de FN d'aquest segment seria d'un 20. Però en són 57. I totes elles dins de la gestió de l'estructura de participació social i de la tasca, cosa que reforça l'anàlisi i la interpretació fetes fins ara sobre la seva important funció educativa.

Entre les quantitats de FN de cada subdimensió, destaquen les adreçades a regular el Què, seguides de la regulació del Qui; i en menor nombre, a la regulació del Com i sense cap al Per a què.

5.3.1.3. Formulacions normatives de l'SI de Debat d'un tema acordat

El segment d'interactivitat de Debat d'un tema acordat, en ser el segment que té una presència més gran a la SAC, ja que és present a 14 de les 16 sessions i que ocupa un 69,9% del temps total de la SAC, és també el segment on s'hi ha pogut identificar un nombre més elevat de FN.

Així doncs, hi hem identificat 161 FN, de les quals 49 corresponen a la dimensió de gestió de l'estructura de participació social i de la tasca, i 112 a la dimensió de gestió del contingut.

La distribució de les FN entre les subdimensions de la gestió de l'estructura de participació social i de la tasca és la següent:

QUI: 19

QUÈ: 10

COM: 12

PER A QUÈ: 8

De nou, ens trobem que la majoria de FN regulen el QUI i que les altres tres subdimensions estan força igualades en nombre.

Passem ara a presentar la distribució de les FN entre les subdimensions de la gestió del contingut:

REGULACIÓ PERSONAL: 27

REGULACIÓ INTERPERSONAL: 60, distribuïdes en:

RELACIONS DIRECTES: 33

RELACIONS AL JOC: 27

ÚS DELS SERVEIS I ESPAIS: 25

Les quantitats de FN, aquí, estan molt igualades, tot i que és important notar l'elevat nombre de FN del conjunt de la Regulació interpersonal, que és de 60.

El fet que el nombre més gran de FN de l'SI DAC sigui el de les corresponents a la dimensió de gestió del contingut (112 FN) és coherent amb la interpretació feta que justament aquest segment és, quantitativament i qualitativament, l'SI més important de la SAC, ja que és un segment destinat a l'anàlisi dels temes proposats, ordenats i escollits per parlar. Per la qual cosa, aquest és el segment de deliberació per al qual té lloc l'assemblea i, en conseqüència, és on hi ha el nombre més important de FN.

Cal observar, a més, que algunes de les formulacions normatives de l'SI DAC estan formulades reiteradament. Tot i que en relació a la reiteració de FN de la SAC, presentarem alguns resultats destacables a les Taules 38 i 39. Tanmateix, esmentem aquí algunes FN pròpies de l'SI DAC, que compten entre les més repetides de la SAC, fet que no és estrany donada la importància de percentatge de temps i de nombre total de FN d'aquest segment.

Les FN més reiterades a l'SI DAC, per subdimensions, són aquestes:

QUI:

Sobre les actuacions pròpies del respecte al torn de paraula: 44 vegades;

Sobre les actuacions pròpies del saber-se escoltar: 15 vegades;

QUÈ:

Sobre les actuacions pròpies de la pertinença de tema: 48 vegades;

COM:

Sobre les correccions lingüístiques: 8 vegades.

Sobre la formalitat i tranquil·litat per estar a l'assemblea: 11 vegades.

REGULACIÓ PERSONAL:

Sobre no jugar a jocs ni llocs perillosos: 16 vegades.

RELACIONS DIRECTES:

Sobre dir-se la veritat entre companys/es: 15 vegades.

RELACIONS AL JOC:

Sobre que els nens deixin jugar les nenes al futbol: 18 vegades.

ÚS DELS SERVEIS I ESPAIS:

Sobre les formalitats i comportament al menjador: 32 vegades.

5.3.1.4. Formulacions normatives de l'SI de Conclusions i tancament

Aquest segment té una durada que oscil·la entre 41 segons, el més breu, i 5 minuts el més extens, i té el 3,5% del temps total de la SAC, més baix que alguns SI no nuclears (SI ER, SI RSA i SI DD), però té una presència més estable a la SAC, ja que apareix en 10 de les 16 sessions. La seva funció educativa és altament normativa, malgrat que les formulacions normatives no tenen un gran desenvolupament dels significats relacionats amb aquestes formulacions.

Hi hem identificat 15 FN, de les quals 8 pertanyen a la dimensió de gestió de l'estructura de participació social i de la tasca, distribuïdes de la manera següent:

QUI: 1

QUÈ: 3

COM: 0

PER A QUÈ: 4

Les 7 FN que corresponen la dimensió de gestió del contingut es distribueixen de la manera següent:

REGULACIÓ PERSONAL: 1

REGULACIÓ INTERPERSONAL: 4, distribuïdes en:

RELACIONS DIRECTES: 2

RELACIONS AL JOC: 2

ÚS DELS SERVEIS I ESPAIS: 2

Les 15 FN d'aquest segment són un nombre notable que es justifica perquè és un segment estratègicament important per la funció educativa de resum, recordatori, recapitulació i de tancament, que és altament normativa i de reiteració de FN aparegudes anteriorment als segments precedents o al conjunt de la sessió.

Per la naturalesa de conclusió i tancament del segment, doncs, 13 de les 15 FN són repetició de les que apareixen als SI DAC i als SI DD que han tingut lloc anteriorment a les sessions corresponents on apareix el segment (sessions: II, III, IV, V, VI, X, XIII, XIV, XVI). Aquestes FN apareixen de nou a l'SI CT per reforçar-les, bé mitjançant una reformulació, mitjançant una generalització, dites de manera idèntica, demanant recordar-les, demanant un compromís de grup o recordant que s'han de complir.

Un tret a destacar en les FN d'aquest segment és que, en fer un resum de les diverses FN de la sessió o del segment de debat sobre el qual es fan les conclusions, moltes de les reformulacions que es presenten en síntesi estan formulades en forma de prohibició, i això és així per l'èmfasi que la mestra vol posar, de manera ràpida, en allò que vol que els nens i les nenes tinguin clar que cal corregir.

Fins aquí, hem analitzat les FN dels SI de la seqüència nuclear. En aquest conjunt és important destacar, primerament, les quantitats de tants per cent de temps d'activitat conjunta més elevades, les quals corresponen als tres SI de la seqüència nuclear (els tres de la fase de desenvolupament de les sessions d'assemblea), que ocupen el 82% de la SAC. Dins d'aquests, destaca l'SI DAC, el qual ocupa el 69,9% del temps total de la SAC, amb 161 FN, de les 233 del total de la seqüència nuclear. Aquest segment és predominant perquè el 69% de les FN dels SI nuclears corresponen a l'SI DAC, i predomina també ja que té el 45,8% de FN del total de la SAC.

5.3.2. Formulacions normatives dels segments d'interactivitat no nuclears

En el conjunt dels 7 segments d'interactivitat no nuclears hi ha 118 FN, un 33,6% del total de EC-FN de la SAC.

5.3.2.1. Formulacions normatives de l'SI d'Explicitació de compromís i/o d'acord en ronda

El segment d'interactivitat d'explicitació de compromís i/o d'acord individual en ronda es caracteritza, com ja s'ha presentat al Capítol 4, perquè, en tres de les quatre ocasions en què apareix a la SAC, té lloc en el decurs d'un altre SI. Aquests altres SI són: un SI de Conclusions i tancament, un SI de Debat d'un tema acordat, un SI de Debat Dirigit, i una quarta vegada apareix com a SI independent, a l'última sessió de la SAC on fa la funció de conclusions i tancament de tota la SAC. Les FN que apareixen en aquest SI, en conseqüència, reiteren FN que han aparegut al segment on neix, fent una funció de reiteració, de consolidació individualitzada i d'aprofundiment, ja que la demanda d'explicitació de compromís i/o d'acord en ronda consisteix precisament a fer que cada un dels participants implicats en la temàtica que s'està debatent es pronunciï responnent una pregunta directa que els fa la mestra. El segment és notablement normatiu. Tots els subjectes diuen alguna cosa del que ja s'ha analitzat abans. El més freqüent són els llistats i resums simplificats. Es podria parlar d'una reiteració abreujada i de tipus performatiu, ja que, en aquest cas, *el dir ja és fer*, perquè el que compta és el fet que cada participant requerit es pronunciï en un determinat sentit. I el fet de fer-ho ja implica una assumptió de compromís davant del col·lectiu. Fet que considerem de gran rellevància educativa i moral.

A l'SI ER s'hi han pogut identificar 48 formulacions normatives, un nombre considerable (el tercer, després de l'SI DAC i de l'SI OP). És més considerable encara si recordem que aquest SI només ocupa el 6,2% del temps total de la SAC.

De les 48 FN, 18 corresponen a la gestió de l'estructura de participació i estan distribuïdes de la manera següent:

QUI: 7

QUÈ: 3

COM: 7

PER A QUÈ: 1

Cal puntualitzar que les FN adreçades a regular la participació tenen lloc de manera prioritària a la darrera sessió (S. XVI).

A la Gestió del contingut, s'hi han trobat 30 FN, amb aquesta distribució:

REGULACIÓ PERSONAL: 17

REGULACIÓ INTERPERSONAL: 4, distribuïdes en:

RELACIONS DIRECTES: 0

RELACIONS AL JOC: 4

ÚS DELS SERVEIS I ESPAIS: 9

El nombre tan destacat de FN a la subdimensió de Regulació personal té sentit perquè en aquest segment la mestra fa un requeriment personal individualitzat, demanant a cada membre implicat un compromís o l'opinió.

D'altra banda, les FN d'aquest segon grup, que corresponen a dues de les 4 sessions, l'XI i la XII, estan centrades en el mateix contingut temàtic de l'SI de Debat d'un tema dirigit on apareix, *del menjador*, per aquest motiu la segona quantitat correspon a la subdimensió de l'ús dels serveis.

Cal destacar que, quan el segment té lloc a l'última sessió de la SAC, hi hem identificat una FN de tipus general de recordatori de moltes FN de la SAC relatives al contingut temàtic referit:

Exemple -66 (C5. D2. Sd 3 -18)

Mestra: (...) no tirar pedres; no moure la gerra del menjador; no empènyer; no esquitxar als bassals; no pegar; no copiar; no escopir (...).

(SI ER) N 44, r1 (P 694. T 00:28:20)

Les 48 FN de l'SI ER representen el 38,1% del conjunt de FN dels 7 SI no nuclears i el 12,8% de FN de la SAC. Tenint en compte la funció educativa d'aquest segment és molt comprensible que hi aparegui un nombre tan elevat de FN per la seva funció reguladora,

consistent a obtenir el compromís o l'opinió de cada un dels nens i nenes que tenen una implicació directa en el problema tractat. És un recurs emprat per la docent per aconseguir una comprensió més gran del significat del problema analitzat i de les normes en joc.

5.3.2.2. Formulacions normatives de l'SI de Regulació de la sessió d'assemblea

Aquest SI, que ja porta un nom clarament normatiu, Regulació de la sessió d'assemblea, és, efectivament, altament normatiu, ja que té la finalitat de regular la participació social a la sessió i de reforçar la identitat de la pròpia tasca davant d'una alteració que amenaça la seva continuïtat amb una possible ruptura. Aquest SI, doncs, va adreçat a regular la participació d'un nen en concret, tot i que també s'adreça al grup sencer.

S'hi han pogut identificar 13 FN de les quals 10 van adreçades a la regulació de la participació i 3 tenen una característica de reflexió conjunta promoguda per la mestra sobre el comportament de l'alumne subjecte d'un conflicte al joc, aprofitant l'absència al centre del nen afectat. Les FN d'aquest segment tenen, per tant, una característica de meta-formulació normativa.

Les FN de la dimensió d'estructura de participació social d'aquest segment corresponen totes 10 a la regulació del QUI.

Les FN de la gestió del contingut corresponen totes 3 a la Regulació interpersonal de les Relacions al joc.

El segment d'interactivitat de Regulació de la sessió d'assemblea representa l'1,4% del temps de la SAC, i les 13 FN que té suposen el 3,7% del nombre de FN de la SAC i l'11% de les dels SI no nuclears. Uns nombres reduïts que contrasten amb la intensitat educativa que suposen aquestes formulacions normatives, i tot el segment, ja que tot ell és una gran formulació normativa, si ens el mirem des d'un punt de vista qualitatiu.

5.3.2.3. Formulacions normatives de l'SI de Debat d'un tema diferent

Aquest segment, com diu el seu nom, és un segment de debat caracteritzat pel fet que és "inserir" dins d'un altre segment de debat - bé dins d'un SI DAC, de debat acordat, en dues

ocasions, o bé dins d'un SI DD, de debat dirigit, en una tercera-, en què hi ha un canvi de tema introduït per error pels participants i que és consentit per la mestra, tot i que amb un desenvolupament limitat per tornar a reprendre el que s'estava duent a terme. Es tracta d'un SI que només ocupa l'1,3% de la SAC. Les característiques de l'estructura de participació social d'aquest SI són similars a les de l'SI DAC.

Pel que fa a les FN, se n'han pogut identificar 15, de les quals 7 corresponen a la regulació de l'estructura de participació social i, les altres 8, a la regulació del contingut.

Les 7 FN que corresponen a la gestió de l'estructura de participació social i de la tasca es distribueixen de la manera següent:

QUI: 0

QUÈ: 3

COM: 0

PER A QUÈ: 4

Les 8 FN de la gestió del contingut tenen aquesta distribució:

REGULACIÓ PERSONAL: 0

REGULACIÓ INTERPERSONAL: 7, distribuïdes en:

RELACIONS DIRECTES: 4

RELACIONS AL JOC: 3

ÚS DELS SERVEIS I ESPAIS 1

Les 15 FN del segment equivalen al 4,2% del nombre de FN de la SAC i al 12,7% de les dels SI no nuclears.

5.3.2.4. Formulacions normatives de l'SI de Discussió sobre un conflicte recent

A l'SI de Discussió sobre un conflicte recent (SI DCR), hi apareixen FN relacionades amb la validació del propi segment, ja que es tracta d'un segment que no té una estructura de participació social i de la tasca pròpia dels segments de debat. És una discussió no regularitzada que no s'ajusta a l'organització prevista de tractament dels temes proposats, ja que no segueix la seqüència nuclear segons la qual els temes que han estat proposats

s'ordenen, es planifica el seu tractament i s'acorda a cada sessió quin o quins temes es debatran. En aquest cas, en canvi, els nens i nenes introdueixen una temàtica que no forma part de les que han estat proposades, perquè es refereix a un conflicte acabat de passar i que els resulta difícil de deixar.

En les tres ocasions en què apareix hem identificat 9 FN, de les quals 6 corresponen a la Gestió de l'estructura de participació social i de la tasca i 3, a la Gestió del contingut.

Les que corresponen a la gestió de l'estructura de participació social i de la tasca, estan distribuïdes de la manera següent:

QUI: 1

QUÈ: 0

COM: 2

PER A QUÈ: 3

Pel que fa a la gestió del contingut, les 3 FN són referides a les Relacions al joc.

L'SI DCR ocupa un 1,7% del temps de la SAC, i les 9 FN representen el 2,5% de FN de la SAC i el 7,6% de les dels SI no nuclears.

5.3.2.5. Formulacions normatives de l'SI de Debat d'un tema dirigit

En aquest SI de Debat dirigit, introduït per la mestra per gestionar un únic gran contingut temàtic: els conflictes que ocorren al menjador, hi ha moltes FN sobre aquest contingut i sobre la funció de la parella encarregada d'anotar els conflictes al menjador (SI IPT b.). S'hi han pogut identificar 24 FN, de les quals 12 corresponen a la gestió de l'estructura de participació social i de la tasca, amb la particularitat que, d'aquestes 12, n'hi ha 8 sobre la gestió de la tasca de les parelles encarregades d'observar i d'anotar els conflictes al menjador. Les altres 12 FN van adreçades a la gestió del contingut sobre el contingut referit de la mateixa temàtica.

Les FN que corresponen a la gestió de l'estructura de participació social i de la tasca estan distribuïdes de la manera següent:

QUI: 10

QUÈ: 2

COM: 0

PER A QUÈ: 0

Pel que fa a la gestió dels contingut, les FN d'aquest segment són les següents:

REGULACIÓ PERSONAL: 5

REGULACIÓ INTERPERSONAL: 4, distribuïdes en:

RELACIONS DIRECTES: 2

RELACIONS AL JOC: 2

ÚS DELS SERVEIS I ESPAIS: 3

L'SI ocupa el 5,3% del temps total de la SAC i és el segon SI d'aquest sector no nuclear que destaca en nombre de FN. Les 24 FN són el 6,5% de les FN de la SAC i un 19,4% de les FN dels SI no nuclears. Aquest nombre de FN és afí a les característiques del segment, que neix amb la voluntat de conèixer i de regular més bé el comportament i la convivència dels nens i les nenes del grup al menjador.

5.3.2.6. Formulacions normatives de l'SI de Joc-Representació

A l'SI de Joc-representació només hi ha una FN de gestió de l'estructura de participació social i de la tasca al propi joc i té relació amb la gestió del COM, en concret, amb una característica de la representació, la necessitat de no cridar, ja que el joc consisteix que tothom parla alhora.

L'SI J-R ocupa només un 0,7% del temps de la SAC i té 1 FN, és a dir, un 0,2% de la SAC i un 0,8% dels SI no nuclears.

5.3.2.7. Formulacions normatives de l'SI de Conversa improvisada

Finalment, el segment de Conversa improvisada, que només apareix una vegada, a la sessió XIII, té lloc a l'inici de la sessió, quan els participants inicien una conversa de contingut no acadèmic, més aviat d'entreteniment, que dura 7'37". La mestra accepta el desenvolupament d'aquesta conversa i hi participa, i, això no obstant, formula algunes FN, que són indicacions de la necessitat d'iniciar el procediment d'assemblea previst, que consisteix en les actuacions pròpies de l'SI OP, que anirà seguit del corresponent SI DAC, com, efectivament, acabaran fent.

Les FN que aporta la mestra en aquest SI són 5, de les quals 4 corresponen a la gestió de l'estructura de participació social i de la tasca. Les FN van adreçades a limitar el desenvolupament de la conversa distesa; a demanar de parlar per a tothom i no en parla privada; a recordar l'obligació de demanar paraula, malgrat que el contingut sigui de baixa formalitat, i a tancar la conversa per iniciar les actuacions pròpies de l'SI OP:

FN que corresponen a la gestió de l'estructura de participació social i de la tasca: 4

QUI: 3

QUÈ: 1

COM: 0

PER A QUÈ: 0

Cal destacar que la mestra accepta aquesta conversa, però, com es pot observar en el tipus de FN, manifesta que aquestes actuacions no són pròpies de la tasca d'assemblea. D'altra banda, malgrat ser una conversa improvisada i informal, la mestra igualment en regula la participació social recordant la necessitat de parlar en públic i no de manera privada i de seguir un ordre de demanda de paraula.

Hi ha una única FN vinculada al contingut, que té una orientació de tolerància, ja que el tema de conversa gira al voltant del *topless*:

RELACIONS DIRECTES: 1

L'SI CI ocupa només un 0,8% del temps de la SAC, té, malgrat això, 8 FN, que suposen un 2,2% del nombre de FN de la SAC i un 6,7% del nombre de les dels SI no nuclears.

5.4. Resum de resultats de les formulacions normatives de cada segment d'interactivitat en relació a les dues dimensions d'anàlisi

En primer lloc, el primer fet altament destacable en els resultats de la identificació, anàlisi i classificació de les FN del conjunt dels SI de la SAC entre les dues dimensions d'anàlisi és que el nombre de FN es distribueix de manera totalment equilibrada entre les dues dimensions:

Gestió de l'estructura de participació social i de la tasca: 172

Gestió del contingut: 176

◆ *Formulacions normatives dels SI de la Seqüència nuclear*

L'equilibri quantitatiu del càlcul global de les FN de la SAC es repeteix en el nombre de les FN de la seqüència nuclear:

Gestió de l'estructura de participació social i de la tasca: 114

Gestió del contingut: 119

Malgrat aquesta similitud en el càlcul global, en les quantitats parcials no és així. Les FN dels segments de la seqüència nuclear es distribueixen entre les dues dimensions d'anàlisi de la manera següent:

- ◇ En l'SI OP, es trenca l'equilibri que hem observat en les dades superiors, ja que totes les FN corresponen a la gestió de participació social, dada que es correspon amb la seva funció educativa.
- ◇ En l'SI DAC, també és així, però en aquest cas el nombre més elevat de FN correspon a la dimensió de gestió del contingut, amb 112, el 69,5%, és a dir, més del doble de les FN de la dimensió de gestió de l'estructura de participació social i de la tasca, que en són 49 i que representen el 30,5%. En aquest cas, en ser un segment de debat –com sabem, el segment predominant de la SAC–, a diferència del cas anterior, la seva funció educativa prioritària està orientada a la gestió del contingut,

per la qual cosa aquest resultat era bastant esperable. Amb tot, cal destacar que el nombre de FN de gestió de l'estructura de participació social i de la tasca és prou important, 49, i un 30%. Aquest fet indica que, tot i haver destinat la totalitat de les FN de l'SI OP, que apareix sempre precedint l'SI DAC, a la gestió de l'estructura de participació social i de la tasca, el desenvolupament del propi segment de debat i la gestió del contingut requereixen una regulació local continuada de la gestió de l'estructura de participació social i de la tasca per fer possible i eficaç la gestió del contingut.

- ◇ En l'SI CT, tornem a observar un equilibri important de les FN corresponents a les dues dimensions, 8 són de gestió de l'estructura de participació social i de la tasca, un 53,3%, i 7 són de gestió del contingut, amb un 46,6%. En relació a la funció educativa del segment, estratègicament important, observem que el resum, recordatori o la recapitulació estan dedicats en conjunt a les dues dimensions.

◆ *Formulacions normatives dels SI no nuclears*

Sorprenentment, l'equilibri de nombre global de FN es manté també en els SI no nuclears en relació a les dues dimensions d'anàlisi:

Gestió de l'estructura de participació social i de la tasca: 60

Gestió del contingut: 58

En canvi, quant a les quantitats parcials de la majoria dels SI no nuclears, trobem uns altres resultats que no mantenen aquest equilibri de nombre global entre les dues dimensions d'anàlisi, com resumim a continuació:

- ◇ Convé destacar, en primer lloc, l'SI ER en el qual les 48 FN es distribueixen en 18, el 37,8%, per a la dimensió de gestió de l'estructura de participació social i de la tasca i 30, el 62,5%, per a la dimensió de gestió del contingut. Aquestes prop de dues tercers parts de les FN dedicades a la dimensió de gestió del contingut són afins a la funció educativa del segment. Amb tot, cal destacar també que 18, el 37,8%, de FN dedicades a la participació social són un nombre important, del qual 13

apareixen totes a la sessió XVI, l'última del curs, que els participants dediquen quasi íntegrament a valorar el conjunt de sessions de l'assemblea i on, alhora que es formulen FN sobre la participació social de la sessió, una bona part són meta-formulacions normatives sobre la participació social del conjunt de la SAC. Aquesta dada ens permet interpretar, novament, que en aquesta intensificació de control que representa aquest SI, sembla que la mestra, implícitament, té molt presents les dues dimensions, quasi per un igual.

- ◇ L'SI RSA, contràriament a l'anterior, té 10 FN a la dimensió de gestió de la participació social, un 76,9%, i 3 a la de gestió del contingut, un 23,1%. Aquesta dada es pot interpretar tenint en compte la seva funció educativa de naturalesa reguladora, motiu pel qual la gran majoria de FN corresponen en aquesta mateixa dimensió.
- ◇ L'SI DCR té 6 FN a la dimensió de gestió de la participació social i 3 a la de gestió del contingut, ja que la mestra reitera la necessitat d'acordar el tema de debat o de validar el tema de discussió improvisat com a tema acordat, com, efectivament, acaben fent a iniciativa de l'alumnat.
- ◇ L'única FN de l'SI JR correspon a la gestió de participació social i està centrada en l'orientació de la manera de realitzar la tasca de joc.
- ◇ L'SI CI té 6 FN a la dimensió de gestió de la participació social i 2 a la gestió del contingut. La majoria van adreçades a regular la participació social d'un segment que la mestra permet momentàniament, però recorda la necessitat de fer assemblea, cosa que equival a dir "seguir la seqüència nuclear".

Els SI no nuclears següents presenten les seves FN de nou manera equilibrada entre les dues dimensions d'anàlisi:

- ◇ L'SI DD té les 24 FN distribuïdes, 12 i 12, al 50% entre les dues dimensions.
- ◇ L'SI DTD, també, perquè en té 7 a la dimensió de gestió de la participació social i 8 a la del contingut.

Destaca la constant en la similitud de nombre de FN del conjunt de la SAC entre les dues dimensions d'anàlisi, tant entre els SI nuclears com entre els SI no nuclears:

Dimensions de la SAC	Nombre de FN
Gestió de l'estructura de participació social i de la tasca en el conjunt de la SAC	172
Gestió del contingut en el conjunt de la SAC	176
Gestió de l'estructura de participació social i de la tasca en els SI nuclears	114
Gestió del contingut en els SI nuclears	119
Gestió de l'estructura de participació social i de la tasca en els SI no nuclears	58
Gestió del contingut en els SI no nuclears	57

Taula 38: Dimensions de la SAC

Aquest equilibri tan constant en els nombre globals de FN de les dues dimensions d'anàlisi ens permet interpretar que, tot i tenir presents les diferències que es poden observar en les quantitats parcials de les subdimensions, degut a la naturalesa i funció educativa de cada segment d'interactivitat, és evident que la mestra en aquesta SAC té en compte i atén les necessitats educatives dels nens i de les nenes tant pel que fa al contingut com a les formes de participació social i de la tasca i que, per tant, la SAC desenvolupa les dues funcions educatives en igualtat de rellevància.

Subdimensions de la gestió de participació social i de la tasca	Nombre de FN
QUI	70
QUÈ	49
COM	33
PER A QUÈ	20

Taula 39: Subdimensions de la gestió de participació i de la tasca

Subdimensions de la gestió del contingut	Nombre de FN
REGULACIÓ PERSONAL	50
REGULACIÓ INTERPERSONAL	86
RELACIONS DIRECTES	42
RELACIONS AL JOC	44
REGULACIÓ DE L'ÚS DELS SERVEIS I ESPAIS	40

Taula 40: Subdimensions de la gestió del contingut.

5.5. Resultats de formulacions normatives amb característiques especials

Fins aquí hem presentat els resultats de l'anàlisi de les formulacions normatives de la SAC en relació als segments d'interactivitat i a les dimensions de gestió de la participació social i de la tasca i de gestió del contingut i en les subdimensions identificades entre totes les formulacions normatives. A l'apartat següent presentem els resultats de l'anàlisi de quatre conjunts de formulacions normatives que tenen al nostre entendre unes característiques singulars. Ens referirem, primer, a les formulacions normatives expressades per l'alumnat, que són un nombre limitat, però tenen interès pels subjectes que les han formulades. En segon lloc, a les formulacions normatives que contenen el terme *norma*, pel que suposen d'inici de conceptualització normativa. En tercer lloc, a les formulacions normatives que contenen l'esment a una sanció. I per últim, a les formulacions normatives que contenen el terme *assemblea* o un esment al col·lectiu. En relació a aquestes FN, en ser totes elles un nombre limitat, presentem els exemples de la totalitat de FN identificades a casa cas, classificades en les subdimensions de les dues dimensions d'anàlisi.

5.5.1. Resultats de les formulacions normatives realitzades per l'alumnat

La gran majoria de les formulacions normatives que hem identificat estan emeses per la mestra, això no obstant, és important de destacar, com veurem, que també n'hi ha un cert nombre d'emeses pels nens i per les nenes, fet que ens donarà alguna indicació sobre el pas de la regulació heterònoma a la construcció autònoma, com a comprensió i assumpció del control sobre aquest contingut que té l'alumnat participant i, previsiblement, sobre la construcció progressiva de sistemes de significats compartits.

Hem reunit, doncs, tots els exemples d'enunciats en què les FN són dites per l'alumnat i els hem classificat en relació a les subdimensions d'anàlisi de les dues dimensions, de gestió de la participació social i de la tasca i de gestió del contingut.

5.5.1.1. Gestió de l'estructura de participació social i de la tasca

(i) En relació al QUI

En el primer cas és un nen qui pren la iniciativa d'emetre una FN en relació al QUI que és seguida per la mestra. La FN és sobre la necessitat que a l'assemblea es parli en públic i no en privat.

Exemple -67 (C5. D1. Sd1-19):

Oriol[secretari]: Víctor! **No parlis amb ell, parla.., si vols dir alguna cosa, aixeca la mà i digue-li a tots, no.. no només al Carles.**

Mestra: Això et volia dir, Víctor. Si tornes a dir-ho en veu baixa, te n'aniràs a fora, eh? Si vols dir algo ho dius en veu alta i que ho sentim tots.

(SI CI. FN 2. **S XIII** -P 557. T 00:02:41-. D1. Sd1)

Un segon cas d'aquesta dimensió són dos alumnes que manifesten indirectament una FN al·ludint al seu incompliment sobre la necessitat d'escoltar totes les intervencions:

Exemple -68 (C5. D1. Sd1 -20):

Sarah [Secretària]: El Víctor **està jugant i no escolta.**

Albert: I a vegades, ell, **li hem d'escoltar...**Nosaltres a ell **li escoltem**, però ell, a nosaltres, **no ens escolta;**

(SI DAC, FN 15, r 11. **S XV** -P 630. T 00:20:16-. D1. Sd1)

(ii) En relació al QUÈ

En relació a aquesta subdimensió, hem identificat dues FN dites per alumnat. La primera, sobre la no repetició de tema i la segona, sobre la necessitat de no allargar-se en tractar cada tema per poder-ne tractar més.

Exemple -69 (C5. D1. Sd2 -21):

Víctor [Secretari]: **Això, ja ho hem dit.**

[en relació a les FN que la mestra reitera sobre no repetir el que ja han dit altres abans].

(SI DAC. FN 7 r12. **S V** -P 181. T 00:15:50-. D1. Sd2)

Exemple -70 (C5. D1. Sd2 -22):

Leo: [en el context de l'ordenació i prioritització dels temes proposats, en l'SI OP] Però **hem de parlar poc de cada tema**, perquè sinó s'acumulen els temes.

(SI OP. FN 30. **S IX** -P 374. T 00:03:12-. D1. Sd2)

(iii) En relació al COM

En aquest cas la FN està relacionada amb la correcció lingüística

Exemple -71 (C5. D1. Sd3 -23):

Cristina: avui (...) quan hem acabat de menjar, el Txema... de dinar..., el Txema i el i el Jordi estaven...el Txema **ha sacat un joc** i després...

Oriol: '**Sacat**' no es diu.

Cristina: L'ha deixat i el Jordi ha arribat i han sortit corrents de la classe.

(SI DAC. FN 107 r1. **S X** -P 433. T 00:05:05-. D2. Sd3)

5.5.1.2. Gestió del contingut

Pel que fa a les subdimensions de gestió del contingut, hem identificat les següents FN emeses per l'alumnat a les quatre subdimensions:

(iv) En relació a la REGULACIÓ PERSONAL

El primer exemple està relacionat amb la cura de la higiene personal; els altres tres sobre la cura per menjar bé.

Exemple -72 (C5. D2. Sd1 -24):

Sandra: Que **hem d'anar al menjador amb les mans netes**, perquè, després, si, si.. si sense volguer toquem, per exemple, la sopa, es pot embrutar.

(SI DAC. FN 35. S IV -P 127. T 00:05:00-. D2. Sd1)

Exemple -73 (C5. D2. Sd1 -25):

Jose: ...que **hem de menjar bé**

(SI ER. FN 6. S XII -P 540. T 00:17:00-. D2. Sd1)

Exemple -74 (C5. D2. Sd1 -26):

Cristina: **Hem de tallar la carn amb el ganivet**

(SI ER. FN 9. **S XII** - P 540. T 00:17:17-. D2. Sd1)

Exemple -75 (C5. D2. Sd1 -27):

Raquel: ...que **hem de menjar amb els coberts**

(SI ER. FN 10. **S XII** -P 540. T 00:17:32-. D2. Sd1)

Exemple -76 (C5. D2. Sd1 -28):

Jose: Al menjador, a vegades, m'obliguen a fer una cosa que faig.
Mestra: Qui t'obliga?
Jose: Alguns.
Mestra: Qui són aquests alguns?
Jose: l' Ori, la Núria, el... Ivan
Mestra: Pues aquí **no vull que t'obliguin a res**, eh?
Txema: A què, a què t'obliguen?
Mestra: A què t'obliguen a fer? Què vols fer? Què et fan fer?
Jose: Fer el pet aquell [es refereix a un que es produeix posant les mans a la boca d'una determinada manera]
Mestra: **Pues tu no ho faiguis, digues que no et dóna la gana.**
Txema: Ja, fa: 'brrrr!' [imitant-lo]
Oriol: [al Jose] No t'obliguem, et diem, et diem: 'eh, fes aquells pets', però [adreçant-se a tothom] no li obliguem.
Mestra: **Però tu digues que no i s'ha acabat.**
Jose: Sí, a vegades, sí [a l'Oriol, volent dir que sí que l'obliguen]
Oriol: [al Jose] Això és perquè et deixes portar; **per què et deixes portar?** Perquè tu ho fas!
Albert: Carme, el Jose fa els pets: 'brrrr'!
Mestra: [al Jose] És que tu, Jose, per més que t'ho digui un altre nen, la culpa és teva, si ho fas, eh? **Per què ho fas, tu?**
(SI DAC) FN 130 -S XIII. P 601. T 00:46:20- D2. Sd1)

(v) En relació a la REGULACIÓ INTERPERSONAL: RELACIONS DIRECTES

Sobre les FN vinculades a les relacions interpersonals directes, hem identificat una FN dita de manera indirecta per una alumna a resposta de la pregunta de la mestra sobre si està bé o no dir-se mentides entre companys i companyes.

Exemple -77 (C5. D2. Sd2.1-29):

Mestra: Què en penseu, de les mentides, s'han de dir o no s'han de dir?
Sandra: [Fent que no amb el cap] **Malament;**
(SI DAC. FN 40 r 13. S IV -P 142. T 00:22:50-. D2. Sd2.1)

(vi) En relació a la REGULACIÓ INTERPERSONAL: RELACIONS AL JOC

Pel que fa a les relacions a la tasca de joc, hem identificat un exemple de FN dita per una alumna, com a proposta sobre la necessitat d'acordar normes en el joc de futbol al pati.

Exemple -78 (C5. D2. Sd2.2-30):

Raquel: **Un dia fa un d'arbrit i un altre dia un altre. Fem una llista amb els que volen: un dia cada un.**
(SI DAC. FN 8 r5. S I -P 22. T 00:28:10-. D2. Sd2.2.)

(vii) En relació a l'ÚS DELS SERVEIS I ESPAIS

Finalment, hem identificat una FN dita per una alumna sobre com s'han de comportar al menjador.

Exemple -79 (C5. D2. Sd3-31):

Laura: Al menjador, **no s'ha de cridar**.
(SI ER. FN 3 r 1. S XI -P 487. T 00:20:19-. D2. Sd3)

Els 13 enunciats normatius formulats per l'alumnat es distribueixen de manera força aleatòria a la SAC, des de la S I a la S XV, per la qual cosa no podem interpretar aquests resultats en termes evolutius.

Els continguts en relació als quals l'alumnat ha formulat algun enunciat normatiu en les dues dimensions d'anàlisi són els següents:

Gestió de la participació social

- Respecte pel torn de paraula
- Escolta atenta
- Parla pública i per a tothom
- Respecte per la pertinença de tema
- Mesura en parlar de cada tema per tenir temps per a més
- No repetició de temes
- Correcció lingüística

Gestió del contingut

- Portar les mans netes
- Polidesa per menjar
- Utilització dels coberts per menjar
- No dir mentides
- Formulació de normes per al futbol
- No cridar al menjador

Finalment, hem observat que han intervingut 8 alumnes per formular algun enunciat normatiu, que representen un percentatge del 36,3% dels 22 alumnes del grup. És una dada que permet considerar que hi ha una contribució moderada en l'assumpció de la iniciativa per formular enunciats normatius, però que crea una expectativa d'aprenentatge.

5.5.2. Resultats de les formulacions normatives que contenen el terme *norma*

Les FN que contenen explícitament el terme *norma* són usades sempre només per la mestra. El terme, emprat una sola vegada a la sessió III, no l'hem tornat a identificar fins a la sessió IX. A partir d'aquesta sessió, la mestra l'usa amb certa freqüència, fins a l'última sessió, com veurem ara.

Presentem els tretze exemples identificats, donat el reduït nombre de casos trobats, que estan distribuïts entre les dimensions d'anàlisi.

5.5.2.1. Gestió de l'estructura de participació social i de la tasca

Només hem identificat FN amb esment al terme *norma* a la quarta subdimensió:

(i) En relació a PER A QUÈ

Exemple -80 (C5. D1. Sd4-32):

Mestra: El primer que s'ha de fer és **complir les normes que han sortit**. Si tots els nens de la classe hi estan d'acord, **s'ha de fer** això.

(SI DAC. FN 100 r1. S IX -P 471. T: 00:47:36-. D1. Sd4)

5.5.2.2. Gestió del contingut

Hem identificat FN amb el terme *norma* a gairebé totes les subdimensions de gestió del contingut.

(ii) En relació a la REGULACIÓ PERSONAL

Exemple -81 (C5. D2. Sd1-33):

Mestra: ...**hi ha una norma** que diu que **a la classe no s'hi pot anar**, només el dia que plou, perquè us han de vigilar i la monitora i no pot estar a tot arreu.

(SI DAC, FN 107 r1. S X -P 434. T00:05:50-.D2. Sd1)

Exemple -82 (C5. D2. Sd1-34):

Mestra: Ens hem d'enrecordar de les **normes** que han sortit: què s'ha de fer amb la gerra, com hem de menjar...

(SI DD. FN 3. **S XI** -P 476. T 00:07:55-. D2. Sd1)

(iii) En relació a la REGULACIÓ INTERPERSONAL: RELACIONS AL JOC

Exemple -83 (C5. D2. Sd2.2 -35):

Mestra: Qui se'n recordarà de amb què no es pot jugar al pati? **Al pati s'ha de jugar amb coses que no fan mal. Recordareu aquestes normes?**

(SI CT. FN 1. **S III** -P 77. T00:45:08-. D2. Sd2.2)

Exemple -84 (C5. D2. Sd2.2 -36):

Mestra: [al grup-classe] Bueno, pues aquí **s'haurà de posar una norma**, a veure, **què us sembla la norma que el nen que deixa el joc no hi torna a entrar?** Hi esteu d'acord o no?

Molts: Vale!

Carles: Jo no!

Mestra: Pues, Carles, encara que no t'agradi, **aquesta norma es compleix.**

(SI DAC. FN 99, r 5. **S IX** -P 414. T: 00:44:55-. D2. Sd2.2)

Exemple -85 (C5. D2. Sd2.2 -37):

Mestra: Bueno, ara, tots **us heu d'enrecordar** de tot això que ha sortit avui, d'aquestes **normes**, i comprometre-us a **no córrer, acabar els jocs...**

(SI CT. FN 9. **S X** -P466. T 00:41:15-. D2. Sd2.2)

(iv) En relació a l'ÚS DELS SERVEIS I ESPAIS

Exemple -86 (C5. D2. Sd3 -38):

Mestra: ...a més a més, si estàveu a dintre, no es pot jugar a agafar a dintre, no es pot jugar a agafar, perquè no es pot córrer (...)

Bueno, a veure, Jordi i Leo, que no **us en recordeu d'aquesta norma de l'escola?**

(SI DAC. FN 110. **S X** -P 449. T 00:22:54-. D2. Sd3)

Exemple -87 (C5. D2. Sd3 -39):

Mestra: Bueno, doncs això també li ha passat, al Txema, que el Txema, com que no hi era l'any passat, ni uns altres anys, **no sap aquesta norma** de que al pati dels petits no es pot entrar. I ell diu que ja s'ha donat compte perquè ja no ho ha fet més.

(SI DAC. FN 111, r1, r2. **S X** -P 450. T 00:23:58-. D2. Sd3)

Exemple -88 (C5. D2. Sd3 -40):

Mestra: **i us heu d'enrecordar d'aquesta norma de portar-vos bé al menjador perquè els de segon són un model per als de primer.**

(SI ER. FN 4. **S XI** -P 490. T 00:23:25-. D2. Sd3)

Exemple -89 (C5. D2. Sd3 -41):

Mestra: Ara **hi haurà una norma nova a l'escola: al menjador s'asseuran junts els de cada classe, no barrejats**, per poder veure més bé com us porteu.

(SI DD. FN 16. **S XII** -P 526. T 00:01:30-.D2. Sd3)

Exemple -90 (C5. D2. Sd3 -42):

Mestra: **Us en recordareu d'aquestes normes de menjador de no cridar...?**

(SI DAC. FN 120 r1. **S XIII** -P 566. T 00:11:20-. D2. Sd3)

Exemple -91 (C5. D2. Sd3 -43):

Mestra: **...i la norma de que no us podeu aixecar de la taula fins que no acabeu de menjar?**

(SI DAC. FN 122. **S XIII** -P 569. T 00:14:20-. D2. Sd3)

Finalment, hem identificat una FN a l'última sessió, on apareix el terme **norma** emprat en relació a la gestió del contingut, de manera general.

Exemple -92 (C5. D2. Sd3 -44):

Mestra: Ara ens hem d'enrecordar de tot lo que ha sortit, de totes les **normes** que s'han dit: no tirar pedres; no moure la gerra del menjador; no empènyer; no esquitxar als bassals; no pegar; no copiar; no escopir...

(SI ER. FN 44, r1. **S XVI** -P 694. T 00:28:20-. D2)

Totes les FN que contenen el terme norma tenen un caràcter de meta-FN, pel fet de focalitzar l'atenció en la pròpia noció. Observem que aquestes referències es donen en una important diversitat de segments d'interactivitat i sobre les temàtiques següents:

- Compliment de normes i acord per al compliment (meta norma).
- Limitació de permanència a l'aula si no hi és la mestra o la monitora.
- Record de les normes sobre menjador (meta norma).
- Limitació de jugar al pati amb coses que puguin fer mal.
- Limitació de participar en un joc, si prèviament s'ha abandonat. Esment a recordar la norma (meta norma)
- Prohibició de córrer per dins de l'escola; acabar els jocs, etc. (resum de normes: meta normes).
- Responsabilitat en el bon comportament al menjador perquè els de segon són un model per als de primer.
- Disposició d'asseure's al menjador tots junts els de cada curs.
- Prohibició de cridar al menjador.
- Prohibició d'aixecar-se de la taula fins que no s'acabi de menjar.

El fet que aparegui el terme *norma* considerem que és un petit indicatiu d'intent de la mestra de tematització conceptual, que és destacable en un context dominat per la pràctica procedimental. En usar el terme *norma*, la mestra categoritza les formulacions normatives en una generalització i comparteix amb l'alumnat aquesta generalització.

5.5.3. Resultats de les formulacions normatives que contenen algun esment a una sanció

En el cas de les assemblees analitzades, hem volgut reunir els enunciats de les formulacions normatives que, a més, contenen alguna condició, algun esment a una possible sanció, un avís de sanció, l'aplicació de la sanció i de la seva resolució. Són només dinou casos, sempre emesos per la mestra, que no sempre tenen una expressió directa de sanció i que, com veurem, estan lligats a contextos concrets de l'activitat conjunta.

Presentem els casos identificats relacionats amb la gestió de la participació social i de la tasca i amb la gestió del contingut.

5.5.3.1. Gestió de l'estructura de participació social i de la tasca

(i) En relació a QUI i/o COM

En aquest primer exemple, que reproduïm sencer, hi veiem un encadenament de FN que van indicant de manera successiva: un avís de sanció, l'aplicació de la sanció, les condicions d'aplicació de la sanció i la resolució de la sanció, tot a la mateixa sessió:

Exemple -93 (C5. D1. Sd1/3 -45):

AVÍS:

Mestra: Víctor, jo, em sembla que **hauràs d'anar en una altra classe a tranquil·litzar-te una mica**, eh? Para quiet d'una vegada.

Víctor: [continua movent-se molt, jugant i molestant els del costat]

APLICACIÓ DE LA SANCIÓ

Mestra: Víctor! Víctor, per favor, mira, **vés-te'n al teu lloc** [amb el dit i la mirada li indica el lloc de l'aula on ha d'anar fora del cercle de l'assemblea] **un ratet i quan... tinguis ganes de fer assemblea, véns. Ara vés-te'n, corre.** Víctor, **quan tinguis ganes**

d'estar tranquil·let, aixequés la mà i llavors et deixarem venir, sinó això no pot ser, eh?

[continua l'assemblea amb el Víctor fora de la rotllana, però pendent del que s'està debatent]

Víctor: [Estant fora de la rotllana castigat, intervé, sense tenir torn, en el subtema de menjador: "Com s'ha de menjar el pollastre"] És que a mi se m'escapa, faig 'click'...[fa el gest -es refereix al pollastre, quan se'l menja amb coberts-]

CONDICIONS D'APLICACIÓ DE LA SANCIÓ

Mestra: Víctor [el mira i assenyala la rotllana], **tu, avui, no pots parlar, si vols parlar has de venir aquí.**

Oriol [secretari]: Aixeca la mà.

Mestra: No, no, ni aixeca la mà ni re. Aquí, **fins que no estigui aquí a la rodona, no pot parlar.**

Víctor: Ah, pues, em fico! [s'aixeca de la cadira on és amb la intenció d'incorporar-se a l'assemblea]

Oriol: Ah, pues, aixeca la mà, et ficaràs i ja està.

Mestra: [fa stop amb la mà al Víctor] Xisst, Xisst, no, espera't una mica, **primer demana-ho**, eh?

Oriol: Has d'aixecar la mà.

Mestra: **Primer ho has de demanar, encara no ho has demanat.**

Víctor: Carme, puc anar a la rodona?

Mestra: [mira el rellotge] Espera't una mica més. D'aquí a una mica.

Víctor: Ho!!

[al cap d'un minut]

Víctor: Carme!

Mestra: [mira el Víctor]

Víctor: Em puc apuntar?

RESOLUCIÓ DE LA SANCIÓ

Mestra: [assenyala amb el dit el lloc on s'ha de posar a la rodona] Sí, posa't en el lloc d'en Carlos, així, no moguis la cadira.

(SI DAC. FN 59. S VI -P 229. T 00:22:42-. D1. Sd1)

Els casos següents, són FN que contenen avisos indirectes d'una possible sanció:

Exemple -94 (C5. D1. Sd1/3 -46):

Mestra: Pos, bueno, amb el Víctor parlarem d'una altra manera perquè en el Víctor encara no **li he donat cap carta a casa, però, com la dóna...**, ja veuràs, tu, eh?

(SI DAC. FN 61, r2. S VI -P 248. T 00:43:53-. D1. Sd1)

Exemple -95 (C5. D1. Sd1/3 -47):

Mestra: **Si vols parlar, has de dir que l'assemblea sí que val.**

(SI RSA. FN 2. S VII -P 281. T 00:28:36-. D1. Sd1)

Exemple-96 (C5. D1. Sd1/3 -48):

Mestra: **Qui no estigui escoltant i parlant, sense molestar, se n'haurà d'anar a fora.**

(SI RSA. FN 1. S VII -P 274-275. T 00:23:14-. D1. Sd1)

En el següent cas, com a l'exemple presentat a QUI, tenim diversos exemples encadenats on apareixen FN que expressen successivament: un avís de sanció, una aplicació de la sanció, condicions de l'aplicació de la sanció i resolució de la sanció, però en dues sessions successives:

Exemple -97 (C5. D1. Sd1/3 -49):

AVÍS i APLICACIÓ DE LA SANCIÓ

Mestra: **Si no dius que vols estar aquí, portant-te bé, no pots parlar. Venga, surt a fora!**

CONDICIÓ

Mestra: Però, espera't, **no et pensis que estaràs a fora sense fer res.** Porta la llibreta, que et poso feina.

(SI RSA. FN 4, r1. S VII -P 280. T 00:29:14-. D1. Sd1)

Exemple -98 (C5. D1. Sd1/3 -50):

RESOLUCIÓ DE LA SANCIÓ:

Mestra: Ara el Carles **us dirà a tothom que demana disculpes i que vol fer assemblea.** Ara ho dirà a l'assemblea; a mi, ja m'ho ha dit abans.

(SI RSA. FN 7. S VIII -(P 314. T 00:03:00-. D1. Sd1)

AVÍS DE SANCIÓ:

Els cinc exemples següents són tots avisos de sanció.

Exemple -99 (C5. D1. Sd1/3 -51):

Mestra: **Qui no es porti bé a l'assemblea s'haurà d'endur una carta a casa.**

(SI ER. FN 22. S XII -P 546. T 00:22:30-. D1. Sd1)

Exemple -100 (C5. D1. Sd1/3 -52):

Oriol: Víctor! No parlis amb ell, parla., si vols dir alguna cosa, aixeca la mà i digue-li a tots, no.. no només al Carles.

Mestra: Això et volia dir, Víctor. **Si tornes a dir-ho en veu baixa, te n'aniràs a fora, eh?** Si vols dir algo ho dius en veu alta i que ho sentim tots.

(SI CI, FN 2. S XIII -P 557. T 00:02:41-. D1. Sd1)

(Reiterat en dues ocasions més: -P 559. T 00:04:35-, -P 559. T 00:05:25-)

Exemple -101 (C5. D1. Sd1/3 -53):

Mestra: **Els que no callin aniran a fora.**

(SI OP. FN 46. S XIII -P 563. T 00:08:05-. D1. Sd1)

Exemple -102 (C5. D1. Sd1/3 -54):

Mestra: Això no pot ser, **si algú està esverat, haurà de sortir fora per estar tranquil.**
(SI ER. FN 31. S XVI -P 676. T 00:09:37- D1. Sd1)

Exemple -103 (C5. D1. Sd1/3 -55):

Mestra: **Si esteu castigats a fora, podreu tornar a entrar si us porteu bé.**
(SI ER. FN 43. S XVI -P 692. T 00:25:45- D1. Sd1)

5.5.3.2. Gestió del contingut

(ii) En relació a la REGULACIÓ INTERPERSONAL: RELACIONS AL JOC

APLICACIÓ DE LA SANCIÓ

Exemple -104 (C5. D2. Sd2.2 -56):

Mestra: Bueno, però **tu estaves castigat i no podies jugar, com que no has fet cas, el càstig continua la setmana que ve.** Perquè els càstigs s'han de complir.
(SI DTD. FN 10. S XI -P 475. T 00:07:08-. D2. Sd2.2)

(iii) En relació a l' ÚS DELS SERVEIS I ESPAIS

Tots els casos d'aquesta subdimensió són FN que transmeten avisos de sanció.

AVÍS DE SANCIÓ:

Exemple -105 (C5. D2. Sd3-57):

Mestra: **La primera vegada que us apunten a la llibreta és un avís per aprendre'n, no és un càstig.**
(SI DD. FN 10. S XI -P 487. T 00:19:50- D2. Sd3)

Exemple -106 (C5. D2. Sd3 -58):

Mestra: Us **aviso**, eh? **Si algú de vosaltres està apuntat dues vegades a la llibreta de menjador anirà a dinar amb les mestres.**
(SI DD. FN 8. S XI -P 484. T 00:16:59-. D2. Sd3)

Exemple -107 (C5. D2. Sd3 -59):

Mestra: **El que mengi malament no tindrà pastissos el dia de la mona.**
(SI DD. FN 9. S XI -P 486. T 00:18:50- D2. Sd3)

Exemple -108 (C5. D2. Sd3 -60):

Mestra: Mireu això no pot ser, lo que passa al menjador..., i **s'ha decidit que els que mengin malament no podran dinar a l'escola.**
(SI DAC. FN 119. S XIII -P 565. T 00:10:19- D2. Sd3)

Com podem observar als exemples presentats, les FN que contenen referències a sancions, en totes les fases del procés: avís, aplicació, condicions, resolució, es donen en un nombre important i divers d' SI (SI OP, SI DAC, SI ER, SI RSA, SI DTD, SI DD i SI CI). No observem que hi hagi una relació específica entre SI i sanció. Pel que fa a les sessions, observem que les referències a sancions apareixen per primer cop a la sessió VI i continuen fins al final de la SAC, tot i que amb una presència molt moderada, si tenim en compte que el nombre de FN totals és de 348 i que hem reproduït la totalitat d'exemples identificats d'aquest tipus.

Pel que fa a la gestió de la participació social i de la tasca, les temàtiques de les FN-sanció són les següents:

- Ecoltar i participar formalment i tranquil·lament a l'assemblea
- Respectar les condicions per participar a l'assemblea
- Valorar positivament la pròpia assemblea (o meta assemblea)
- Potenciar la parla pública i evitar la parla privada

Pel que fa a la gestió del contingut les temàtiques de les FN-sanció són les següents:

- Respectar una sanció imposada de no jugar, que s'ha de repetir, si no es respecta (meta sanció)
- Normativa sobre les anotacions a la llibreta de menjador (meta sanció)
- Menjar amb formalitat

Com en tot context educatiu, o fins i tot com en tota institució, el fet que el col·lectiu es doti de normes que regulen el seu funcionament comporta sempre que la regulació inclogui una explicitació de límits en la seva aplicació. S'expliciten els espais, els temps, els subjectes, els objectes, les situacions, etc. *fins on* és aplicable una normativa i *a partir dels quals* ja no ho és. Tenim alguns exemples d'aquests límits entre els resultats de l'anàlisi: és necessari anar a parlar a l'assemblea d'altres cursos, s'esmenta que no es poden posar normes fora de l'escola, o que a casa hi ha altres regulacions, per exemple. Però hi ha uns altres límits a tenir en compte que són els límits del possible no compliment de les normes per part dels subjectes a qui va adreçada la normativa. En previsió d'aquest no compliment de les normes, les institucions elaboren reglaments sancionadors (reglaments de règim

intern diversos), que estan travessats d'ideologia moral, on s'especifiquen les possibles sancions a aplicar –de manera previsiblement proporcionada a cada un dels possibles incompliments–. Tanmateix, aquests reglaments solen anar adreçats als possibles incompliments destacats i importants, però no acostumen a contenir gaires detalls de possibles aplicacions a faltes menors. Les faltes o incompliments menors acostumen a tenir una regulació genèrica que és interpretable en funció de les circumstàncies i dels contextos concrets.

5.5.4. Resultats de les formulacions normatives que contenen el terme *assemblea*

El terme *assemblea* és un terme polisèmic a la SAC. El significat d'aquest terme és usat en referència a la tasca, és a dir, a la pròpia pràctica, com a instrument de deliberació, o pot estar referit al col·lectiu, a la col·lectivitat, a "tot el grup-classe".

Ens ha semblat important reunir totes les expressions directes del terme *assemblea* que hem identificat en els enunciat dels i de les participants, especialment emeses per la mestra. *Assemblea* és emprat en els dos sentits que hem mencionat, de manera alternativa o amb un doble sentit. En el sentit de col·lectiu, a més, també hi trobem les referències a "tots" i a "tothom".

En el decurs de la SAC, per part de la mestra, sempre és present el sentit de col·lectiu. Els nens i les nenes viuen la pràctica d'assemblea dins d'aquest sentit, per immersió. Ens ha semblat important de fer notar, però, aquests indicis d'una conceptualització inicial del terme. Així doncs, hem destacat aquestes referències en els SI on han aparegut i les hem situades en les dimensions i subdimensions d'anàlisi.

Classifiquem els 22 casos dins de cada dimensió i subdimensió i segons si fan referència a *tasca*, a *col·lectiu* o si tenen el doble sentit.

5.5.4.1. Gestió de l'estructura de participació social i de la tasca

(i) En relació a QUI

REFERÈNCIA A TASCA

Mestra: És que, Oriol, no sé, Oriol, em sembla que **has de començar a aprendre del que estem dient avui a l'assemblea**, eh. Ha sortit: insultes, imites, te'n rius de la gent... i després, i després resulta que estàs molt preocupat i que la gent es riu de tu. No sé, no sé...
(SI OP. FN 35. SX (P 431. T 00:02:58-. D1. Sd2)

Exemple -109 (C5. D1. Sd1 -61):

Mestra: A **l'assemblea s'ha de parlar per a tothom**, no en privat
(SI DAC. FN 43 r 1. S V -P375. T 00:05:17-. D1. Sd1)

Exemple -110 (C5. D1. Sd1 -61):

Mestra: Ara parla ell. **Deixa'l parlar**. Quan ell acabi, **el tatxeu, perquè no ho sap encara com va lo de l'assemblea** [sobre la intervenció d'un nen que és nou al grup-classe]
(SI DAC. FN 11 r23. S VII -P 261. T 00:09:00-. D1. Sd1)

Exemple -111 (C5. D1. Sd1 -62):

Mestra: Escolta [al Víctor i d'altres que no participen ni atenen] Escolta, estan parlant de les mentides. **Si estem fent assemblea, s'ha de fer assemblea, no jugar. I parlar una miqueta**, segur que tu també saps coses d'aquestes de les mentides, segur que en saps alguna, i ara estàs jugant i no vols dir re.
(SI DAC. FN 41 r 9. S XV -P 664. T 00:58:40- D1. Sd3)

Exemple -112 (C5. D1. Sd1 -63):

Mestra: **A qui li toca portar l'assemblea?**
(SI OP. FN 21 r1. SVIII -P 311. T 00:15':00- D1. Sd1)

Exemple -113 (C5. D1. Sd1 -64):

Mestra: Ara el Carles us dirà a tothom que demana disculpes i que **vol fer assemblea**. Ara ho dirà a l'assemblea; a mi, ja m'ho ha dit abans.
(SI RSA. FN 7. S VIII -(P 314. T 00:03:00-. D1. Sd1)

(Atès que aquest mateix exemple conté una referència a col·lectiu, per aquest motiu, també el reproduïrem a l'apartat *Col·lectiu*)

Exemple -114 (C5. D1. Sd1 -65):

Mestra: Encara que no es vulgui intervenir, **a l'assemblea s'hi està per escoltar**.
(SI OP. FN 55. S XV -P 616. T 00:04:53-. D1. Sd1)

Exemple -115 (C5. D1. Sd1 -66):

Ismael: Estàvem jugant el Jordi, l'Enric i jo...
Jordi: ...i el Jose venia i em va fer: pummmm! [gesticula una empenta forta]
Mestra: [es dirigeix al Jose] Bueno, això..., **tots hauríem de parlar un dia a l'assemblea, però tranquil·lament, eh? Avui no toque**.

Exemple -116 (C5. D1. Sd1 -67):

Mestra: A veure, Jose, bueno, és l'últim avís, **si volem fer assemblea, i si no pleguem, eh?**

(SI DAC. FN 15, r 11. **SXV** -P 630. T 00:20:16-. D1. Sd1)

Exemple -117 (C5. D1. Sd1-68):

[l'Oriol es queixa perquè diu que algú es riu d'ell, a la sessió]

Mestra: És que, Oriol, no sé, Oriol, **em sembla que has de començar a aprendre del que estem dient avui a l'assemblea**, eh? Ha sortit: insultes, imites, te'n rius de la gent... i després, i després resulta que estàs molt preocupat i que la gent es riu de tu. No sé, no sé...

Albert: A mi, l'Oriol m'imita.

Mestra: [a l'Albert] Xisst. [a l'Oriol] **I com vols, com vols que els nens... si tu ho fas, també ho faran de tu**, eh?

(SI DAC. S XIV -P 607. T 00:03:20- D1. Sd4)

REFERÈNCIA A COL·LECTIU

Exemple-118 (C5. D1. Sd1-69):

Mestra: L'assemblea és **perquè parlem TOTS** de les coses que ens agrada parlar o de les coses que creiem que s'ha de parlar.

(SI OP. FN 3. SI -P 1. T 00:07:00-. D1. Sd1)

Exemple -119 (C5. D1. Sd1-70):

Carles: M'ha dit 'maricon' [molt enfadat; referint-se a l'Oriol]

Albert: I el Carles ha dit: [al mateix Albert] 'como vuelva tu amigo a a decir una palabrota, te pego' (...) i, i, i m'ho diu a mi, i, i m'ho diu a mi... Per què? Jo no ho he fet, jo no li he dit re... [amb vehemència]

Mestra: Però escolta, Oriol, però escolta, Carles, Carles, i tu, per què dones, per què dones els encàrrecs a l'Albert? **Que no trobaràs a l'Oriol? Que no vindreu a la classe i no ho podem dir a l'assemblea, tot això que et passa?**

(SI DAC. FN 66. SVII -P 257. T 00:04:51-. D1. Sd1)

Exemple -120 (C5. D1. Sd1 -71):

Mestra: Demana paraula i **ho explicarem a tots**, perquè m'ho expliqueu a mi sola i ho heu d'explicar **a tots**.

(SI DAC. FN11, r 18. **S V** -P 176 T 00:10:00-. D1. Sd1)

Exemple -121 (C5. D1. Sd1 -72):

Mestra: A **l'assemblea s'ha de parlar per a tothom**, no en privat.

(SI DAC. FN 43. **SV** -P 176. T 00:10:03-. D1. Sd1)

Exemple -122 (C5. D1. Sd1 -73):

[la mestra demana a l'Oriol que reiteri la demanda de perdó a una nena a qui ha fet mal]

Oriol: Vols que ho digui a l'assemblea...[amb to burleta]

Mestra: [adreçant-se a tot el grup-classe] **Pues està molt bé que ho digui a l'assemblea.**

Oriol: [fa que sí amb el cap]

Alumnes: [Alguns riuen]

Mestra: [al grup-classe] **Està molt bé que ho digui a l'assemblea, perquè està molt bé que et perdoni, però està molt bé que ho sapiguem tots.**

(SI DAC) FN109. S X -P 440. T 00:13:13- D1. Sd.2.1)

El mateix exemple 3, referent a *Tasca*, el presentem ara referit a *Col·lectiu*:

Exemple -123 (C5. D1. Sd1 -74):

Mestra: Ara el Carles **us dirà a tothom** que demana disculpes i que vol fer assemblea. **Ara ho dirà a l'assemblea**; a mi, ja m'ho ha dit abans.
(SI RSA. FN 7. **S VIII** -P 314. T 00:03:00-. D1. Sd1)

Exemple -124 (C5. D1. Sd1 -75):

Mestra: Escolta, perdona un moment, Carles, eh que quan parles tu, t'escoltem tots? Fes el favor, quan parlen els demés, d'escoltar, i **posa't de cara a l'assemblea** i escolta als demés.
(SI DAC. FN 15, r 10. **S IX** -P 394. T 00:22:23-. D1. Sd1)

Exemple -125 (C5. D1. Sd1 -76):

Oriol: Víctor! No parlis amb ell, parla.., si vols dir alguna cosa, aixeca la mà i digue-li a tots, no.. no només al Carles.
Mestra: Això et volia dir, Víctor. Si tornes a dir-ho en veu baixa, te n'aniràs a fora, eh? Si vols dir algo ho dius en veu alta i **que ho sentim tots**.
(SI CI. FN 2. **S XIII** -P 559. T 00:04:35-. D1. Sd1)

Exemple -126 (C5. D1. Sd1 -77):

Mestra: A **l'assemblea s'ha d'escoltar**.
(SI ER. FN 41. **S XVI** -P 686. T 00:19:24-. D1. Sd1)

(ii) En relació a QUÈ

REFERÈNCIA A *TASCA*

Exemple-127 (C5. D1. Sd2 -78):

Mestra: Bueno, ja val. **Fem l'assemblea i parlem del que tocava**, que serà millor, eh? A veure a qui li toca portar això [assenyala la taula dels secretaris]
(SI OP. FN 43. **SVIII** -P 561. T 00:07:37-. D1. Sd2)

Exemple -128 (C5. D1. Sd2 -79):

Mestra: Això s'ha de dir en el seu moment, dona! Això ho has de dir. Mira, **hi ha coses que s'han de parlar a l'assemblea**, d'acord, però quan hi ha una cosa, que us han fet mal al moment, ho heu de dir al moment.
(SI DAC. FN 23. **S II** -P 51. T 00:12:20-. D1. Sd2)

Exemple -129 (C5. D1. Sd2 -80):

Mestra: **A l'assemblea s'ha de dir lo que ens afecta**, si t'ha molestat algú, **ho pots dir aquí, a l'assemblea ho has de dir**.
(SI DAC. FN 34. **S III** -P 116. T 00:34:25-. D1. Sd2)

Exemple -130 (C5. D1. Sd2 -81):

Mestra: Això **no calia que vingués a l'assemblea**.

(SI DAC. FN 7, r31. **S IX** -P 462. T 00:36:00- D1. Sd2)

Exemple -131 (C5. D1. Sd2 -82):

Albert: Que que el Jose, a mi i a l'Oriol, a mi em diu 'orejón' i 'narizón' i al Jordi li diu 'cabeza grande'.

Leo: Ja! i i i l'Ivan també.

Mestra: Xist, xist, xist, xist, aixeca la mà [al Leo].

Txema: I l'Iván no té...

Mestra: Bueno, vale.

Oriol: Ni nosaltres.

Mestra: Valee! [fa un cop sec a la taula].

Albert: 'narizón', i a l'Oriol, 'cabeza grande'.

Víctor: Era un joc, eh?

Albert: Noo! No era un joc.

Mestra: Para un moment, que s'expliqui el Jose, a veure...

Jose: Que sempre em peguen.

Mestra: **I com que et peguen, tu ho arregles insultant? Pues això és com ho apreneu a l'assemblea? Que per arreglar una cosa s'ha de fer pitjor?**

Jose: No.

Mestra: Hombre, Jose, a tu, **et sembla que és una bona manera, insultar?**

Jose: No.

Mestra: **Si un nen et pega està fatal**, eh? I no et pensis que jo, també... **Tu has de parlar a l'assemblea i dir qui et pega i com et pega, però tu no pots contestar insultant, de cap manera**, eh, ho sents? Te'n recordaràs o no? Però, **quan et peguen, tu també ho has de dir**. Qui són els que et peguen? A veure, ja que... qui et pega?

(SI DAC. FN 132 r1, r2. S XIV -P 7. T 00:07:00- D2. Sd2.1.)

Exemple-132 (C5. D1. Sd2 -83):

Ismael: estàvem jugant el Jordi, l'Enric i jo...

Jordi: ...i el Jose venia i em va fer: pummmm! [gesticula una empenta forta]

Mestra: [es dirigeix al Jose] Bueno, **d'això, tots n'hauríem de parlar un dia a l'assemblea**, però tranquil·lament, eh? **Avui no toque**.

(SI OP. FN 14,15,16. S V -P 168-169. T 00:01:40-00:02:25-. D1. Sd2)

Exemple -133 (C5. D1. Sd2 -84):

Mestra: **S'ha de fer l'assemblea i parlar del que toca**.

(SI CI. FN 5. **S XIII** -P 561. T 00:07:37-. D1. Sd2)

REFERÈNCIA A COL·LECTIU

Exemple -134 (C5. D1. Sd2 -85):

Mestra: Sí que **s'havia de dir a tota l'assemblea**.

(SI DAC. FN 7, r 25. **S I** -P 357. T 00:50:05-. D1. Sd2)

No hem trobat cap referència d'aquest tipus relacionada amb la dimensió del Com.

(iii) En relació a PER A QUÈ

REFERÈNCIA A *COL·LECTIU*

Exemple-135 (C5. D1. Sd4 -86):

Mestra: Txema, però, **quan les coses es diuen a l'assemblea, després se n'ha de fer cas,** eh?

(SI DAC. FN 33. SIII -P 116. T 00:33:20- D1. Sd3)

Exemple -136 (C5. D1. Sd4 -87):

Mestra: El Carles **s'ha de comprometre a portar-se bé davant de tota l'assemblea.**

(SI DCR. FN 6. S III -P 88. T 00:58:12-. D1. Sd2)

Exemple-137 (C5. D1. Sd4 -88):

Mestra: Bueno, escolta, el.. només vull dir una cosa, el...l'Albert i el Leo, guapíssims.

Carles S.: I jo també.

Mestra: Perquè **l'acord que vam arribar a l'assemblea passada l'han complert.** Els demés, malament ... Pues **a veure si us en recordeu aquesta setmana...**

(SI DAC. FN 86. SVIII -P 355. T 00:47:07-. D1. Sd.4)

5.5.4.2. Gestió del contingut

Quant a la gestió del contingut, veiem l'expressió en diverses ocasions que poden ser perfectament considerades polisèmiques i reunir els dos sentits:

(iv) En relació a la REGULACIÓ INTERPERSONAL

SENTIT DOBLE: *TASCA* I *COL·LECTIU*

Exemple -138 (C5. D2. Sd2 -89):

Mestra: Bueno, però si et continuen *chinchant* i *chinchant*, **haurem d'anar a l'assemblea** de primer i dir-los que no et *chinchin* tant, eh? [dient que és *novio* d'una nena del grup]

(SI DAC. FN 73 . S VII -P 288. T 00:32:05-. D2. Sd2.1)

Exemple -139 (C5. D2. Sd2 -90):

Mestra: **Anirem a l'assemblea dels grans;** això no es pot quedar així.

[per un conflicte d'abús dels nens grans a alguns de la classe]

(SI DAC. FN 124. S XIII -P 574. T 00:21:10-. D2. Sd2.1)

Exemple -140 (C5. D2. Sd2 -91):

Mestra: I com que et peguen tu ho arregles insultant? Pues **això és com ho apreneu a l'assemblea?** Que per arreglar una cosa s'ha de fer pitjor?

(SI DAC. FN 132. S XIV -P 7. T 00:07:00-. D2. Sd2.1)

(v) En relació a l' ÚS DELS SERVEIS I ESPAIS

Exemple -141 (C5. D2. Sd2 -92):

Mestra: (...) doncs mira, això, tu perquè encara no coneixes a tots, però quan els coneguis, ens ho has de dir, perquè llavors **ho anirem a dir a la seva classe perquè en parlin a la seva assemblea**, perquè la tanca no se salta, ni, ni els grans, ni els petits. Si s'ha de sortir es passa per la porta [adreçant-se a tothom] ...ella, la Carolina, encara no els coneix gaire, els nens, però quan els [un altre cop a la Carolina] coneguis, ens ho dius i llavors **anirem a dir-ho a l'assemblea**.

(SI DAC. FN 26 r1. S II -P 72. T 00:40:00-. D2. Sd2.1)

Les FN que acabem de veure tenen lloc a gairebé totes les sessions i a sis SI, en relació als quals no ens ha semblat que es puguin extreure conclusions específiques. Els temes en els que podem resumir les FN on apareix el terme assemblea o un terme referit al grup són els següents:

- Parlar per a tothom
- Excepció al torn de parla (nen nouvingut)
- Valoració de la pròpia assemblea (meta assemblea)
- Formalitat a l'assemblea i participació activa
- Saber-se escoltar
- Pertinença de tema
- Compromís davant del col·lectiu
- Anar a l'assemblea d'altres grups-classe implicats, si són responsables de conflictes
- L'assemblea és un espai d'aprenentatge (meta assemblea)

Ens sembla interessant destacar el resultat de l'anàlisi efectuada en relació a la polisèmia del terme assemblea, que ens ha permès classificar els exemples en referència a Tasca i/o a Col·lectiu. El resultat ens dóna:

Tasca: 10

Col·lectiu: 8

Tasca i/o col·lectiu: 4

El que ens sembla destacable d'aquests resultats és que aquesta referència remet a una perspectiva metacognitiva quan és aplicada sobretot en referència al col·lectiu. La mestra conceptualitza el terme assemblea, inicia la conceptualització, tot i que amb un ús procedimental, pel fet d'esmentar-lo, i obre una perspectiva de definició de la tasca i dels subjectes que eleva a la categoria de *comunitat de diàleg*, com a entitat moral superior en relació a la qual els nens i les nenes tenen un compromís i una responsabilitat.

5.6. Categories morals de les formulacions normatives identificades

Ens disposem ara a presentar els resultats de l'anàlisi sobre les categories o temes morals més rellevants de la SAC a partir del que expressen les formulacions normatives identificades. Amb aquesta finalitat, hem procedit a examinar i a classificar els temes de les FN en relació a les dues dimensions d'anàlisi i a les seves subdimensions, en cada segment d'interactivitat. A partir dels resultats que ens ha proporcionat aquesta classificació, hem establert quins són els temes morals de més rellevància a la SAC en funció de l'orientació normativa més rellevant del seu contingut contextualitzat i de la freqüència d'aparició o de reformulació més alta a la SAC i les hem relacionades amb els temes morals universals de referència amb els quals estan directament o indirectament vinculades.

D'aquesta manera, hem reunit les categories temàtiques o temes morals més rellevants de la SAC en les Taules 41 i 42, que veurem a continuació, una per a cada dimensió d'anàlisi, on s'han classificat les categories temàtiques (primera columna de l'eix vertical) en relació a les seves subdimensions (files de l'eix horitzontal) i on han estat presentades per ordre del nombre més elevat de formulacions de les FN que giren al voltant de la temàtica de cada categoria (segona columna de l'eix vertical). A continuació, a cada taula, hi consten els SI on hem identificat FN vinculades a cada tema (tercera columna), el número d'ordre de cada FN en relació a cada SI i el nombre de reformulacions. Les referències als SI on hem identificat les FN presentades en aquesta tercera columna indiquen, per exemple, (OP 2, 31 r1): l'acrònim de l'SI (OP), més el nombre d'ordre de cada FN sobre la categoria temàtica, en aquest cas, les FN 2 i la FN 31, aquesta última seguida del nombre de reformulacions: r1. En el cas de la Taula 42, a la gestió del contingut, a més, hi hem anotat els temes de debat en els quals han sorgit les FN, amb el mateix enunciat escrit pels o per les participants (Capítol 4, apartat 4.2.3.2).

Vegem tot seguit les Taules 41 i 42 on es presenten les categories temàtiques, després de les quals presentem el desplegament detallat de cada categoria temàtica amb exemples dels fragments conversacionals on han estat identificades.

	1. CATEGORIES MORALES DE LES FORMULACIONS NORMATIVES DE LA GESTIÓ DE L'ESTRUCTURA DE PARTICIPACIÓ SOCIAL I DE LA TASCA	NOMBRE DE FN	SEGMENTS D'INTERACTIVITAT NOMBRE D'ORDRE I REFORMULACIONS DE LES FN
1. QUI	1.1. Respectar el procediment de demanda i d'assignació de torn de paraula.	51	(OP 18, 26, 25) (DAC 11 r 43) (CT 12) (ER 37) (CI 1, 4)
	1.2. Assumir per torn les tasques d'anotació de demanda de paraula i les tasques encarregades.	30	(OP 4, 5, 14, 19, 21, 29, 36, 45 r1; 47, 48, 50, 53, 56) (DAC 1, 94, 154) (CT 4, 5) (ER 2, 20, 42) (DD 1, 2, 4, 8, 10, 13, 14, 15)
	1.3. Escoltar-se mútuament i amb respecte.	22	(OP 32, 55) (DAC 15 r 13, 40, 52) (CT 1), (ER 41) (DCR 8 (CI 4)
	1.4. Parlar per a tota l'assemblea en públic i no en privat; el que afecta altres grups s'ha de dir a les seves assemblees.	14	(OP 3, 31 r1) (DAC 26, 43 r 2) (ER 2) (DTD 1) (CI 1, 2 r3)
	1.5. Respectar les normes, o es perd el dret a participar.	9	(DAC 10, 61 r2) (ER 3, 43) (ER 43) (RSA11)
	1.6. Intervenir seguint el procediment de tractament dels conflictes i sobre el tema acordat.	5	(DAC 13) (ER 1) (DCR 1) (DD 1)
	1.7. Pensar el que es vol dir abans d'intervenir i no improvisar.	4	(OP 2) (DAC 3, 5)
	1.8. Reflexionar sobre els propis problemes i sobre els dels altres i ajudar-se.	2	(DAC 137) (RSA 10)
	1.9. Respectar i deixar que es tranquil·litzi, si algú es posa molt nerviós.	2	(RSA 9) (DCR 9)
2. QUÈ	2.1. Mantenir la pertinença de tema: s'ha de parlar del tema proposat, escollit i del que s'està parlant.	76	(OP 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 20, 23, 30, 33, 34, 37, 41, 42, 43, 44) (DAC 7 r 47), (CT 1, 7, 10) (ER 34, 38, 39) (DTD 1, 6, 14) (CI 5)
	2.2. Limitar la proposició de temes, quan n'hi ha molts de pendants.	14	(OP 7, 8, 45, r3, 51) (CT 2 r4, 5)
	2.3. Parlar cadascú del que ha proposat i d'allò en què està implicat o implicada i no del que no afecta personalment.	12	(DAC 2, 5, 10, 34, 79, 80 r4) (ER 2, 3, 35, 38) (RSA,11) (CI 2)
	2.4. Parlar a l'assemblea del que no s'ha pogut solucionar en el moment del conflicte, parlant-ne, sense agressions.	10	(OP 3 r1) (DAC 7, 23,136 r 2) (CT 1,10)
	2.5. Clarificar el significat del tema que es tracta i no dir el mateix que ja s'ha dit.	8	(OP 3) (DAC 1, 7 r4, 23, 39 r9) (CT 10) (DTD 1, 6) (DD 2)

	2.6. Parlar dels temes que han estat proposats i ordenats.	6	(OP 11, 20, 23, 43) (DTD 1) (CI 1)
	2.7. Acceptar fer una excepció a la norma de tema proposat, si tothom hi està d'acord.	4	(OP 14, 15, 16, 17)
	2.8. A l'assemblea es pot i s'ha de dir la veritat.	3	(DAC 1, 135 r1)
	2.9. Dir a l'assemblea el que cal que tothom sàpiga.	2	(OP 3) (DAC 109)
3. COM	3.1. Participar amb tranquil·litat, formalitat i sense distraccions, si no s'haurà de sortir a fora o anar en una altra classe a tranquil·litzar-se.	32	(OP 7, 17, 32, 24, 46) (DAC 12, 41 r 10, 59) (ER 1, 12, 31) (RSA, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10) (JR4)
	3.2. Parlar amb correcció lingüística.	22	(OP 2, 27) (DAC 16, 23, 39 r 14) (ER 2, 26, 36)
	3.3. Gestionar bé les tasques de secretaria.	13	(OP 4, 19, 29, 32, 36, 47, 48, 50, 53) (DAC 70, 93, 94, 154)
	3.4. Respectar-se mútuament, no distreure els que intervenen ni fer-ne burla.	3	(DAC 22) (ER3) (DCR8)
	3.5. Fer bé la rotllana -l'espai d'assemblea- i respectar el lloc de cadascú.	3	(OP 5, 22) (DAC 81)
	3.6. Escriure les propostes de temes amb lletra clara, sense noms, sense criticar i signades.	2	(OP 6 r3, 49, 51)
	3.7. Acceptar les crítiques sense enfadar-se.	1	(DAC 85)
4. PER a QUÈ	4.1. Complir i corregir el que es diu a l'assemblea; comprometre's en el compliment de les normes acordades.	15	(DAC 11, 33 r1, 86, 100 r2) (CT 1, 3) (ER 40) (DTD 2, 9) (DCR 1, 2, 5, 6)

Taula 41: Categories morals en què s'agrupen les formulacions normatives de la gestió de la participació social i de la tasca

		2. CATEGORIES MORALES DE LES FORMULACIONS NORMATIVES DE LA GESTIÓ DEL CONTINGUT	NOMBRE DE FN	SEGMENTS D'INTERACTIVITAT NOMBRE D'ORDRE I REFORMULACIONS DE LES FN
REGULACIÓ PERSONAL		1.1. Tenir criteri propi i saber què convé més personalment; fugir del perill per a la pròpia seguretat: no jugar a jocs perillosos ni amb coses que fan mal.	13	(DAC 24 r2, 44, 45 r5,145) (CT 1, 2)
		1.2. Saber treballar i estar a classe: no copiar, saber demanar ajuda a la mestra o als companys i companyes.	8	(DAC 31, 82 r 4) (ER 2) (RSA 6)
		1.3. Tenir cura de la higiene personal.	7	(DAC 3, 35, 36 r3) (DD 1)
		1.4. Analitzar els propis actes, reflexionar -hi i adonar-se de les conseqüències.	4	(DAC 19, 108 r 2)
		1.5. Aprendre a menjar amb cura i polidesa.	3	(DAC 19) (ER 13) (DD 7)
		1.6. Saber-se dominar.	2	(DAC 138) (CT 8)
2. REGULACIÓ INTERPERSONAL	2. 1. RELACIONS DIRECTES	2.1.1. No fer burla dels altres ni fer-los bromes pesades.	20	(DAC 46 r8, 116 r3, 117 r 3, 118) (DD 19) (CI 3)
		2.1.2. Pensar en el que pot desagradar els altres, no dir o fer coses que els puguin molestar i no riure dels seus errors.	20	(DAC 46 r1, 78 r5; 116 r3, 134 r 7) (CT 14, 9)
		2.1.3. Evitar dir-se mentides i saber distingir el que és mentida del que no ho és.	15	(DAC 40 r 14)
		2.1.4. Respectar la decisió de voler o no voler ser parella d'algú: per ser parella, hi han d'estar els dos membres d'acord.	12	(DAC 76 r 4; 77 r 3; 141r2)
		2.1.5. Ajudar i defensar els més petits i ensenyar-los a portar-se bé.	12	(DAC 13 r 2, 50) (ER 4) (DCR, 7, 2) (DTD, 3, 5) (DD 5, 18, 19)
		2.1.6. No insultar; no agredir; saber com s'ha de reaccionar davant d'una agressió: se n'ha de parlar a l'assemblea.	6	(DAC 132 r 4) (CT 9,13)
		2.1.7. Pensar si és just anar tothom contra d'un.	2	(DAC 29) (RSA, 10)
		2.1.8. No s'han de seguir mals models del que fan els grans que es porten malament.	1	(DAC 47)
		2.1.9. No apropiari-se del que aparentment no és de ningú.	1	(DAC 131)
		2.1.10. Saber-se disculpar.	1	(DAC 144)

2.2 RELACIONS AL JOC	2.2.1. Crear, compartir i respectar normes sobre el propi joc de futbol i no voler guanyar amb trampes.	23	(DAC 8 r6, 50, 102 r2, 103 r2) (CT 3) (RSA 3, 11, 12, 13) (DTD 4, 7, 8, 10)
	2.2.2. Les nenes també han de poder jugar a futbol, si ho volen.	20	(DAC 71 r 2, 75 r16)
	2.2.3. Informar la mestra de conflictes greus amb alumnes d'altres classes que no poden gestionar autònomament, per parlar-ne a la seva assemblea.	19	(DAC 2 r2, 6, 73, 76 r5, 95 r2, 124 r3) (DTD 13)
	2.2.4. Ser conscients de les responsabilitats en el joc cap als altres, sobretot cap als més petits.	14	(DAC 13 r2, 50) (ER 4) (DCR,4,7, 2) (DTD, 3, 5) (DD 1, 5, 18, 19)
	2.2.5. No jugar a jocs ni en llocs perillosos i tenir cura de la pròpia seguretat i de la dels altres.	13	(DAC 24 r2, 87 r3, 155) (CT 1 r2, 4,5)
	2.2.6. Deixar les joguines que es porten de casa, però no regalar-les ni canviar-les i tenir-ne cura.	9	(DAC 12 r 7) (DTD 4)
	2.2.7. Tenir cura de propi joc i pensar que el pati és de tothom.	4	(DAC 14 r 3)
	2.2.8. Per jugar no s'ha de pagar res a canvi, cal guanyar-se la confiança dels altres per poder-hi jugar.	3	(DAC 42 r 2)
	2.2.9. Jugar amb els del curs, no amb nens i nenes més grans.	1	(DAC 91)
3. ÚS DELS SERVEIS I ESPAIS	3.1. Respectar les normes de menjador: no parlar fort ni cridar; no parlar massa; no fer sorolls; no jugar amb el menjar ni fer-lo malbé; no vessar aigua de la gerra; usar bé els coberts; no aixecar-se de la taula fins a acabar, etc.	60	(DAC 36 r4, 53, 55 r3, 56 r2, 57 r2, 58 r6; 62 r2; 120 r2; 121,122) (CT 5, 6) (ER 3 r2; 5, 6, 7, 8 9,10, 14, 15, 16, 17, 19, 23, 24, 27,28, 29, 30) (DD 3, 6, 9, 11,12,15,20)
	3.2. Seguir les instruccions d'ús als espais del centre i de les transicions entre tasques, fer bé les files, etc.	28	(DAC 9 r12, 26 r1, 65, 87 r3, 107 r4, 110) (ER 1, 18)
	3.3. Mantenir la higiene i la cura dels serveis del centre: al vàter, tancar les aixetes, no malgastar aigua; fer-ho respectar i/o avisar alguna mestra o monitora.	11	(DAC 1 r 6, 3 r 2, 4)
	3.4. Fer bé la seva tasca encarregada d'observar al menjador.	8	(DD 1, 2, 4, 8, 10, 13, 14, 15)
	3.5. No entrar al pati dels petits.	4	(DAC 111 r 3)
	3.6. No escriure 'paraulotes' als llocs públics de l'escola.	3	(DAC 51 r 2) (CT 4)

Taula 42: Categories morals en què s'agrupen les formulacions normatives de la gestió del contingut

5.6.1. Categories morals més rellevants de la SAC de la gestió de l'estructura de participació social i de la tasca

Com podem observar a la Taula 41, a la dimensió de gestió de la participació social i de la tasca, hem agrupat les 172 formulacions normatives identificades a tots els SI i relatives a aquesta dimensió. El resultat ha estat un total de 26 categories temàtiques o temes morals de la SAC, que es distribueixen així a les 4 subdimensions:

QUI: 9

QUÈ: 9

COM: 7

PER A QUÈ: 1

Hi predominen les FN dirigides a la regulació del QUI, del QUÈ i del COM, de forma molt igualada, tot i que la categoria temàtica del PER A QUÈ reuneix un gran nombre de formulacions. Destaquem el fet que aquestes categories contenen FN que apareixen a tots els SI, en concentracions diferents segons l'SI, o el fet que l'SI OP, com hem vist a les Taules 35 i 36, no té cap FN relacionada amb el Per a què, i té totes les FN a QUI, QUÈ i COM. Destaquem també les quantitats més altes, que, a molta distància de la resta, són les següents: 1.1. *Respectar el procediment de demanda i d'assignació de torn de paraula* (51 reformulacions), que encapçala el conjunt de les categories temàtiques del QUI; i 1.2. *Mantenir la pertinença de tema: parlar del tema proposat, escollit i del que s'està parlant* (76 reformulacions), que encapçala el conjunt de les categories temàtiques del QUÈ. Segueixen en nombre aquestes dues categories més reiterades les categories: 1.2. *Assumir per torn les tasques d' anotació de demanda de paraula i les tasques encarregades* (30 reformulacions), corresponent al QUI, la 3.1. *Participar amb tranquil·litat, formalitat i sense distraccions, si no, s'haurà de sortir fora o anar en una altra classe a tranquil·litzar-se* (32 reformulacions) i la 3.2. *Parlar amb correcció lingüística* (22 reformulacions), corresponents al COM, i la 1.3. *Escoltar-se mútuament i amb respecte* (22 reformulacions), corresponent al QUI.

Immediatament per sota d'aquestes categories, en nombre de reiteracions, tenim, amb 14 reiteracions, al QUI: 1.4. *Parlar per a tota l'assemblea en públic i no en privat; el que*

afecta altres grups s'ha de dir a les seves assemblees; al QUÈ: 2.2. Limitar la proposició de temes, quan n'hi ha molts de pendents; amb 13 reiteracions; al COM: 3.3. Gestionar bé les tasques de secretaria; i al PER A QUÈ: 4.1. Complir i corregir el que es diu a l'assemblea; comprometre's en el compliment de les normes acordades, amb 15 reformulacions.

La regulació de la gestió de l'estructura de participació social i de la tasca està centrada, doncs, de forma prioritària en els nuclis temàtics que presentem a la Taula 38. Alguns d'aquests nuclis temàtics que tenen una gran rellevància a la SAC són procediments propis dels gèneres orals de parla plurigestionada: els referents al torn de parla, a la pertinença de tema, a l'escolta respectuosa, a la correcció lingüística..., mentre que d'altres són específics del gènere assemblea i de la SAC analitzada: reflexió sobre els propis problemes i sobre els dels altres i ajuda mútua; parlar a l'assemblea del que no s'ha pogut solucionar en el moment del conflicte; respecte mutu, per no distreure els que intervenen ni fer-ne burla; acceptació de les crítiques sense enfadar-se; correcció del que es diu a l'assemblea; compromís en el compliment de les normes acordades, entre d'altres.

Passem ara a detallar cada una d'aquestes categories morals de cada subdimensió de la gestió de la participació social i de la tasca amb exemples de les converses on hi ha les FN.

5.6.1.1. Categories morals relacionades amb el QUI

1.1. Respectar el procediment de demanda i d'assignació de torn de paraula.
(OP 18, 26, 25) (DAC 11 r 43) (CT 12) (ER 37) (CI 1, 4)

Exemple-142 (C5. D1. Sd1 -93):

Victor: [és el secretari de la sessió i fa l'intent de parlar]

Mestra: Bueno, un moment, un..., bueno, Víctor, escolta un moment, escolta, Víctor. Bueno, tu, quin treball tens?

Víctor: Apuntar

Mestra: Apuntar, no? Doncs **si tu vols parlar, t'apuntes, però, si no et toca, no parles, vale?**

Víctor: [assentiment amb el cap]

(SI DAC. FN 11r 37. SXIV -P T 00:08:00- D1. Sd1)

1.2. Assumir per torn les tasques d'anotació de demanda de paraula i les tasques encarregades. (OP 4, 5, 14, 19, 21, 29, 36, 45 r1; 47, 48, 50, 53, 56) (DAC 1, 94, 154) (CT 4, 5) (ER 2, 20, 42) (DD 1, 2, 4, 8, 10, 13, 14, 15)

Exemple -143 (C5. D1. Sd1 -94):

Mestra: **A qui li toca portar l'assemblea?**
(SI OP. FN 21 r1. SVIII -P 311. T 00:15':00- D1. Sd1)

Exemple -144 (C5. D1. Sd1 -95):

Mestra: I us dic, la setmana que jo guardaré aquests llibreta i la setmana que ve **ho faran els dos que els hi toca**, que estan apuntats allà, que ja ho sabem, eh?
(SI DD. FN 13. SXI -P 499. T 00:31:10- D1. Sd1)

1.3. Escoltar-se mútuament i amb respecte.
(OP 32, 55) (DAC 15 r 13, 40, 52) (CT 1), (ER 41) (DCR 8 (CI 4)

Exemple -145 (C5. D1. Sd1 -96):

Mestra: A veure, Jose, bueno, és l'últim avís, si volem fer assemblea i si no pleguem, eh?
De què estem parlant, Jose?
Jose: Dels novios
Mestra: Bueno, pues, tu, **si no vols parlar, calla**, però **escolta els demés**, vale?
(SI DAC. FN 15r 11. SXV -P 630. T 00:20:16-. D1. Sd1)

1.4. Parlar per a tota l'assemblea en públic i no en privat; el que afecta altres grups s'ha de dir a les seves assemblees. (OP 3, 31 r1) (DAC 26, 43 r 2) (ER 2) (DTD 1) (CI 1, 2 r3)

Exemple-146 (C5. D1. Sd1 -97):

Mestra: L'assemblea és **perquè parlem TOTS** de les coses que ens agrada parlar o de les coses que creiem que s'ha de parlar.
(SI OP. FN 3. SI -P 1. T 00:07:00-. D1. Sd1)

Exemple -147 (C5. D1. Sd1 -98):

Mestra: Venga, Oriol, **explica-ho a tots, no només a mi**, eh?
(SI OP. FN 31. SIX -P 375. T 00:05:17- D1. Sd1)

1.5. Respectar les normes, o es perd el dret a participar.
(DAC 10, 61 r2) (ER 3, 43) (ER 43) (RSA11)

Exemple -148 (C5. D1. Sd1 -99):

Víctor: [que és fora de la rotllana castigat i intenta intervenir per al·lusions]
Mestra: Víctor [el mira i assenyala la rotllana], tu avui **no pots parlar, si vols parlar has de venir aquí.**
Oriol: Aixeca la mà [al Víctor].
Víctor: Ah, pues, em fico! [s'aixeca de la cadira on és amb la intenció d'incorporar-se a la rotllana]
Oriol: Ah, pues aixeca la mà; et ficaràs i ja està [al Víctor].
Mestra: [a l'Oriol i a tothom] No, no, ni aixeca la mà ni re. Aquí, **fins que no estigui aquí a la rodona, no pot parlar.**
Oriol: Has d'aixecar la mà [al Víctor].
Mestra: [fa stop amb la mà al Víctor] Xisst, Xisst, no, espera't una mica, **primer demana-ho, eh? Primer ho has de demanar, encara no ho has demanat.**
Víctor: Carme, puc anar a la rodona?
Mestra: [mira el rellotge] Espera't una mica més. D'aquí una mica.
Víctor: Ho!
[al cap d'un minut]
Víctor: Carme, em puc apuntar?
Mestra: [assenyala amb el dit el lloc on s'ha de posar a la rodona] Sí, posa't en el lloc d'en Carlos, així, no moguis la cadira.
(SI DAC. FN 61. SVI -P 222. T 00:14:26-. D1. Sd1)

1.6. Intervenir seguint el procediment de tractament dels conflictes i sobre el tema acordat. (DAC: 40, CT: 1, CI: 4)

Exemple -149 (C5. D1. Sd1 -100):

Carles: M'ha dit 'maricon' [molt enfadat; referint-se a l'Oriol]
Albert: I el Carles ha dit: [al mateix Albert] 'como vuelva tu amigo a a decir una palabrota, te pego' (...) i, i, i m'ho diu a mi, i, i m'ho diu a mi... Per què? Jo no ho he fet, jo no li he dit re... [amb vehemència]
Mestra: Però escolta, Oriol, però escolta, Carles, Carles, i tu, per què dones, per què dones els encàrrecs a l'Albert? **Que no trobaràs a l'Oriol? Que no vindreu a la classe i no ho podem dir a l'assemblea, tot això que et passa?**
(SI DAC. FN 66. SVII -P 257. T 00:04:51-. D1. Sd1)

1.7. Pensar el que es vol dir abans d'intervenir i no improvisar. (OP 2) (DAC 3, 5)

Exemple-150 (C5. D1. Sd1 -101):

Mestra: Hauríem de mirar de fer-ho ben fet això de l'assemblea, perquè, vull dir, hi ha nens que quan arriben aquí ja teniu pensat de la cosa de què us agradaria parlar, però hi ha nens que no s'ho pensen i, llavors, quan ho senten a un altre nen, va!, jo també!, jo també, jo també, **però no s'ho han pensat gens ells a casa, eh?. Això no val.**
(SI OP. FN 2. SI -P1. T 00:10:00-. D1. Sd1)

1.8. Reflexionar sobre els propis problemes i els dels altres i ajudar-se. (DAC 137) (RSA 3)

Exemple-151 (C5. D1. Sd1 -102):

[parlen del cas del Carles, nen que sovint té un comportament problemàtic]

Mestra: ... però tampoc **no el podem castigar sempre**, perquè el Carles **ha d'anar aprenent**, i n'aprèn, **si vosaltres li ensenyeu. I si vosaltres li ensenyeu a no posar-vos amb ell**, ell es calmarà.

(SI RSA. FN 10. SX -(P 443. T 00:16:01-. D1. Sd1)

1.9. Respectar i deixar que es tranquil·litzi, si algú es posa molt nerviós. (RSA 9) (DCR 9)

Exemple-152 (C5. D1. Sd1 -103):

Mestra: Deixeu-lo tranquil [el Carles] perquè està de molt mal humor.

(SI DCR. FN 9. S VII -P 253. T 00:01:15-. D1. Sd1)

Exemple -153 (C5. D1. Sd1 -104):

Mestra: Quan el Carles es posa molt nerviós o tossut no se li ha de fer cas perquè se li passi

(SI RSA. FN 9. S X -(P 442. T 00:15:28-. D1. Sd1)

5.6.1.2. Categories morals relacionades amb el QUÈ

2.1. Mantenir la pertinença de tema: parlar del tema proposat, escollit i del que s'està parlant. (OP 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 20, 23, 30, 33, 34, 37, 39, 41, 42, 43, 44) (DAC 7 r 47), (CT 1, 7, 10) (ER 34, 38, 39) (DTD 1, 6, 14) (CI 5)

Exemple -154 (C5. D1. Sd2 -105):

Mestra: Ai Oriol! Escolta una cosa, ara, l'Albert t'ho ha dit ben clar, de què parlem ara?

Oriol: De la classe.

Mestra: I doncs? **No parlem ni del pati ni del Carles**, eh?

Oriol: Aah! Pos allavorens...

Mestra: **Parlem de la classe, què passa a la classe? Com treballem? Com fem la feina?** A veure.

(SI DAC. FN 7 r 8. SIII -P 99. T 00:13:50- D1. Sd.2)

Exemple -155 (C5. D1. Sd2 -106):

Mestra: Bueno, Carles, **estem parlant de futbol, deixa tot lo demás que ara no parlem d'això**, eh?
(SI DAC. FN 7 r 28. SIX -P 401. T 00:30:40- D1. Sd.2)

2.2. Limitar la proposició de temes, quan n'hi ha molts de pendants.
(OP 7, 8, 45, r3, 51) (CT 2 r4, 5)

Exemple -156 (C5. D1. Sd2 -107):

Mestra: Primer fem aquests, venga. I **ja no en podem posar més fins que s'acabin**, que n'hi ha molts.
Oriol: És veritat.
(SI OP. FN 45. SVIII -P 562. T 00:06:51-. D1. Sd2)

2.3. Parlar cadascú del que ha proposat i d'allò en què està implicat o implicada i no del que no afecta personalment.
(DAC 2, 5,10, 34 79, 80 r4) (ER 2, 3, 35, 38) (RSA,11) (CI 2)

Exemple -157 (C5. D1. Sd2 -108):

Laura: L'Alejandro m'ha dit qui era la seva novia.
Mestra: La de l'Alejandro o la del Leo?
Leo: La de l'Alejandro.
Mestra: Bueno, però **ara no hi és l'Alejandro, val més que no en parlem**.
(SI DAC. FN 79. SXV -P 303. T 00:51:43-. D1. Sd.1)

Exemple-158 (C5. D1. Sd2 -109):

Txema: Que a vegades, el el Jose, sempre, a l'Albert, li diu que la que la seva novia és la Sandra.
Mestra: Oh, però potser que es queixi l'Albert, no? I tu, no l'hi dius?
Txema: [fa que sí amb el cap]
Mestra: [s'adona que no 'ha entès] Tu, no?
Txema: [fa que no amb el cap]
Mestra: Doncs escolta, Txema, doncs això no ho has fet gaire bé, perquè resulta que **tu havies de dir o una cosa que et passi a tu o alguna cosa que fas tu**, i lo de l'Albert, tampoc. Ho entens? **O ho ha de dir el Jose, o ho ha de dir l'Albert, o la Sandra**.
(SI DAC. FN 80 r4. S XV -P 619. T 00:07:30-. D1. Sd2)

2.4. Parlar a l'assemblea del que no s'ha pogut solucionar en el moment del conflicte, parlant-ne, sense agressions. (OP 3 r1) (DAC 7, 23, 136 r 2) (CT 1,10)

Exemple-159 (C5. D1. Sd2 -110):

Mestra: Això s'ha de dir en el seu moment, dona! Això ho has de dir. Mira, **hi ha coses que s'han de parlar a l'assemblea, d'acord, però quan hi ha una cosa, que us han fet mal al moment, ho heu de dir al moment.**

(SI DAC. FN 23. SII -P 51. T 00:12:20-. D1. Sd2)

2.5. Clarificar el significat del tema que es tracta i no dir el mateix que ja s'ha dit.
(OP 3) (DAC 1, 23, 39 r9) (CT 10) (DTD 1, 6) (DD 2)

Exemple-160 (C5. D1. Sd2 -111):

Jordi. Que avui el Víctor m'ha tirat el cotxe pel terra i m'estava pegant.

Víctor: Però ell, també, insultant.

Mestra: Jordi, em sembla que **t'has equivocat de tema, ara, de què parlem, ara?**

Carles: Del vàter.

Mestra: I què has dit, tu, Jordi?

Jordi: [repeteix el que havia dit]

Mestra: Però, escolta un moment, això és parlar dels lavabos? Això que ha.. has dit, ara en parlarem, però, d'això, **però això no s'havia de dir ara, eh, ara, no. S'havia de dir..., ara tots volíeu parlar del lavabo.**

(SI DTD. FN 1. SI -P 8. T 00:14:30-. D1. Sd2.)

Exemple-161 (C5. D1. Sd2 -112):

Txema: Que que... a... és que jo tenia que...jo, quan jo li passo a la Raquel, però jo li dic, al Carles, bueno, a vegades, el Carles, quan estem jugant, que la passi i el Carles no se la passa.

Mestra: Però **de què estàs parlant?**

Txema: Del futbol

Mestra: Però, al futbol..., el passen...? o, què passes? Què és el que passa?

Txema: La pilota.

Mestra: **Doncs digues, parla de la pilota**, que si no no t'entenem. A llavors, què és el que passa amb la pilota?

(SI DAC. FN 39r9. SIX -P 379. T 00:19:13-. D1. Sd 2)

2.6. Parlar dels temes que han estat proposats i ordenats. (OP 11, 20, 23, 43) (DTD 1) (CI 1)

Exemple-162 (C5. D1. Sd2 -113):

Albert: Jo vull parlar d'una cosa, però no he ficat cap paper.

Mestra: Doncs, mira, **ara parlarem dels papers i, si en poses, la setmana que ve ja podrem parlar d'una altra cosa, del que tu volies.**

(SI OP. FN20. S VII -Inici 1- D1. Sd3)

Exemple-163 (C5. D1. Sd2 -114):

Mestra: Bueno, ja val. **Fem l'assemblea i parlem del que tocava**, que serà millor, eh? A veure a qui li toca portar això [assenyala la taula dels secretaris]
(SI OP. FN 43. SVIII -P 561. T 00:07:37-. D1. Sd2)

2.7. Acceptar de fer una excepció a la norma de tema proposat, si tothom hi està d'acord. (OP 14, 15, 16, 17)

Exemple-164 (C5. D1. Sd2 -115):

Ismael: estàvem jugant el Jordi, l'Enric i jo...
Jordi: ...i el Jose venia i em va fer: pummmm! [gesticula una empenta forta]
Mestra: [es dirigeix al Jose] Bueno, **d'això, tots n'hauríem de parlar un dia a l'assemblea**, però tranquil·lament, eh? **Avui no toque**.
Víctor: Sí, avui...
Mestra: Avui **hem de fer els papers** [toca amb la mà la capsa on hi ha les propostes de tema].
Víctor: Ara ja estem parlant d'això.
Mestra: Però una miqueta i **després canviarem, mirarem els papers**, que fa molts dies que en poseu i n'hi ha molts.
Oriol. És que...
Mestra: A veure, un moment, hi esteu... a veure... primer... un moment, **hi esteu d'acord que en parlem, d'això de la rampa, ara? En comptes dels papers?**
Alguns: Sííí
Mestra: Sí? Quants, quants hi estan d'acord?
Alumnes: [molts aixequen el braç enlaire]
Mestra: [mira els que han aixecat el braç] **Doncs potser que en parlem, d'això...**
(SI OP. FN 14,15,16. S V -P 168-169. T 00:01:40-00:02:25-. D1. Sd2)

2.8. A l'assemblea es pot dir i s'ha de ser la veritat. (DAC 1, 135 r1)

Exemple-165 (C5. D1. Sd2 -116):

Mestra: [al Txema] Qui t'insulta, a tu? T'insulta algú?
Txema: A mi?
Mestra: Sí.
Txema: No.
Mestra: No?
Txema: [fa que no amb el cap]
Mestra: Pues, venga [per continuar donant paraules]
Jose: Sí, a vegades, l'Oriol.
Mestra: Bueno [al Txema] **que ho digui ell**. T'insulta algú? **Digues la veritat, home, que no passa res**.
Oriol: [es predisposa a intervenir]
Mestra: [a l'Oriol] Calla.

Txema: Sí, a vegades l'Oriol, quan... quan estem.. quan estem jugant a futbol diu 'toma!
[imita l'Oriol, fent botifarra]

Mestra: [a tothom] **Digueu la veritat, eh? Digueu la veritat i prou. A l'assemblea s'ha de dir i sense por.**

(SI DAC. FN 135. S XIV -P 606. T 00:02:16-. D1. Sd2)

2.9. Dir a l'assemblea el que cal que tothom sàpiga. (OP 3) (DAC 109)

Exemple-166 (C5. D1. Sd2 -117):

Oriol: vols que ho digui a l'assemblea...[amb to burleta]

Mestra: [al grup-classe] Pues està molt bé **que ho digui a l'assemblea**

[l'Oriol fa que sí amb el cap]

Alguns riuen

Mestra: [Molt seriosa; al grup-classe] Està molt bé **que ho digui a l'assemblea**, perquè està molt bé que et perdoni, però **està molt bé que ho sapiguem tots.**

(SI DAC FN 109. S X -P 440. T 00:13.13-. D1. Sd2)

5.6.1.3. Categories morals relacionades amb el COM

3.1. Participar amb tranquil·litat, formalitat i sense distraccions, si no s'haurà de sortir a fora o anar en una altra classe a tranquil·litzar-se.

(OP 7, 17, 32, 24, 46) (DAC 12, 41 r 10, 59) (ER 1, 12, 31) (RSA, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10) (JR4)

Exemple-167 (C5. D1. Sd3 -118):

Mestra: ... i, **si algú està molt cansat, molt cansat, molt cansat, aixeca la mà i demana permís i a llavors, a lo millor el deixem anar a la taula**, perquè això no, **el que no pot ser és que estigui enredant** a l'un i enredant a l'altre. Eh, Víctor? Perquè tu ho fas moltes vegades, comences amb el peu, després, amb la mà.. i el de la teva vora està fatal.

(SI OP. FN 24. S VIII -P 313. T 00:02:16-. D1. Sd3)

Exemple-168 (C5. D1. Sd3 -119):

Mestra: Víctor, jo, em sembla que **hauràs d'anar en una altra classe a tranquil·litzar-te** una mica, eh? Para quiet d'una vegada.

(SI DAC. FN 59. S VI -P 214. T 00:05:30- D1. Sd3)

3.2. Parlar amb correcció lingüística. (OP 2, 27) (DAC 16, 23, 39 r 14, 107) (ER 2, 26, 36)

Exemple-168 (C5. D1. Sd3 -120):

Jose: Que a vegades alguns nens, eh? diuen que, que, que la pararan, al joc, però **luego** no la paren.

Víctor: [corregint-lo] "...però **després**..."

Mestra: [fa stop amb la mà] **Després**.

Jose: ...no la paren i **luego, i luego**...

Mestra: **Després!** Què et passa avui amb el 'luego', què et passa, que tota l'estona dius 'luego'? **Després!**

Jose: ..i **després**, eh, ve algú més i ja no la paren.

(SI DAC. FN 39 r1. S IV -P 130. T 00:13:24-. D1. Sd.3)

Exemple-169 (C5. D1. Sd3 -121):

Ivan: Que que un nen de l'altra classe em va donar un **puñetasso**...

Mestra: **Un cop de puny**.

(SI DAC. FN 39 r13. S XI -P 511. T 00:46:22-. D1. Sd. 3)

3.3. Gestionar bé les tasques de secretaria.

(OP 4, 19, 29, 32, 36, 47, 48, 50, 53) (DAC 70, 93, 94, 154)

Exemple-170 (C5. D1. Sd3 -122):

Mestra: Al Víctor li **tocarà tatxar**, avui, eh, **avui li tocava ajudar**, al Víctor. [a la sessió anterior va fer de secretari]

Albert: Pues el Víctor ha fet dues vegades! [de secretari]

Mestra: No ho fa dues vegades! **Tots ho feu dues vegades. Una, ho feu, i, una, ajudeu**, eh?

(SI OP. FN 48. S XIV -P Inici 1- D1. Sd3)

Exemple-171 (C5. D1. Sd3 -123):

Leo: El el... el Marc de..., pués...

Mestra: Xist, xist, xist, xist, que et toca? [mira el full]

Leo: Sí, però...

Mestra: [als secretaris] No, no, no, **hem de fer-ho tot bé**, eh? I vosaltres **li heu de dir, també**, si no, si no li toca, no li toca. [al Leo] Quan et toqui parlar, ho expliques, eh? Vale?

(SI DAC. FN 93. SIX -P 377. T 00:06:25-. D1. Sd3)

3.4. Respectar-e mútuament, no distreure els que intervenen ni fer-ne burla.

(DAC 25) (ER 33) (DCR 8)

Exemple-172 (C5. D1. Sd3 -124):

Txema: Txema: que unes quantes nenes, no?, en aquella classe de la granja, no? una nena de primer que és amiga meva, no? I una nena... [parla de pressa i nerviós]

Alguns alumnes: [riuen de com parla el Txema]

Mestra: Mira, para un moment, Txema. [dirigint-se a tota la classe] **Em sembla molt malament que ara us rigueu de com parla el Txema.**

Leo: És que, és que em ric perquè diu: 'no?' 'no?'

Mestra: ...però això ho fa perquè està nerviós, quan el Txema està tranquil no ho diu. **Si vosaltres l'ajudeu, si vosaltres el tranquil·litzeu, el Txema no ho dirà tant això.**

Ell es posa nerviós i se li escapa.

Oriol: [imita el Txema] 'no, no, no...'

Mestra: **Calla**, eh? Si us plau! [fa un cop a la cama de l'Oriol]

Sarah: No, el Txema diu: 'no?', 'no?'

Mestra: Bueno, Txema, i què va passar amb aquella nena?

Txema: Que el Leo, jo i l'Enric li vam dir: 'no' i es va passar [parla més a poc a poc i més tranquil]

Mestra: Ho veieu com ara no ho ha dit ni una vegada, *no*?

Oriol: Home, perquè ja ho sabia, que...

Mestra: Noooo, perquè no se li ha escapat, perquè estava tranquil.

(SI DAC. FN 25. S II -P 65. T 00:30:12- D1. Sd3)

3.5. Fer bé la rotllana –espai d'assemblea– i respectar el lloc de cadascú. (OP 5, 22) (DAC 81)

Exemple-173 (C5. D1. Sd3 -125):

Mestra: Primer, primer, hem de recordar una miqueta **com ens hem de posar** a l'assemblea, perquè cada dia anem més malament, eh. **Tots ben posats...**

(SI OP. FN 24. S VIII -P 313. T 00:02:16- D1. Sd3)

3.6. Escriure les propostes de temes amb lletra clara, sense noms, sense criticar i signar-les. (OP 6 r4, 49, 51)

Exemple-174 (C5. D1. Sd3 -126):

Mestra: Aquesta **no val, no està signada.**

(SI OP. FN 6 r4. S III -P 91. T 00:01:20- D1. Sd3)

Exemple-175 (C5. D1. Sd3 -127):

Mestra: Escolteu, vam quedar que **no s'hi havia de posar jo crítico a ningú.** I a veure si feu **bona lletra**, que això no s'entén gaire què vol dir.

(SI OP. FN 8. S III -P 91. T 00:02:05- D1. Sd3)

3.7. Acceptar les crítiques sense enfadar-se. (DAC 85)

Exemple-176 (C5. D1. Sd3 -128):

Jose: [s'ha posat a plorar perquè s'han dit moltes coses del seu comportament]

Mestra: Escolta Jose, és algo nou, parlar de les coses que passen? **No t'has d'enfadar tant!**

No t'has d'enfadar tant, perquè, al final, **si ets una mica tremendo, s'ha de dir**, i, llavors, has de vigilar a no ser-ne tant!

Jose: Jo no m'he tirat, però sí que l'he pegat.
Mestra: Bueno, doncs, vale; ja vale, prou.
(SI DAC. FN 85. S VIII -P 352. T 00:43:20-. D1. Sd3)

5.6.1.4. Categories morals relacionades amb el PER A QUÈ

4.1. Complir i corregir el que es diu a l'assemblea; comprometre's en el compliment de les normes acordades. (DAC 11, 33 r1, 100 r2) (CT 1, 3) (ER 40) (DTD 2, 9) (DCR 1, 2, 5, 6)

Exemple-177 (C5. D1. Sd4 -129):

Mestra: Txema, però, **quan les coses es diuen a l'assemblea, després se n'ha de fer cas, eh?**
(SI DAC. FN 33. SIII -P 116. T 00:33:20- D1. Sd3)

Exemple-178 (C5. D1. Sd4 -130):

Mestra: Bueno, escolta, el.. només vull dir una cosa, el...l'Albert i el Leo, guapíssims.
Carles S.: I jo també.
Mestra: Perquè **l'acord que vam arribar a l'assemblea passada l'han complert.** Els demés, malament ... Pues **a veure si us en recordeu aquesta setmana...**
(SI DAC. FN 86. SVIII -P 355. T 00:47:07-. D1. Sd.4)

5.6.2. Categories morals de la dimensió de gestió del contingut

Pel que fa als resultats sobre les categories morals de la dimensió de gestió del contingut, presentades a la Taula 42, hem agrupat les 176 formulacions normatives identificades a tots els SI en un total de 31 categories o temes morals, que es distribueixen així a les 3 subdimensions:

REGULACIÓ PERSONAL: 6

REGULACIÓ INTERPERSONAL: 19

RELACIONS DIRECTES: 10

RELACIONS AL JOC: 9

ÚS DELS ESPAIS I SERVEIS: 6

La major part de categories temàtiques d'aquesta dimensió es concentren a la subdimensió de regulació interpersonal, tot i que, si observem les quantitats de FN que

aglutina cada categoria , veiem que destaca el gran nombre de reformulacions relatives a l'ús dels serveis i espais, concretament a 3.1. *Respectar les normes de menjador* (60 reformulacions), i de 3.2. *Seguir les instruccions d'ús als espais del centre i de les transicions entre tasques, fer bé les files, etc.* La resta de reformulacions estan distribuïdes de manera força equilibrada entre totes les subdimensions.

Cal destacar, a Relacions directes: 2.1.1. *No fer burla dels altres ni fer-los bromes pesades* (20 reiteracions); 2.1.2. *Pensar en el que pot desagradar els altres, no dir o fer coses que els puguin molestar i no riure dels seus errors* (20 reiteracions); a Relacions al joc: 2.2.1. *Crear, compartir i respectar normes sobre el propi joc de futbol i no voler guanyar amb trampes* (23 reformulacions); 2.2.2. *Les nenes també han de poder jugar a futbol, si ho volen* (20 reformulacions); 2.2.3. *Informar la mestra de conflictes greus amb alumnes d'altres classes que no poden gestionar autònomament, per parlar-ne a la seva assemblea* (19 reiteracions).

Els continguts morals que s'agrupen en les categories temàtiques d'aquesta dimensió estan lligats als temes de debat escollits pels i per les participants. A diferència del que ocorre a la dimensió de gestió de la participació social i de la tasca, on, com hem dit, els temes que són objecte de regulació són identificats per la mestra (a excepció de les formulacions normatives dites per l'alumnat; Apartat 5.5.1.), en aquesta dimensió, els temes relatius als conflictes de convivència han estat identificats per l'alumnat (a excepció de la direcció explícita de la mestra als conflictes de menjador: Si de Debat dirigit; Apartat 4.2.3.8).

Vegem ara aquestes categories de gestió del contingut, acompanyades d'exemples d'estructures conversacionals on hem identificat les formulacions normatives.

5.6.2.1. Categories morals relacionades amb la Regulació personal

<p>1.1. Tenir criteri propi i saber què convé més personalment; fugir del perill per a la pròpia seguretat: no jugar a jocs perillosos ni amb coses que fan mal. {del pati S II; de la rampa del pati. S V} (DAC 24 r2, 44, 45 r4,104, 149) (CT 1, 2)</p>

Exemple-179 (C5. D2. Sd1 -131):

Sarah: Que quan quan estàvem fent el ball, vénen les de l'altre ball i es posen a mirar i diu: - 'Quina merda!'

Mestra: ... de vegades els nens parlen perquè tenen enveja (...). **Doncs deixa que diguin el que vulguin**, quedarà més malament el que diu que no pas el que ho fa. Ho entens?

(SI DAC. FN149. S XV -P 655. T 00:49:06-. D2. Sd1)

Exemple-180 (C5. D2. Sd1 -132):

Ivan: ...me vaig posar [a fer de porter] perquè me van dir ells.

Mestra: Pues tu **no has de fer això**. Quan una..., encara que t'ho diguin, Ivan, tranquil, **si a tu et diuen que faiguis una cosa i tu creus que no l'has de fer, tranquil, que tu tens la raó, segur**. Ho entens?

(SI DAC. FN104. S IX -P 423. T 00:54:55-. D2. Sd1)

1.2. Saber treballar i estar a classe: no copiar, saber demanar ajuda a la mestra o als companys i companyes. {*de la classe* S III, S VIII} (DAC 31, 82 r 4) (ER 2) (RSA 6)

Exemple-181 (C5. D2. Sd1 -133):

Mestra: Quan la senyoreta diu "escoltar", que expliquem una cosa, que expliquem (...) i tot això, tu has d'escoltar i després has de mirar el teu treball, no has de mirar el dels demés. Ja hi ha, ja hi ha uns treballs, com avui, que hem fet a llenguatge, que hem dit "el podeu fer entre tots". A que ho he dit? Però, si és sol, no tens perquè mirar ni al Carles, ni al Víctor, ni a ningú, eh?

Carlos: Jo feia una cosa i ell ho feia igual i (.....). [al Txema] També ho feies.

Mestra: Doncs, mira, [a tothom] **el que heu de fer**, xissst!, perquè no us copieu, **cada un ho ha de pensar molt bé**, llavors, **quan ho fas** [al Txema], **si t'ho has pensat, no tens perquè copiar del Víctor**. Ho entens?

Ismael: Però, Carme, a..a.. el Leo, si jo acabo abans, després, i després, si no ho sap, jo li explico.

Mestra: És clar, aquests ho fan molt bé. [a tothom] Són molt ben avinguts, els de la taula nº1, els hi donarem un premi, perquè no els he tingut que renyar mai, mai, mai; s'ho parlen, s'ho expliquen, però no copien. [als de la taula nº1] A que no?

Ismael i Leo: [fan que no amb el cap]

Mestra: Mira, aquests nens d'aquí, un exemple per tots, perquè no es barallen mai, mai. Venga, continuem. Així es fa, els bons amics ho fan així, s'ho expliquen, però no ho copien Quan li preguntes al Leo o quan m'ho preguntes a mi o a un altre nen, **està bé preguntar-ho, sí, però copiar-s'ho, no**.

(SI DAC. FN 31. S III -P 108. T 00:24:09-. D2. Sd1)

1.3. Tenir cura de la higiene personal. {*de les mans netes* S IV} (DAC 35, 36 r3) (DD 1)

Exemple-182 (C5. D2. Sd1 -134):

Sandra: Que **hem d'anar al menjador amb les mans netes**, perquè després si, si.. si sense volguer toquem, per exemple, la sopa, es pot embrutar.

Mestra: És una brutícia, podem agafar infeccions, si portem les mans brutes (...). Al menjador **només, el que es pot tocar amb les mans és el pa**, el demés, tot, amb la forquilla o amb la cullera; l'aigua, amb el got, però, bueno, el pa, quan el toqueu, **les mans han d'estar netes**, eh?

(SI DAC. FN 36 r3. S IV -P 127. T 00:05:18-. D2. Sd1)

1.4. Analitzar els propis actes, reflexionar -hi i adonar-se de les conseqüències.
{del pati SII, de la classe SX} (DAC 19, 108 r 2)

Exemple-183 (C5. D2. Sd1 -135):

Sarah: [parla d'un problema de l'Oriol]

Mestra: Em sembla, tu, Oriol, **hauràs de reflexionar una mica i hauràs de fer una mica de propòsit de canviar la manera de funcionar**, eh? Perquè així no podem anar, eh? A tu, et sembla que es pot anar d'aquesta manera?

Oriol: No.

Mestra: [assenyala la Sarah sense deixar de mirar-lo] Que ha dit alguna mentida, la Sarah, de tot això? No n'ha dit cap, eh? **Tu has de reconèixer que això està mal fet i has de mirar de canviar**, eh? Vale. Després parlaràs tu.

(SI DAC. FN 19. S II -P 42. T 00:01:53-. D2. Sd1)

1.5. Aprendre a menjar amb cura i polidesa.
{del menjador S VI, S XI, S XII S XIII} (DAC 19) (ER 13) (DD 7)

Exemple-184 (C5. D2. Sd1 -136):

Mestra: I tu, Jose, com ho fas, de menjar? Ho fas bé o ho fas una mica com un porquet?

Jose: [apuja les espatlles fent que no sap què dir] Faig regulín.

Mestra: Regulín, regulan...Vol dir una mica malament, no? I el ganivet, què? **El fas servir el ganivet o t'ho menges amb les mans?**

Jose: De vegades, amb les mans.

Mestra: [fa no amb el cap] Doncs molt malament, eh, que ja sou de segon. **Es té de fer servir la forquilla i el ganivet.**

Jose: [fa que sí amb el cap]

Mestra: I si no es pot tallar perquè és una cosa dura o el que sigui, **es diu a la Núria i que us ajudi una mica**. Però **amb les mans només es menja la fruita i el que es pugui menjar**, però **lo demés, no. I el pa. Tot amb cobert**, eh?

(SI DAC. FN 57. S VI -P 211. T 00:02:51-. D2. Sd1)

1.6. Saber-se dominar. {de no pegar SXV} (SI DAC 138)

Exemple-185 (C5. D2. Sd1 -137):

Mestra: Pues **t'has de dominar més**, Albert, eh?
(SI DAC. FN 138. S XV -P 608. T 00:04:12-. D2. Sd1)

5.6.2.2. Categories morals relacionades amb la REGULACIÓ INTERPERSONAL

5.6.2.2.1. Categories morals relacionades amb les RELACIONS DIRECTES

2.1.1. No fer burla dels altres ni fer-los bromes pesades.
{*de la rampa* S V, *dels insults* S XIV} (SI DAC 46 r8, 116 r3, 117 r3, 118) (DD 19) (CI 3)

Exemple-186 (C5. D2. Sd2.1. -138):

Ismael: La Raquel sempre es riu de com em surt, a mi, la lletra.

Mestra: És un mal costum, eh, Raquel, això de que quan a un nen li surt alguna cosa malament, els altres riure-se'n. Això és molt lleig, per molt tremendo que sigui el nen, per molt tremendo que sigui el nen, **quan li surt una cosa malament, no te n'has de riure**, eh?

Raquel: [fa que sí amb el cap]

Mestra: Els d'aquesta taula, déu n'hi do com us rieu quan les coses van malament. A llavors això no m'agrada, eh, i no diem noms, però molt malament, perquè teniu un costum bastant bastant lleig de riure-us dels que els hi surt malament alguna cosa. A veure si ens en recordem d'això, que **no ens podem riure de ningú, ni de les feines, ni de re.**

(SI DAC. FN 116r1, r2. S XI -P 510. T 00:45:21-. D2. Sd2)

2.1.2. Pensar en el que pot desagradar els altres, no dir o fer coses que els puguin molestar i no riure dels seus errors.

{*de la rampa* S V, *dels novios* S VII, *de no riure dels demés* S XI } (DAC 46 r1, 78 r4; 134 r7) (CT 14, 9)

Exemple -187 (C5. D2. Sd2.1. -139):

Carles: Que avui el Jose tota l'estona m'estava pegant cops a la cama.

Oriol: Estàvem jugant, jo no volia fer-li mal, jo estava jugant i, al final, de broma, però si el Carles es queixés, i es, i es... em digués que, a mi, que no li agrada, jo ja no li faig. Com vam dir a l'assemblea, que, si a una broma, que, si el Carles l'accepta, només una vegada, bueno, però si no l'accepta, si, mmm, dos vegades, pues ja està.

Mestra: No, sí... és veritat, quan es fa una broma, **si el nen que se li fa l'accepta, es pot fer, però si no l'accepta, no.**

Carles: Jo l'he acceptada?

Mestra: I, a llavors, vol dir, Jose, que no ha sigut una broma, eh?

Oriol: A lo millor, si ho haguéssim fet una vegada, era una broma, però, tu [al Jose], li has fet una vegada i una altra vegada...

Mestra: Clar! Que no t'has donat compte que li feies mal, Jose?

Jose: Ell ell no deia re...

Carles. Ja, perquè...

Mestra: Però perquè el Carles es vol fer el valent, perquè ell sempre... sempre es fa el fort, però si tu fas mal, saps que ... si ho fas fort, saps que fas mal. No es pot fer, això. (...). Jose, te'n recordaràs? I tu també, Oriol, tu també hauries d'agafar una mica **de compromís de no fer tantes bromes al Carles**, eh?

(SI DAC. FN 46r1. S V -P 322. T 00:11:55-. D2. Sd2)

2.1.3. Evitar dir-se mentides i saber distingir el que és mentida del que no ho és.
{*de les mentides* S IV} (DAC 40 r 14)

Exemple -188 (C5. D2. Sd2.1. -140):

Sandra: [exposa un problema]

Mestra: Bueno, i tu, què en penses, d'això? Quan passa...Tu què en penses, de les mentides, s'han de dir o no s'han de dir?

Sandra: Malament [fa que no amb el cap].

Mestra: Escolta, vull dir, ara, **ara no hem de fer d'acusetes ni de xivates ni de re, ara hem de parlar de què penseu de la gent que diu mentides i si s'han de dir o no s'han de dir.**

(SI DAC. FN 40. S IV -P 142. T 00:22:50-. D2. Sd2)

Exemple-189 (C5. D2. Sd2.1. -141):

Alumnes: [Exposen un altre cas]

Mestra: Doncs això no està bé, doncs això no està bé, això sí que va ser una mentida molt gran. Bueno, que et diu: -"Demà jugarem a pilota", i quan arriba el moment: -"pos no juguem a pilota". **Això no està bé. Si es diu una cosa, s'ha de fer.**

(SI DAC. FN 40r3. S IV -P 146. T 00:28:02-. D2. Sd1)

2.1.4. Respectar la decisió de voler o no voler ser parella d'algú: per ser parella, hi han d'estar els dos membres d'acord. {*dels novios* S XV} (DAC 76 r 4; 77 r 3; 141r2)

Exemple-190 (C5. D2. Sd2.1. -142):

Albert: Que la Sarah, jo li dic que és la novia de l'Oriol i ella s'enfada amb mi.

Mestra: [a l'Albert i a l'Oriol] Però que t'agrada no vol dir que sigui la teva novia, perquè si a ella no li agrada, què? **Ho haureu d'aclarir**, a veure, Sarah, Sarah, què? [fa que no amb el cap]

Mestra: A ella **no li agrades** [a l'Oriol]. Pues, mira per on, noi, ho sento: **no hi ha parella.**

Oriol: M'agradava, però ara no m'agrada.

Víctor: A mi m'agrada que em diguin que me quiere Carlos [ho diu seriosament i assenyala el Carlos]. Això sí que m'agrada.

Alguns alumnes: [riuen]

Mestra: Que t'agrada què?

Víctor: Que em diguessin que me quiere el Carlos

Mestra: Ah, t'agrada el Carlos, a tu?

Víctor: Sí [somriu satisfet].

Alumnes:[tots criden i riuen]
Raquel: [al Víctor] Deixa't el cabell llarg i ja està.
Mestra: Carlos, i, tu, què en penses, eh?
Carlos: [no diu res]
Mestra: Bueno, mira, **si li agrada, bueno**. A tu, Carlos, també t'agrada el Víctor?
Carlos: [fa que no amb el cap]
Mestra: [mira el Víctor] **Pues no hi ha parella**.
Víctor: Mira, si... som gemelos [es posa al seu costat, tot content]
Mestra:[mira el Carlos, que no diu res] [al Víctor] **No hi ha parella. No, no, no, si no t'ha..., si a ell no li agrades, no hi ha parella**, noi, ho sento.
Víctor: És igual, però ell a mi, sí.
Mestra: Bueno, bueno, pues, mira [al Víctor], sí que... **et poden fer bromes?**
Víctor: Què?
Mestra: Et poden fer bromes, a tu, o no?
Carlos: A mi, sí.
Víctor: El Carlos, sí.
Mestra: Només ell?
Víctor: Sí, només ell.
Mestra: Bueno, Carlos, **només n'hi pots fer tu**, eh? Els demés, no. [a tot el grup] Bueno, escolteu una cosa, em sembla que això, podríem, a veure, que **el nen que li agrada que li diguin que és novio d'un altre, o la nena, que ho digui, i, si no n'hi ha cap, que no l'hi digui mai més ningú**, eh. A veure, hi ha algun nen que prefereixi, que li agradi, que li diguin això?
Alguns: No.
Mestra: Hi ha alguna nena?
Sarah: No [somriu]
Mestra: Doncs, bueno, doncs ara **s'ha acabat de fer bromes d'aquestes**, vale? Perquè si comencem: -'digues una nena'..., i, llavors, ja comences, estàs molestant el nen i la nena; tots dos (...). Va, mira, una cosa, una cosa, nois, una cosa, una cosa és quan estem fent broma i una altra cosa és quan estem en serio, **es fa una broma i si la broma agrada, val**, però, **si no agrada, es para**, eh? Us en recordareu, d'això, de les bromes?
(SI DAC. FN 141. S XV -P 622. T 00:11:55-. D2. Sd2)

2.1.5. Ajudar i defensar els més petits i ensenyar-los a portar-se bé.
{*de la rampa* S V} (DAC 13 r 1, 50) (ER 4) (DCR, 7, 2) (DTD, 3, 5) (DD 5, 18, 19)

Exemple-191 (C5. D2. Sd2.1. -143):

Mestra: I si una nena petita fa una tonteria aixís, què has de fer?
Cristina: **Dir-li a la senyo**.
Mestra: No, abans de la senyo... a qui li hauries de dir?
Àlex: A la noia.
Cristina: A la noia.
Mestra: En ella mateixa, si no, com ho aprendrà, aquella nena, si ningú li explica que no es fa? A veure, primer **li has de dir a aquella nena**. Llavors, si aquella nena no ho fa, si tu ho fas, que ets més gran, ¿ho aprendrà, aquella nena, que no es tira? Ho aprendrà?
Cristina: No

Mestra: Qui li ensenyarà que no es fa?

Àlex: Ella [indicant la Cristina]

Cristina: Jo.

Mestra: **Tu li has d'ensenyar**, si fas igual que ella...

2.1.6. No insultar; no agredir; saber com s'ha de reaccionar davant d'una agressió: se n'ha de parlar a l'assemblea. {*dels insults* S XIV} (DAC 132 r 4, 143) (CT 9,13)

Exemple-192 (C5. D2. Sd2.1. -144):

Mestra: Bueno, escolta, Albert, si guanyen els altres, **tu no has de pegar ningú, encara que guanyin.**

Jose: És que nosaltres no no no no li fem re, nosaltres fem així [fa senyal de victòria amb els dits].

Mestra: Escolta un moment, Albert, si fan molt el xuleta, a llavors **ho podem dir**, però **no es pot pegar, encara que es faiguin els xulos.**

Leo: De què parlem? Ah, de pegar, pues...re, bueno, sí, sí, que...que l'Albert, quan marco un gol, a, a, a, a, s'ha parlat, però encara ho fa. Fa, fa, fa: bum! [simula que fa un cop]

Mestra: Però això ho estem parlant ara i em penso que l'Albert té ganes de de millorar. Doncs ara, deixem-ho estar.

(SI DAC. FN 143. S XV –P 640. T 00:31:16-. D2. Sd3)

2.1.7. Pensar si és just anar tots contra d'un. {*de la classe* S III, S X} (DAC 29) (RSA 10)

Exemple-193 (C5. D2. Sd2.1. -145):

Oriol: és que el Carles no molesta a tots, molestem tots al Carles

Mestra: I, tu, què et sembla això, Oriol? És just o injust?

Oriol: és molt injust per al Carles, perquè sempre que diuen: 'mira, està molestant', hi ha qui molesta al Carles, segur

Mestra: Bueno, pues ara ho hem de pensar molt bé tots, en aquesta assemblea, **és just que tots vaiguin en contra d'un?**

Alguns: NO [fan que no amb el cap]

Mestra: Home! **Això no es fa**, eh? [somriu] bueno, amb això... Vinga, va parem. Ara deixem la taula nº5, parlem d'una altra taula, perquè si no...

(SI DAC. FN 29. S III –P 105. T 00:21:04-. D2. Sd3)

2.1.8. No s'han de seguir mals models del que fan els grans que es porten malament. {*de la rampa* S V} (DAC 47)

Exemple-194 (C5. D2. Sd2.1. -146):

Montse: [Exposa un problema amb el seu cosí]

Mestra: El teu cosí? Bueno, pos el teu cosí **no el podem imitar ni una mica**, perquè el teu cosí és molt tremendo, eh? Fa molt... És molt tremendo.

(SI DAC. FN 47. S V -P 194. T 00:29:35-. D2. Sd2)

2.1.9. No apropiar-se del que aparentment no és de ningú. {*del menjador* S XIII} (DAC 131)

Exemple-195 (C5. D2. Sd2.1. -147):

Txema: Avui el Carles m'ha donat una *canica* i, després, l'Albert me l'ha robat!
Mestra: Bueno, aclarim, aclarim això; què ha passat? Albert, aquesta *canica* és teva?
Albert: Eh? No.
Mestra: Qui te l'ha donat?
Albert: Ningú.
Mestra: I doncs, tu l'has trobada, no?
Albert: [fa que sí amb el cap]
Mestra: **Doncs si l'has trobada és que algú l'ha perdut.**
Albert: Però potser no és d'ell [del Txema].
Carles: Sí, mira, mira, Albert [s'aixeca i s'acosta a l'Albert]
Mestra: Però escolta una cosa, Albert...
Carles: Sí que és d'ell [del Txema].
Mestra: Sempre que es troba... Sempre que trobem una cosa vol dir que un altre ho ha perdut, a llavors, si, **si surt l'amo, se li ha de donar a l'amo.**
Leo: Ha vingut del cel, del núvol.
Víctor: És que també, també pot dir, un nen: -'és meva!
Mestra: Però, segur..., però, un nen ho pot dir, però si els altres li han vist... a veure, quants... tu, Carles, li havies vist, no, al Txema?
Carles: No, jo, jo li he donat aquest dematí, quan estàvem jugant a *caniques* i, llavors, aquesta tarda m'ha dit que la guardés i l'he guardat. Després se m'ha caigut i després l'ha posat... Després li ha pres... Ell l'ha perdut. Després la Núria l'ha trobada i després m'ha preguntat si aquesta *canica* era del Txema i jo li he dit que sí, que l'anava a buscar. Després la Núria no sé on l'ha deixada, i l'Albert després l'ha trobada.
Mestra: Doncs em sembla, Albert, que **l'hauries de tornar, aquesta bala.** A veure, de qui et sembla que és, ara?
Albert: [fa broma, decidint si l'hi torna, al Txema, o si se la queda] És meva [somriu fent la brometa].
Alguns alumnes: [riuen]
Mestra: [somriu] Sí, teva... **Tu li dones i si ell te la vol donar que te la doni, però tu l'hi has de tornar.** Venga.
Albert: [es dirigeix al Txema i li dóna la bala, somrient] Me la dones?
Alguns alumnes: [riuen]
Mestra: Ha, ha, ha [rient obertament] Mira que és trampós! [al Txema] Bueno, **ja te la donarà.**
(SI DAC. FN 131. S XIII -P 602. T 00:48:12- D2. Sd2)

2.1.10. Saber-se disculpar. {*dels novios* S XV} (DAC 144)

Exemple-196 (C5. D2. Sd2.1. -148):

Raquel: Que ahir ... la Deborah ve corrents i m'emputxa i i em va fer mal.

Montse: Al pati.

Raquel: Al pati.

Mestra: Li va fer sang aquí [assenyala la cama].

Raquel: I i se'n va anar corrents sense dir re.

Mestra: Doncs llavors **se li ha de dir**: - "un altre dia, digues 'perdona', almenys". Quan tu caus o **quan tu dones un cop a una altra persona, s'ha de dir 'perdona', sempre.**

(SI DAC. FN 144.S XV -P 642. T 00:34:08-. D2. Sd2)

5.6.2.2.2. Categories morals relacionades amb les RELACIONS AL JOC

2.2.1. Crear, compartir i respectar normes sobre el propi joc de futbol i no voler guanyar amb trampes. {*del pati, de pegar, dels jocs...* S I; *de les trampes en el joc al pati* S VII} (DAC 8 r6, 50, 100 r1, 101, 102 r2, 103 r2) (CT 3) (RSA 3, 11, 12, 13) (DTD 4, 7, 8, 10)

Exemple-197 (C5. D2. Sd2.2. -149):

Mestra: El que passa que **hauríeu de fer, un dia haureu (...). Algun dia un ha de fer d'àrbit**, perquè això és molt important, fer d'àrbit, eh?

Oriol: Jo vull fer d'àrbit, però..

Víctor: L'Oriol quan, quan vol ser l'àrbit, diu que és falta dels altres.

Mestra: Bueno, doncs **ens haurem de posar d'acord**, a veure quines coses són falta i quines no són falta i **un dia fa un d'àrbit en aquell partit i un altre faran d'àrbit els de l'altre equip.**

Oriol: I **per què no un fa d'àrbit sempre, sempre i no juga...?**

Mestra: Sempre el mateix?

Oriol: Sí.

Mestra: Hombre, qui és el que vol fer d'àrbit sempre? [amb incredulitat]

Oriol: Jo!

Mestra: Bueno. Això **ho discutiu al pati. Un dia fa un d'àrbit i un altre dia...**

Jose: Jo també.

Mestra: [al Jose] Tu vols fer d'àrbit?

Raquel: **Fem una llista amb els que volen.**

Mestra: Veus? La Raquel us dona la solució: **els que vulguin fer d'àrbit, els apuntarem i un dia cada un.**

Sarah: No, no. Mira: **un àrbit d'un equip i un altre àrbit d'un altre equip.**

Mestra: Vale, bueno, bueno. Pues venga, el dilluns, xissst!, **el dilluns a l'hora de sortir al pati en parlarem un moment i els que vulguin fer d'àrbit els apuntaré** i a veure qui fa d'àrbit i ja està. [mira la Raquel] Vale? I menos problemes. Au va, continuem.

Raquel: Vale!!

(SI DAC. FN 8 r4, r5. SI -P 21. T 00:27:00-. D2. Sd3)

2.2.2. Les nenes també han de poder jugar a futbol, si ho volen. {*del futbol al pati entre nens i nenes* S VIII, SIX} (DAC 71 r 2/ 75 r 16)

Exemple-198 (C5. D2. Sd2.2. -150):

Oriol: [fa de secretari i li toca parlar] És que... el que, no ho sé...Ara, de què estàvem parlant?

Mestra: Parlàvem d'això del pati, dels problemes que hi havien, de jugar a futbol, dels nens i nenes que volen jugar, de les trampes...

Oriol: Que si diem a les nenes que juguin elles, igualment no juguen, perquè elles juguen a unes altres coses i després vénen a l'assemblea i diuen que no juguen. És que no volen jugar.

Mestra: La Montse i la Raquel han dit que quan jugaven no els passàveu la pilota i diuen que aquest any no han jugat cap vegada.

Oriol: Perquè no volen!

Sarah: Però Oriol, però Oriol...

Raquel: No, perquè si una altra vegada no la passeu, la pilota, per què juguem?

Mestra: Però és que elles es queixen perquè diuen que no juguen perquè. si juguen, vosaltres no els hi passeu la pilota. Però ara, **com que vosaltres heu dit això, si volen jugar ja podran jugar i els hi passareu. Suposo...** [ho diu amb to i mirada incisiva a l'Oriol]

Oriol: Sí [amb el cap baix]

(SI DAC. FN 75. S VII -P289. T 00:39:10-. D2. Sd3)

2.2.3 Informar la mestra de conflictes greus amb alumnes d'altres classes que no poden gestionar autònomament, per parlar-ne a la seva assemblea.

{*del pati, de pegar, dels jocs.* S I, II, III, VII *de la rampa del pati* S V, *del futbol al pati entre nens i nenes* S IX} (DAC 2 r 2, 6, 73/ 76 r 5, 95 r2, 124 r3) (DTD 13)

Exemple-199 (C5. D2. Sd2.2. -151):

Mestra: (...) bueno, però això ja ho vas fer una mica malament, ja, Jose, perquè si tu vas veure un nen que ho feie, vam dir que **això no ere xivatar**, eh? **Quan un nen fa una tonteria tan gran, s'ha d'anar a buscar la senyoreta i a dir-ho.**

(SI DAC. FN 2.SI -P 6 -T 00:09:10-. D2. Sd3)

2.2.4. Ser conscients de les responsabilitats en el joc cap als altres, sobretot cap als més petits. { *del pati, de pegar, dels jocs..* S I, *de la rampa* S V} (DAC 13 r1, 50) (ER 4) (DTD, 3, 5) (DCR 2, 4, 7) (DD 5,19)

Exemple-200 (C5. D2. Sd2.2. -152):

Núria: I jo, una vegada, vaig anar a la rampa i el meu germà m'intentava ajudar, jo li deia que no, però des.. després venien uns nens i m'agafaven.

Mestra: I quins nens eren? Amics del teu germà?

Víctor: Eren amics o enemics?

Núria: No.

Mestra: I amb qui estaves allà?, només amb el teu germà?

Núria: Sí, amb el meu germà.

Mestra: **Pues el teu germà t'havia de defensar, t'havia de fer marxar d'allà. Això li has de dir, al teu germà.**

(SI DAC. FN 50. S V –P 203. T 00:34:07-. D2. Sd3)

2.2.5. No jugar a jocs ni en llocs perillosos i tenir cura de la pròpia seguretat i de la dels altres quan es juga. {del pati S II} (DAC 24 r2, 87 r3, 155) (CT 1 r2, 4, 5)

Exemple -202 (C5. D2. Sd2.2. -153):

Mestra: Bueno, a mi, em sembla molt malament, perquè aquest joc no és el “Cavall Fort”, però s’hi assembla molt, eh? I vam dir que aquests jocs de saltar al damunt dels altres no valen.

Alumnes: [descriuen el joc]

Mestra: Bueno, pos això és un joc perillós, ja ho sabeu que és perillós, (...) és una trampa, però aquestes trampes que fan caure **no s’han de fer**. [a tot el grup-classe] Bueno, bueno, però **que quedi clar que aquest joc no m’agrada gens**, eh?

(SI DAC. FN 87r 3. S VIII -P 360. T 00:51:45-. D2. Sd3)

2.2.6. Deixar als altres les joguines que es porten de casa, però no regalar-les ni canviar-les i tenir-ne cura. {del pati, de pegar, dels jocs... , de la classe SI, S IV, S VIII} (DAC 12 r7) (DTD 4)

Exemple-202 (C5. D2. Sd2.2. -154):

Alejandro: Carme, a vegades, el Carles, saps què fa? Diu: aah! Si em regales això, jo demà te regalaré algo. I mai, mai...

Mestra: Bueno, Carles, és que aquí, primer, **aquí a la classe, no es poden fer regals**, i, si volem fer canvis de coses, tenen de ser coses que les tinguem al davant.

Carles: Com que al davant...?

Mestra: Les heu de veure tots dos. Si tu li dius al Carles: “dóna’m una cosa que jo demà et portaré una altra”..., tu li dius: “demà porta’m l’altra i quan la tinguem, ja està.

Leo: Nooo, podem regalar coses, però fora del pati, fora del cole.

(SI DAC. FN 12 r3. S I V-P 157. T 00:42:02-. D2. Sd3)

2.2.7. Tenir cura de propi joc i pensar que el pati és de tothom.
{del pati, de pegar... S I, S II. } (DAC 14 r 3)

Exemple-203 (C5. D2. Sd2.2. -155):

Mestra: Això està molt bé, Raquel, ai, Sarah, però saps què passa que, si algú, un dia un dia, els trobeu destrossats, **tampoc us heu d’enfadar**, perquè penseu que a lo millor algú, a la tarda, surten els de primer, perquè són més petits...Us enrecordeu que l’any passat ho fèiem? Algun dia que han acabat la feina surten i a lo millor es troben aquell amagatall i s’hi posen a jugar. Llavors, vull dir, mira, **si us ho espatllen, ho torneu a fer** i ja està, perquè **el pati és de tots**.

(SI DAC. FN 14 r 3. S II - P 48. T 00:08:53-. D2. Sd3)

2.2.8. Per jugar no s'ha de pagar res a canvi, cal guanyar-se la confiança dels altres per poder-hi jugar. {*dels mandons, trampes i baralles al pati* S VII(DAC 42 r 2)} (DAC: 3)

Exemple-204 (C5. D2. Sd2.2. -156):

Raquel: A mi [la Cristina] em va dir també que si jugava una vegada amb ella em portaria un xiclet.

Mestra: No, però això no, eh?, **per jugar, no**. Si és per canviar, sí, **però per jugar no s'ha de pagar. Si juga amb tu** [al a Raquel], **si jugues amb ella** [a la Cristina], **jugues i ja està, però no, no, no hem.., per jugar no hem de donar un xiclet, per jugar**. [a la Raquel] Pues molt malament, **això no val**, eh? **Per als jocs no s'ha de portar res**. Una cosa és dir: "- jo tinc un xiclet", "tu tens un caramel", "te'l canvio", o "si jo et dono un nino...", "jo et porto un pòster", això sí, però, per jugar, "si jugues amb mi, jo et donaré un caramel..." Molt malament!

(SI DAC. FN 42 i r 1. SIV -P 163. T 00:45:36-. D2. Sd3)

2.2.9. Jugar amb els del curs, no amb nens i nenes més grans.
{ *del futbol al pati entre nens i nenes* S VIII, S IX} (DAC 91)

Exemple-205 (C5. D2. Sd2.2. -157):

Mestra: ...**no heu de jugar més amb els grans, cadascú amb els seus**...bueno, ets molt amiga seva (...) si és veïna, **hi vas una estona, però sempre jugar amb ella, no**.

(SI DAC. FN 91. S VIII - P 369 -T 01:00:38-. D2. Sd3)

5.6.2.3. Categories morals relacionades amb l'ÚS DELS SERVEIS I ESPAIS

3.1. Respectar les normes de menjador: no parlar fort ni cridar; no parlar massa; no fer sorolls; no jugar amb el menjar ni fer-lo malbé; no vessar aigua de la gerra; usar bé els coberts; no aixecar-se de la taula fins a acabar, etc. {*del menjador* S VI, S XI, S XII, S XIII; *de les mans netes* S IV}. (DAC 36 r3, 53, 55 r3, 56 r2, 57 r2, 58 r6; 62 r2; 120 r2; 121,122) (CT 5, 6) (ER 3 r2; 5, 6, 7, 8 9,10, 14, 15, 16, 17, 19, 23, 24, 27,28, 29, 30) (DD 3, 6, 9, 11,12,15,20)

Exemple-206 (C5. D2. Sd3 -158):

Mestra: **Al menjador, s'hi va a menjar normal, es parla amb el del costat, s'expliquen coses, això sí, però, ni cridar, ni cantar, ni fer tonteries, no**. Això és com aquí, quan fem feina, **quan es hora de jugar, juguem i ens ho passem molt bé, però quan és l'hora de treballar, no estem de bromes, eh?**

Oriol: Ho hem de fer tot *a tope*, quan és l'hora de treballar, *a tope*; quan és l'hora de jugar, *a tope*.

Víctor: [s'esvera] *A topeee!*

Oriol: Quan és l'hora de menjar, també *a tope!*

(SI DAC. FN 58. S VI -P 214. T 00:05:10-. D2. Sd4)

3.2. Seguir les instruccions d'ús als espais del centre i de les transicions entre tasques, fer bé les files, etc. {*del pati* S I, *del menjador* S VI} (DAC 9 r 12, 26 r1, 65, 87 r3, 107 r4, 110) (ER 1, 18)

Exemple-207 (C5. D2. Sd3 -159):

Carolina: Que un dia vaig veure uns nens que saltaven la tanca en lloc de sortir per la **porta de l'escola**.

Mestra: **Vam dir que quan un nen fa una tonteria així, s'ha de buscar la senyoreta del pati**, eh? (...). Això, tu perquè encara no coneixes a tots, però quan els coneguis, **ens ho has de dir**, perquè llavors ho anirem a dir a la seva classe perquè en parlin a la seva assemblea, perquè **la tanca no se salta, ni, ni els grans, ni els petits. Si s'ha de sortir es passa per la porta** [adreçant-se a tothom] ...ella, la Carolina, encara no els coneix gaire, els nens, però quan els [un altre cop a la Carolina] coneguis, **ens ho dius i llavors anirem a dir-ho a l'assemblea**.

(SI DAC. FN 26 r1. S II -P 72. T 00:40:00-. D2. Sd4)

3.3. Mantenir la higiene i la cura dels serveis del centre: al vàter, tancar les aixetes, no malgastar aigua; fer-ho respectar i/o avisar alguna mestra o monitora.
{*del vàter* S I} (DAC 1 r 6, 3 r 2, 4)

Exemple-208 (C5. D2. Sd3 -160):

Albert: Que avui jo, al menjador, he anat al lavabo i estava tot moll.

Mestra: Bueno, i tu has vist els nens que tiraven aigua?

Albert: No.

Mestra: Bueno, llavors, **l'únic, l'únic que heu de fer...**

Albert: Un dia vaig veure una aixeta oberta i la vaig tancar.

Mestra: Ah, això està molt ben fet, això està molt ben fet. **Quan vosaltres veigueu un nen que tire aigua**, lo mateix, lo mateix que hai dit al Jose, s'ha d'avisar algú, però si vosaltres veieu que hi ha aigua pel terra **l'únic que heu de fer és NO TIRAR-NE MÉS, i si veieu que hi ha alguna aixeta oberta, doncs, tancar-la**. Entesos?

Albert: Jo a vegades, quan en veig la tanco.

Mestra: Ben fet, ben fet, molt bé. Quede clar dues coses, que, **quan veigueu els nens que tiren paper o tiren aigua a terra, què heu de fer?**

Leo: Dir-li a la senyo.

Mestra: **Primer li heu de dir que no ho faci** i, segon, a qui li heu de dir si veieu que ho continua fent?

Alguns: Li hem de dir a la senyoreta.

Mestra: [expressió d'aprovació]

(SI DAC. FN 3. S I -P 7. T 00:10:70-. D2. Sd4)

3.4. Fer bé la seva tasca encarregada d'observar al menjador.
{*del menjador* S XI i S XII} (DD 1, 2, 4, 8, 10, 13, 14, 15)

Exemple-209 (C5. D2. Sd3 -161):

Mestra: A la llibreta del menjador, **hi heu d'anotar el que vosaltres veieu directament, però no hi escriviu lo que us expliquen els altres**, eh? Els encarregats **només heu d'apuntar els que no ho fan bé de la vostra classe; els dels altres grups, no.**
(SI DD FN15. S XII -P 526. T 00:01:10-. D2. Sd4)

3.5. No entrar al pati dels petits. {*de la classe* S X} (DAC 111 r 3)

Exemple -210 (C5. D2. Sd3 -162):

Txema: Avui, eh, jo, jo, volia anar a jugar al pati dels petits, però després m'han donat bronca i he sortit i ja no ho he fet més.

Mestra: [al grup-classe] Bueno, doncs això li ha passat, al Txema, que el Txema, com que no hi era l'any passat, ni uns altres anys, no sap **aquesta norma de que al pati dels petits no es pot entrar**. I ell diu que ja se n'ha adonat perquè ja no ho ha fet més.
[al Txema] Això està bé. Te n'has adonat sol o t'ho ha dit algú?

Txema: M'he donat compte, jo.

Víctor: Nooo, li hem dit nosaltres.

Txema: No, no me l'has dit!

Víctor: Sí!

Jose: Li hem dit, però ell ha seguit.

Víctor: Li hem dit: -"**No, no vagis, que no es pot!**".

Mestra: [al Txema] Bueno, a llavors, ja s'ho ha pensat i com que s'ho ha pensat, ja ho ha vist, que no es podia fer, eh que sí?

Txema: [fa que sí amb el cap]

Mestra: Això ho has fet estupendo.

Txema: El Jordi m'ha dit que hi anéssim.

Mestra: Escolta, Jordi, **tu sí que sabies aquesta norma, com és que li has dit que hi vaigui?**

Jordi: [no contesta]

Mestra: Bueno, pues, ara, escolteu una cosa, i què us sembla això? **El nen que ho ha fet... , em sembla que és més... ha fet més trampa el que li ha dit que no pas el Txema de fer-ho, perquè el Txema no ho sabia i el nen que li ha dit: - 'fica-t'hi', sí que ho sabia.**

Alumnes: [expressió de dubte; no saben què dir]

(SI DAC. FN 111 r1, r2. S X -P 450. T 00:23:58-. D2. Sd4)

3.6. No escriure 'paraulotes' als llocs públics de l'escola.
{*de la rampa del pati* S V} (DAC 51 r 1) (CT 4)

Exemple -211 (C5. D2. Sd3 -163):

Jordi: Uns nens grans, eh, a la rampa, escriuen amb retolador a tota la rampa.

Mestra: I posen paraules grosses, eh que sí?

Alguns: Sííí!

Mestra: Segur que aquests nens (...) són nens que també guixaven les taules i segur que no respectaven les coses dels nens, eh? [fa no amb l'índex]. **Això, us heu d'acostumar a no fer-ho, a porta-us bé, i a no fer-ho, això (...), això d'escriure...,**

això és de molt gamberrets. Bueno és que n'hi ha... A veure, un moment, hi ha nois que dibuixen a les parets, per exemple, aquestes que es veuen des de la via; n'hi ha que fan dibuixos que són bonics i ho fan perquè, perquè sí, perquè sigui maco quan vas allà en el tren, però n'hi ha que només ho fan per destrossar i perquè sigui lleig.

(SI DAC. FN 51r 1. SV -P 204. T 00:40:43-. D2. Sd4)

5.8.3. Temes morals predominants de la SAC en relació als temes morals universals

Establerta la categorització de les temàtiques en què s'han classificat les formulacions normatives de la gestió de la participació social i de la tasca i de la gestió del contingut, tal com les acabem de presentar, amb aquests resultats, hem elaborat el conjunt de *temes morals* que són d'interès prioritari a la SAC.

A partir d'aquests nous resultats obtinguts, hem contrastat aquest conjunt de temes morals predominants de la SAC amb els temes morals universals de referència (Kohlberg, 1976), presentats a la Taula 2, Apartat 1.1.1.5, i que recordem a continuació:

Temes morals universals de referència (presents a totes les societats i cultures)
Lleis i regles
Consciència
Rols afectius personals
Autoritat
Drets civils
Contracte, confiança i justícia en l'intercanvi
Càstig i justícia
Valor de la vida
Drets de propietat i valors
Veritat
Sexe i amor sexual

A les Taules 43 i 44, que vénen a continuació, es presenten els resultats d'aquesta contrastació, en tres columnes: una primera per a les categories morals on conflueixen les FN analitzades a la SAC; una segona amb els temes morals predominants de la SAC; i una tercera on es mostren aquells temes morals universals de referència amb els quals hem considerat que estaven relacionats els temes morals de la SAC. Aquesta contrastació es presenta, a la Taula 43, per a la dimensió de participació social i de la tasca, i, a la Taula 44, per a la dimensió de gestió del contingut.

CATEGORIES MORALES DE LES FORMULACIONS NORMATIVES DE LA GESTIÓ DE L'ESTRUCTURA DE PARTICIPACIÓ SOCIAL I DE LA TASCA	TEMES MORALES DE LA GESTIÓ DE L'ESTRUCTURA DE PARTICIPACIÓ SOCIAL I DE LA TASCA	TEMES MORALES UNIVERSALS
QUI		
1.1. Respectar el procediment de demanda i d'assignació de torn de paraula.	Gestió ordenada i equitativa de les intervencions.	Lleis i regles.
1.2. Assumir per torn les tasques d' anotacions de demanda de paraula i les tasques encarregades.		Drets civils
1.3. Escoltar-se mútuament i amb respecte.	Reciprocitat, respecte, atenció i escolta mútues. Empatia	Contracte, confiança i justícia en l'intercanvi. Drets civils
1.4. Parlar per a tota l'assemblea en públic i no en privat; el que afecta altres grups s'ha de dir a les seves assemblees.	Responsabilitat en la parla pública en i cap al grup.	Lleis i regles Drets civils.
1.5. Respectar les normes, o es perd el dret a participar.	Organització social guiada per normes i procediments de diàleg.	Lleis i regles.
1.6. Intervenir seguint el procediment de tractament dels conflictes i sobre el tema acordat.		Drets civils
1.7. Pensar el que es vol dir abans d'intervenir i no improvisar.	Reflexió i rellevància en les intervencions	Consciència
1.8. Reflexionar sobre els problemes propis i els dels altres i ajudar-se.	Reflexió i empatia sobre el que afecta a cadascú. Respecte pels estats emocionals.	Rols afectius personals
1.9. Respectar i deixar que es tranquil·litzi si algú es posa molt nerviós.		Consciència
QUÈ		
2.1. Mantenir la pertinença de tema: parlar del tema proposat, escollit i del que s'està parlant	Intervencions pertinents i adequació als temes de debat.	Lleis i regles
2.2. Limitar la proposició de temes, quan n'hi ha molts de pendents	Proposició adequada de temes.	Lleis i regles
2.3. Parlar cadascú del que ha proposat i d'allò en què està implicat o implicada i no del que no afecta personalment.	Prioritat d'intervenció sobre el que s'ha proposat i el que afecta personalment.	Lleis i regles. Drets civils
2.4. Parlar a l'assemblea del que no s'ha pogut solucionar en el moment del problema, parlant-ne, sense agressions.	Tractament dialogat i no violent dels problemes	Drets civils. Lleis i regles
2.5. Clarificar el significat del tema de debat i no repetir el que s'ha dit.	Delimitació i concreció dels temes de debat	Lleis i regles
2.6. Parlar dels temes que han estat proposats i ordenats.	Respecte pels procediments de proposició i ordenació de temes	Lleis i regles

COM		
3.1. Participar amb tranquil·litat, formalitat i sense distraccions, si no s'haurà de sortir a fora o anar en una altra classe a tranquil·litzar-se	Tranquil·litat, formalitat i concentració per ser a l'assemblea	Lleis i regles
3.2. Parlar amb correcció lingüística	Expressió oral correcta	Lleis i regles
3.3. Gestionar bé les tasques de secretaria.	Responsabilitat i correcció en la funció de secretaria	Lleis i regles
3.4. Respectar-se mútuament, no distreure els que intervenen ni fer-ne burla.	Respecte i tolerància en les intervencions	Rols afectius personals
3.5. Fer bé la rotllana -l'espai d'assemblea- i respectar el lloc de cadascú.	Cura de l'espai d'assemblea i del lloc de cadascú	Lleis i regles Drets de propietat i valors
3.6. Escriure les propostes de temes amb lletra clara, sense noms, sense criticar i signar-les	Expressió escrita adequada de les propostes	Lleis i regles
3.7. Acceptar les crítiques sense enfadar-se	Acceptació de les crítiques raonables	Consciència. Rols afectius personals.
PER A QUÈ		
4.1. Complir i corregir el que es diu a l'assemblea; comprometre's en el compliment de les normes acordades.	Compliment de les normes i dels acords	Consciència. Lleis i regles

Taula 43: Relació entre les categories de les FN i els temes morals de la SAC de la gestió de l'estructura de participació social i de la tasca i els temes morals universals

5.8.3.1. Temes morals predominants de la SAC sobre la gestió de l'estructura de participació social i de la tasca en relació als temes morals universals

En relació als resultats presentats a la Taula 43, els temes morals prioritaris de la SAC de l'assemblea de classe sobre la regulació dels procediments de participació social i de la tasca dels i de les participants, com a ciutadans i ciutadanes de la classe i de l'escola, estan molt concentrats, primerament, en el tema moral universal del seguiment de *lleis i regles* pròpies de les convencions de participació social a la pràctica de l'assemblea de classe. Com veiem, *lleis i regles* són presents a les quatre subdimensions en tot allò que fa referència als aspectes organitzatius, al torn de parla, a la pertinença de tema, a les tasques de secretaria, a la correcció lingüística, a l'ordre en la disposició espacial o en el compliment de normes de participació. La necessitat de seguir aquestes *lleis i regles* té, alhora, el contrapunt que els i les participants han d'aprendre a exercir els seus *drets civils* de participació social ciutadana, mitjançant i en, la pràctica de l'assemblea, en la comunitat de la classe i a l'escola. Però, a més a més, observem que els procediments de la participació social tenen en compte els *rols afectius personals* en el foment de l'empatia pel que afecta cadascú, pel seu estat emocional, per la tolerància en les intervencions de tothom o l'acceptació de les crítiques. També ens sembla molt destacable la notable orientació cap a la presa de *consciència*, que, a banda de ser susceptible de ser aplicada al conjunt de la pràctica de l'assemblea, és present en aquesta dimensió com a alerta sobre la necessitat de reflexió en relació a allò que es diu a cada intervenció, sobre els estats emocionals dels altres, sobre el que afecta cadascú, sobre l'acceptació de les crítiques o sobre la necessitat del compliment de les normes. Finalment, també hi veiem una referència a aspectes relatius al *contracte, confiança i justícia en l'intercanvi* en relació a la reciprocitat en l'atenció i el respecte per les mútues intervencions o *drets de propietat i valors* en el manteniment del lloc de cadascú.

El contrast que establím entre aquests temes morals procedimentals de la SAC i els temes morals universals, de generalització molt elevada, s'ha de llegir proporcionalment com el germen contextualitzat del que pot arribar a abastar cada un d'aquestes temes morals.

5.8.3.2. Temes morals predominants de la SAC sobre la gestió del contingut en relació als temes morals universals

Com podem observar a la Taula 44, els temes morals prioritaris de la SAC de l'assemblea de classe sobre la regulació del contingut temàtic, establerts a partir de les categories morals en què hem classificat les FN i contrastats amb els temes morals universals, ens han permès aproximar-nos als temes morals substantius regulats a la SAC.

A diferència del que hem presentat a la Taula 43, en relació als temes morals procedimentals, en relació als temes morals substantius, ens trobem amb més dispersió o amb més varietat temàtica. De manera que podem dir que, en un grau més o menys alt, hem identificat relacions amb quasi tots els temes morals universals, a excepció de *Sexe i amor sexual*. Amb tot, convé destacar que a la categoria de Relacions directes: 2.1.4. *Respectar la decisió de voler o no voler ser parella d'algú: per ser parella, hi han d'estar els dos membres d'acord*, tematitzada com a *Respecte i tolerància pels afectes dels altres*, hi podria haver algun germen de relació amb el tema moral universal de *Sexe i amor sexual*, ens ha semblat més adequat de relacionar-la amb *Rols afectius personals*, donada l'edat dels nens i les nenes, tot i l'enorme interès que suscita en el grup el tema dels *novios*, tant en la versió heterosexual com en la versió homosexual, i que es desenvolupa a la SAC en dues sessions i en dos SI de Debat acordat.

Destaquem, en segon lloc, que, en relació al contingut, també hi són presents les orientacions al respecte per les *lleis i normes i els drets civils*, però en menor grau que a la dimensió de la participació social i de la tasca, relacionades amb el compliment de les tasques acadèmiques, amb la higiene personal i la polidesa el menjador, amb la necessitat de regular el joc i amb l'ús dels serveis i espais.

En canvi, en relació als temes substantius sobre el contingut, hi ha una orientació molt marcada a la presa de *consciència*, tant a la Regulació personal individual com a la Regulació interpersonal, vinculada a l'autoestima, a la responsabilitat cap als altres, a la necessitat d'autocontrol, al respecte, coneixement, tolerància dels i cap als altres, a la necessitat del diàleg, al reconeixement dels errors i a la necessitat de disculpar-se, o a l'autocontrol en el joc.

CATEGORIES MORALES DE LES FORMULACIONS NORMATIVES DE LA GESTIÓ DEL CONTINGUT	TEMES MORALES DE LA GESTÓ DEL CONTINGUT	TEMES MORALES UNIVERSALS
REGULACIÓ PERSONAL		
1.1. Tenir criteri propi i saber què convé més personalment; fugir del perill per a la pròpia seguretat: no jugar a jocs ni amb coses perilloses.	Auto-confiança. Autoestima Responsabilitat personal	Consciència Valor de la vida
1.2. Saber treballar i estar a classe: no copiar, saber demanar ajuda a la mestra o als companys i companyes.	Auto-confiança Autonomia en l'estudi	Contracte, confiança i justícia en l'intercanvi. Lleis i regles
1.3. Tenir cura de la higiene personal.	Higiene personal	Consciència. Lleis i regles
1.4. Analitzar els propis actes, reflexionar -hi i adonar-se de les conseqüències.	Responsabilitat sobre els propis actes i les seves conseqüències. Empatia	Consciència
1.5. Aprendre a menjar amb cura i polidesa.	Cura i polidesa a taula	Lleis i regles
1.6. Saber-se dominar.	Autocontrol de reaccions i emocions	Consciència
REGULACIÓ INTERPERSONAL: RELACIONS DIRECTES		
2.1.1. No fer burla dels altres ni fer-los bromes pesades.	Respecte i coneixement dels altres	Rols afectius personals
2.1.2. Pensar en el que pot desagradar els altres, no dir o fer coses que els puguin molestar i no riure dels seus errors.		Consciència
2.1.3. Evitar dir mentides i distingir el que és mentida del que no ho és.	Veracitat i clarificació del que és mentida.	Veritat
2.1.4. Respectar la decisió de voler o no voler ser parella d'algú: per ser parella, hi han d'estar els dos membres d'acord.	Respecte i tolerància pels afectes dels altres	Rols afectius personals Consciència
2.1.5. Ajudar i defensar els més petits i ensenyar-los a portar-se bé.	Responsabilitat i ajuda cap als/a les més petits/es. Empatia	Contracte, confiança i justícia en l'intercanvi Rols afectius personals
2.1.6. No insultar; no agredir; saber com s'ha de reaccionar davant d'una agressió: parlar-ne a l'assemblea.	Diàleg per al tractament no violent dels conflictes	Consciència Lleis i regles
2.1.7. Pensar si és just anar tots contra d'un.	Solidaritat i justícia	Contracte, confiança i justícia en l'intercanvi
2.1.8. No seguir mals models del que fan els grans que es porten malament.	Modelatge. Autonomia de criteri	Contracte, confiança i justícia en l'intercanvi
2.1.9. No apropiarse del que aparentment no és de ningú.	Respecte per la propietat	Drets de propietat i valors
2.1.10. Saber-se disculpar.	Reconeixement dels errors i disculpa	Consciència. Lleis i regles

REGULACIÓ INTERPERSONAL: RELACIONS AL JOC		
2.2.1. Crear, compartir i respectar normes sobre el propi joc de futbol i no voler guanyar amb trampes.	Establiment d'acords i de normes al joc	Lleis i regles
2.2.2. Les nenes també han de poder jugar a futbol, si ho volen.	Dret de jugar	Lleis i regles. Drets civils
2.2.3. Informar la mestra de conflictes greus altres classes que no poden gestionar autònomament, per parlar-ne a la seva assemblea.	Límits en la gestió autònoma dels conflictes i intervenció dels adults	Lleis i regles Autoritat
2.2.4. Ser conscients de les responsabilitats en el joc cap als altres, sobretot cap als més petits.	Autocontrol en el joc cap als altres	Contracte, confiança i justícia en l'intercanvi. Consciència.
2.2.5. No jugar a jocs ni en llocs perillosos i tenir cura de la pròpia seguretat i de la dels altres al joc.	Cura de la pròpia seguretat i de la dels altres quan es juga	Valor de la vida
2.2.6. Deixar als altres les joguines que es porten de casa, però no regalar-les ni canviar-les i tenir-ne cura.	Respecte dels criteris per compartir objectes propis	Drets de propietat i valors
2.2.7. Tenir cura de propi joc i pensar que el pati és de tothom.	Responsabilitat en l'ús de l'espai públic i compartit	Contracte, confiança i justícia en l'intercanvi
2.2.8. Per jugar no s'ha de pagar res a canvi, cal guanyar-se la confiança dels altres per poder-hi jugar.	Confiança per jugar. Acceptació dels altres	Contracte, confiança i justícia en l'intercanvi
2.2.9. Jugar amb els del curs, no amb nens i nenes més grans.	Límits en el compartir joc	Contracte, confiança i justícia en l'intercanvi
ÚS DELS ESPAIS I SERVEIS		
3.1. Respectar les normes de menjador: no parlar fort ni cridar; no parlar massa; no fer sorolls; no jugar amb el menjar ni fer-lo malbé; no vessar aigua de la gerra; usar bé els coberts; no aixecar-se fins a acabar.	Civisme i urbanitat al menjador	Lleis i regles Drets civils Autoritat
3.2. Seguir les instruccions d'ús als espais del centre i de les transicions entre tasques, fer bé les files, etc.	Seguiment de les instruccions d'ús dels espais públics del centre	
3.3. Mantenir la higiene i la cura dels serveis del centre: al vàter; tancar les aixetes, no malgastar aigua; fer-ho respectar i/o avisar alguna mestra.	Higiene i cura dels serveis del centre	
3.4. Fer bé la seva tasca encarregada d'observar al menjador.	Responsabilitat en els encàrrecs	
3.5. No entrar al pati dels petits.	Respecte dels límits en l'ús dels espais	
3.6. No escriure 'paraulotes' als llocs públics de l'escola.	Cura dels espais del centre	

Taula 44: Relació entre les categories de les FN i els temes morals de la SAC de la gestió del contingut

S'hi observen també referències al *valor de la vida*, tot i que, com hem dit, traslladat a la mesura de la necessitat de saber-se protegir, tant individualment com en relació a la seguretat de la resta, en els contextos de joc al pati, a no jugar a jocs perillosos ni amb coses que puguin fer mal.

Molt directament, hi apareix una referència als *drets de propietat i valors* en regular la no apropiació indeguda d'objectes o en el compartir joguines. El tema dels *rols afectius personals* també hi és present en el respecte, coneixement, tolerància, etc. cap als altres, al costat de la *consciència*, ja esmentat abans. El *contracte, confiança i justícia en l'intercanvi*, l'observem en relació a l'ajuda mútua en les tasques acadèmiques, en la responsabilitat grans-petits, etc. També hi ha una referència directa a la *veritat*, tematitzat a iniciativa de l'alumnat en relació a *les mentides, falta de paraula, etc.* I, finalment, hi ha referències a *l'autoritat* en el que respecta a les decisions que només pot prendre la mestra o altres agents adults o a tot allò establert pel centre.

Tal com hem esmentat anteriorment en referir-nos als temes morals de caire procedimental, la referència als temes morals universals, de generalització molt elevada, l'establím com a *tendència a o germen de*. I tot i que tenim present la importància que té establir relacions entre aquests temes de referència i el raonament moral que els acompanya, aquest altre tipus d'anàlisi excedeix el propòsit de la tesi. Amb tot, pensem que establir aquesta comparació, té prou interès ni que sigui a tall aproximatiu.

Fins aquí, hem presentat una relació exhaustiva de:

- ◆ Les formulacions normatives de la SAC de l'assemblea en relació als SI i a les dues dimensions d'anàlisi i a les seves subdimensions.
- ◆ Les categories morals en què s'agrupen les formulacions normatives dins de l'estructura de les dimensions i subdimensions.
- ◆ Els temes morals procedimentals i els temes morals substantius predominants de la SAC.
- ◆ I, finalment, hem establert un primera contrastació entre els temes morals procedimentals i els temes morals substantius de la SAC amb els temes morals universals de referència.

5.7. Identificació i classificació de les estructures conversacionals predominants que acompanyen les formulacions normatives

Presentats els resultats de l'anàlisi relativa a la primera unitat d'anàlisi, tal com la presentàvem en començar aquest capítol, a l'apartat 5.1. Ara ens proposem presentar els resultats corresponents a la segona unitat d'anàlisi.

Si fins ara hem parlat del què, és a dir, de quin és el contingut moral prioritari de la SAC, vist a través de les formulacions normatives que s'emeten en relació als conflictes propis de la situació de comunicació de l'activitat conjunta i dels conflictes referits de la convivència dels nenes i de les nenes en els diferents contextos escolars, ara, finalment, centrarem l'atenció en un últim conjunt de resultats que estan relacionats amb el com es presenten i com s'analitzen les formulacions normatives, quins mecanismes d'influència educativa emprà la mestra per presentar les formulacions normatives, per impulsar-les i, en definitiva per construir sistemes de significats cada vegada més compartits en relació a les formulacions normatives.

La segona unitat d'anàlisi del segon nivell és la Configuració d'enunciats, una unitat derivada o de segon ordre (Capítol 1, apartat 1.2.2.2.5 i Capítol 3, apartat 3.5.2.2.). La configuració d'enunciats correspon als enunciats que constitueixen un conjunt conversacional, és a dir, el que a la nostra recerca hem identificat com a *estructures conversacionals típiques o predominants* portadores de formulacions normatives. Cada estructura conversacional es delimita, en conseqüència, pel contingut temàtic en relació a la formulació normativa i és oberta pel que fa a la participació social. Els seus límits vénen marcats pel desenvolupament temàtic. Quan els i les participants implicats deixen de referir-se a la formulació normativa en qüestió, podem considerar que finalitza l'estructura conversacional portadora d'aquella determinada formulació normativa.

En analitzar les formulacions normatives en el context de les seves estructures conversacionals, hem identificat que, les FN formen part de l'ajuda pedagògica que ofereix la mestra en relació a les actuacions que pretenen regular, i que el context de

l'estructura conversacional portadora de la FN permet identificar com funciona el mecanisme de construcció progressiva de significats compartits entre la mestra i els nens i les nenes.

Per referir-nos a les FN i a les seves estructures conversacionals que les vehiculen, al mateix temps, indicant la unitat d'estructura conversacional (EC) i de formulació normativa (FN), emprarem l'acrònim: EC-FN.

5.7.1. Estructures conversacionals predominants o típiques

L'ajuda pedagògica que exerceix la mestra mitjançant les estructures conversacionals portadores de formulacions normatives s'exerceix en tres moments com veurem tot seguit. Hem identificat que les FN poden ser d'*anterioritat*, que tenen una orientació preventiva de les actuacions de l'activitat conjunta dels i de les participants; les FN poden ser de *simultaneïtat*, quan es formulen en relació a actuacions del context immediat de l'activitat conjunta; i FN de *posterioritat*, quan es formulen en relació a les actuacions referides pels o per les participants quan relaten els conflictes de la seva convivència proposats per a debat, tal com ja exposàvem a l'apartat 5.1. d'aquest mateix Capítol. Les FN d'anterioritat i de simultaneïtat estan vinculades prioritàriament a la gestió de l'estructura de participació social i de la tasca, mentre que les FN de posterioritat estan vinculades preferentment a la gestió del contingut.

A més, en l'anàlisi feta sobre les estructures conversacionals portadores de les 348 formulacions normatives identificades, hem obtingut com a resultat les següents estructures conversacionals típiques de la SAC en les dues dimensions d'anàlisi:

- ◆ Estructura conversacional 1 o estructura conversacional on hi ha una, o més d'una, formulació normativa sola, feta generalment per la mestra.
- ◆ Estructura conversacional 2 o estructura conversacional on hi ha una, o més d'una, formulació normativa acompanyada d'explicació i/o d'argumentació, feta generalment per la mestra.

- ◆ Estructura conversacional 3 o estructura conversacional on hi ha una, o més d'una, formulació normativa acompanyada d'explicació i/o d'argumentació feta generalment per la mestra i amb diverses intervencions dels i de les participants de clarificació i de negociació.

5.7.1.1. Estructura conversacional 1

Es tracta d'una estructura conversacional simple on apareixen les FN soles, sense explicacions, argumentacions o negociació, expressades per la mestra, en la seva gran majoria, tot i que n'hi ha algunes d'expressades pels nens o per les nenes, com hem vist a l'apartat 5.5.1., en presentar les FN formulades per l'alumnat.

Aquesta estructura conversacional predomina a la gestió de la participació social, on del total de 41 EC-FN del primer tipus identificades, ens trobem que 38 corresponen a la participació social i a la tasca i només 6 a la gestió del contingut

Vegem-ne ara alguns exemples.

Gestió de l'estructura de participació social i de la tasca

En aquest cas, la FN és una ajuda que s'emet sola, és d'anticipació i inclou un judici indirecte:

Exemple -212 (C5. D1. Sd1 -164):

Oriol: [s'apropa a la mestra per explicar-li un problema]
Mestra: Venga, Oriol, **explica-ho a tots, no només a mi**, eh?
(SI OP FN 31 -S IX. 375. T 5'17-. D1-Sd1)

En aquest segon cas, després d'un judici valoratiu positiu, hi ha una FN d'anticipació:

Exemple -213 (C5. D1. Sd1 -165):

Albert: Però és que em toca a mi
Mestra: Clar! Molt bé, Albert, **tens tota la raó, parla tu i que callin els demés**.
(SI DAC. FN 11 r 35. S IX -P 421. T 00:52:21-. D1. Sd1)

El tercer exemple és una EC-FN de simultaneïtat i inclou un judici negatiu implícit:

Exemple -214 (C5. D1. Sd1 -164):

Sarah: [és la secretària de la sessió i fa un intent d'intervenir]
Mestra: [toca el braç de la Sarah] Xsst! **Demana paraula**, tu, eh? Vale?
Sarah: [fa que sí amb el cap]
(SI DAC. FN 11 r3. S I -P 29. T 00:37:50-. D1. Sd1)

El quart exemple inclou dues FN d'anticipació amb un judici indirecte:

Exemple -215 (C5. D1. Sd2 -165):

Mestra: **Primer fem aquests, venga. I ja no en podem posar més fins que s'acabin**, que n'hi ha molts.
Oriol: És veritat.
(SI OP. FN 45. S V -P 562. T 00:06:51-. D1. Sd2)

El cinquè exemple és de simultaneïtat i inclou un judici indirecte:

Exemple -216 (C5. D1. Sd2 -166):

Secretària: Oriol [concessió de paraula]
Oriol: [Intervenció]
Mestra: **Ara no, després; ja ho has dit, no ho tornis a dir...**
(SI DAC. FN 7, r1- r 46. S I -P 14. T 00:16:00-. D1. Sd2)

La sisena i la setena EC-FN són de simultaneïtat i inclou un judici implícit:

Exemple -217 (C5. D1. Sd3 -167):

Sandra: Que un dia que estàvem al pati jugant amb elles [assenyala les companyes], eh? I vaig vindre aquí per collir, per collir terra.
Mestra: **Per agafar terra.**
Sandra: Per agafar terra, i va venir un nen i em va pegar.
(SI DAC. FN 23 (S II. P 51. T 00:12:20. D1, Sd3)

Exemple-218 (C5. D1. Sd3 -168):

Ismael: Estava, un dia, amb el meu germà i [un nen] li va tirar un *mordisco* i li va fer sang.
Mestra: **Una mossegada.**
(DAC. FN 39 r14. S XI -P 656. T 00:50:05-. D1. Sd3)

La següent EC-FN és d'anterioritat, tot i que enllaça amb un conflicte referit. Per tant, en tots aquests casos en què, a partir d'un conflicte analitzat, s'emet una FN per al futur, podem parlar d'un enllaç passat-futur, per tant, diríem que és de posterioritat-anterioritat perquè prové d'un judici negatiu sobre actuacions anteriors i s'orienta cap a un desig futur de millora que demana autoregulació:

Exemple -219 (C5. D1. Sd4 -169):

Mestra: Txema, però, **quan les coses es diuen a l'assemblea, després se n'ha de fer cas,**
eh?

(SI DAC. FN 33. -S III. P 116. T 00:33:20-. D1. Sd4)

Gestió del contingut

Els exemples de gestió del contingut, en referir-se a actuacions passades, coincideixen amb l'anàlisi anterior, perquè, a partir d'un judici negatiu implícit, el que és visible és la FN adreçada a actuacions futures.

Exemple -220 (C5. D2. Sd1 -170):

Víctor: Però és que jo... que l'altre dia, l'Albert em feia així, aixins [mou els braços de manera descontrolada] perquè m'imitava, i encara ho fa

Mestra: [adreçant-se a l'Albert] Pues **t'has de dominar més,** Albert, eh?

(SI DAC, FN 138 -S. XIV-. T "dels insults". D2-Sd1)

El cas següent presenta de forma condensada un judici i una FN,

Exemple-221 (C5. D2. Sd2.2. -171):

Mestra: **Si juguen tots, juguen tots.**

(SI DAC. FN 17. S IV -P 37. T 00:44:20-. D2. Sd2.2.)

5.7.1.2. Estructura conversacional 2

És una estructura conversacional complexa on apareixen les FN expressades per la mestra amb aportació d'alguna explicació o acompanyades d'algun argument. Com en el cas de l'Estructura conversacional 1, amb FN sola, la successió de moviments s'inicia amb alguna actuació verbal i/o no verbal d'algun nen o d'alguna nena, que no sempre reproduïm.

L'estructura conversacional 2 té un desenvolupament del tot equilibrat en les dues dimensions d'anàlisi, on del total del total de 183 EC-FN del segon tipus identificades, ens trobem que 93 corresponen a la gestió de la participació social i la tasca i 90 a la gestió del contingut.

Vegem-ne ara alguns exemples.

Gestió de l'estructura de participació social i de la tasca

Al primer exemple que mostrem de l'EC-2, hi veiem una FN d'anterioritat referida a la participació social i la tasca, amb explicació, motivada per la protesta d'un alumne, amb judici positiu implícit:

Exemple -222 (C5. D2. Sd2.2. -172):

Mestra: **Al Víctor li tocarà tatxar, avui, eh, avui li tocava ajudar, al Víctor.** [fa de secretari com a la sessió anterior]

Albert: Pues el Víctor ha fet dues vegades! [de secretari]

Mestra: No ho fa dues vegades! **Tots ho feu dues vegades. Una, ho feu, i, una, ajudeu, eh?**

(SI OP. FN 48 -S XIV. P Inici 1- D1. Sd1)

A l'exemple següent, sobre la participació social i la tasca, hi podem veure una FN amb generalització, d'anterioritat i amb argumentació:

Exemple -223 (C5. D2. Sd2.2. -173):

Mestra: L'assemblea és perquè parlem tots de les coses que ens agrada parlar o de les **coses que creiem que s'ha de parlar.**

(SI OP. FN 3. -S I. P1. T 00:07:00- D1. Sd1. Sd2)

El tercer exemple d'aquesta segona dimensió, comença amb un judici negatiu sobre actuacions de la participació social i la tasca seguit de la FN amb una generalització, seguida d'argumentació:

Exemple -224 (C5. D2. Sd2.2. -174):

[discussió pels llocs a la rotllana]

Mestra: ...però... **això de prendre's el lloc està molt lleig, això és com colar-se en una cua. Quan es fa una cua, pues tothom al lloc que li toque, i ja està.**

Albert: Sempreestic aquí, a l'assemblea, i no protesto

Mestra: I tant, si **tant és aquí com allà, si parlem tots!**

(SI DAC. FN 81 -S VIII. P 325. T 00:15:18- D1. Sd3)

L'EC-FN següent, sobre la participació social i la tasca, hi veiem una FN d'anterioritat motivada per un judici negatiu implícit, seguit d'una argumentació relativa a la regla d'or:

Exemple-225 (C5. D2. Sd2.2. -175):

[l'Oriol es queixa perquè diu que algú es riu d'ell, a la sessió]

Mestra: És que, Oriol, no sé, Oriol, **em sembla que has de començar a aprendre del que estem dient avui a l'assemblea**, eh? Ha sortit: insultes, imites, te'n rius de la gent... i després, i després resulta que estàs molt preocupat i que la gent es riu de tu. No sé, no sé...

Albert: A mi, l'Oriol m'imita.

Mestra: [a l'Albert] Xisst. [a l'Oriol] **I com vols, com vols que els nens... si tu ho fas, també ho faran de tu**, eh?

(SI DAC. S XIV -P 607. T 00:03:20- D1. Sd4)

En aquest darrer cas, hi observem una primera FN sobre la participació social i la tasca demanant recordar el que s'ha dit a la sessió sobre les mentides i una altra, reiterant la FN sobre el tema de debat, *de les mentides*.

Exemple -226 (C5. D2. Sd2.2. -176):

Mestra: Bueno, escolteu una cosa. Mirem..., que **ens en recordarem d'això d'avui? Es poden dir mentides?**

Alguns: Nooo

Mestra: No. **Si es diu una cosa, s'ha de fer o no s'ha de fer?**

Alguns: Sí

Mestra: [fa que no amb el dit] **S'ha de fer, eh? I si no, no es diu**. Vinga. Ara el proper dia seguirem amb aquests papers, els demés els guardarem.

(SI CT. FN 11. S X -P 467. T 00:41:50- D1. Sd4)

Gestió del contingut

Al següent exemple de gestió del contingut, hi ha una FN de posterioritat, amb judici negatiu indirecte i argumentació.

Exemple -227 (C5. D2. Sd2.2. -177):

Ivan: (...) Me vaig posar [a fer de porter] perquè me van dir ells.

Mestra: Pues **tu no has de fer això**. Quan una..., **encara que t'ho diguin, Ivan, tranquil, si a tu et diuen que faiguis una cosa i tu creus que no l'has de fer, tranquil, que tu tens la raó, segur**. Ho entens?

(SI DAC. FN 104. S IX -P 377. T 00:06:25- D2. Sd1)

En aquest altre cas, primer veiem un judici amb valoració negativa seguit de FN de posterioritat a propòsit d'un conflicte referit reiterada i acompanyada d'argumentació.

Exemple -228 (C5. D2. Sd2.2. -178):

Jose: [exposa un problema sobre el joc, on el Víctor pren decisions sense compartir-les]

Mestra: Doncs això està molt malament, eh, Víctor. Home, però si no tothom pensa tan de pressa com tu, home! **Has de donar temps perquè pensin, els nens. (...) Has de tindre paciència, Víctor. A que, quan expliquem una cosa... Mira quants dies t'he tingut d'avisar de que et portessis bé a l'assemblea i fins avui no ho has entès?**

Víctor: [es queda callat, sorprès]

Mestra: Oh, i també hem tingut paciència, no t'hem fet fora cap dia. Ara t'estàs portant estupendo, però tots els dies t'has portat malament. Mira quants dies has tardat a pensar-ho. **S'ha de tenir paciència. I quan es juga, es juga.**

(SI DAC. FN 88 -S VIII. P 362. T 00:53:30- D2. Sd3)

5.7.1.3. Estructura conversacional 3

És una estructura conversacional complexa on apareixen les FN expressades per la mestra i acompanyades d'explicacions i/o d'arguments enmig d'intervencions de l'alumnat per aportar més dades, clarificacions, etc., on els participants negocien el significat i la interpretació de les FN.

Aquesta estructura conversacional es desenvolupa de forma predominant a la gestió del contingut, on, del total d'EC-FN identificades d'aquest tercer tipus, 121, ens trobem que 80 corresponen a la gestió del contingut i 41 a la gestió de la participació social i de la tasca. A la gestió del contingut n'hi ha el doble de les de la gestió de la participació social i la tasca.

Vegem ara alguns exemples de la tercera estructura conversacional típica.

Gestió de l'estructura de participació social i de la tasca

En el primer exemple sobre la participació social i la tasca, primer hi ha una FN sobre la pertinença de parlar d'un tema de l'SI de Discussió d'un tema recent en una altra ocasió,

però amb valoració negativa per part de la mestra per al present: "Avui no toque". A continuació, hi ha una FN de simultaneïtat sobre la necessitat de seguir l'ordre de temes previst, però l'alumnat negocia el manteniment del tema sobre el conflicte recent. Gràcies a la insistència de l'alumnat i a la flexibilitat de la mestra, la negociació té èxit. De manera que el tema que era provisional i "no normatiu" des del punt de vista de l'estructura de participació social i de la tasca (sí que ho era, però, des del punt de vista del contingut) acaba sent regularitzat quan arriben a un acord.

Exemple -229 (C5. D2. Sd2.2. -179):

Ismael: Estàvem jugant el Jordi, l'Enric i jo...

Jordi: ...i el Jose venia i em va fer: pummmm! [gesticula una empenta forta]

Mestra: [es dirigeix al Jose] Bueno, això..., **tots hauríem de parlar un dia a l'assemblea, però tranquil·lament, eh? Avui no toque.**

Víctor: Sí..., avui...

Mestra: **Avui hem de fer els papers** [toca amb la mà la capsa on hi ha les propostes de tema].

Víctor: Ara ja estem parlant d'això.

Mestra: Però, **una miqueta, i després canviarem, mirarem els papers**, que fa molts dies que en poseu i n'hi ha molts.

Oriol. És que...

Mestra: A veure, un moment, hi esteu... a veure... primer... un moment, **hi esteu d'acord que en parlem, d'això de la rampa, ara? En comptes dels papers?**

Alguns: Sííí

Mestra: Sí? Quants, quants hi estan d'acord?

Alumnes: [molts aixequen el braç enlaire]

Mestra: [mira els que han aixecat el braç] **Doncs potser que en parlem, d'això.**

(SI OP. FN16. SV -P 168. T 00:02:09-. D1. Sd2)

Gestió del contingut

En la gestió del contingut hem identificat una quantitat molt important d'EC-FN del tercer tipus, com hem dit anteriorment. Analitzarem ara alguns exemples d'aquest tipus que hem seleccionat.

En aquest primer exemple on la mestra, després d'escoltar un relat conflictiu, emet un judici i, a continuació, una FN i la reitera amb una reformulació i l'acompanya d'argumentació, alhora que hi ha intervencions diverses de comprensió i de negociació.

Exemple -230 (C5. D2. Sd2.2. -180):

Sarah: [secretària de la sessió, dóna la paraula] Jose.

Mestra: Jose [mirant-lo].

Jose: Que jo sempre que porto el cotxe al cole, diu [el Txema]: - 'me'l canvies?'

Mestra: I després, què?

Jose: Que, que, i després diu: - 'me'l canvies per un dia?', i sempre se'l tinc que deixar.

Mestra: Bueno, això no, això..., un moment, això ho hem de recordar, un moment. **El nen que porta alguna joguina aquí a l'escola, l'ha de deixar, però no la pot ni regalar, ni canviar.**

Jordi: Però sí les canviem.

Mestra: **Pues això no es pot fer, i si un nen et diu que li canviïs, m'ho has de dir a mi.**

Jordi: I si ell vol regalar-la?

Mestra: Es que..., us torno a dir una altra vegada, us torno a dir una altra vegada **QUE NO ES POT ACCEPTAR CAP REGAL de cap nen**. No, no, no, ni que vulgui, perquè en Carles canvia de pensament cada dos vegades. No es pot, no es pot. Carles, ni tu ni ningú. No s'ha de regalar res!

Carles: Ni per al *cumpleanys*?

Mestra: Ah, pues, si vas a casa seva, li vas a portar a casa seva, però aquí, no [gesticula amb els braços per referenciar 'dins de l'escola' i 'fora de l'escola']

(SI DAC. FN 12, r 7. SIV - P 161.T 00:43:50- D2. Sd1)

En aquest següent cas, la mestra presenta una FN i l'argumenta, alhora que, implícitament, deixa clar el seu judici sobre els fets: després de diverses intervencions de comprensió i de reformulació i matisació de la FN, destaca un model, un exemple a seguir.

Exemple -231 (C5. D2. Sd2.2. -181):

Víctor: Que el Txema sempre ve i es copia el que jo faig.

Mestra: [al Txema](...) Sí, al Txema això ja li hem dit. Quan la senyoreta diu "escoltar", que expliquem una cosa, que expliquem (...) i tot això, **tu has d'escoltar i després has de mirar el teu treball, no has de mirar el dels demés**. Ja hi ha, ja hi ha uns treballs, com avui, que hem fet a llenguatge, que hem dit "el podeu fer entre tots". A que ho he dit? Però, **si és sol, no tens perquè mirar ni al Carles, ni al Víctor, ni a ningú, eh?**

Carlos: Jo feia una cosa i ell ho feia igual i ... [al Txema] També ho feies.

Mestra: Doncs, mira, [a tothom] **el que heu de fer, xissst!, perquè no us copieu, cada un ho ha de pensar molt bé, llavors, quan ho fas [al Txema], si t'ho has pensat, no tens perquè copiar del Víctor**. Ho entens?

Ismael: Però, Carme, a..a.. el Leo, si jo acabo abans, després, i després, si no ho sap, jo li explico.

Mestra: És clar, aquests ho fan molt bé [a tothom], són molt ben avinguts, els de la taula n^o1, els hi donarem un premi, perquè no els he tingut que renyar mai, mai, mai; **s'ho parlen, s'ho expliquen, però no copien**, [als de la taula n^o1] A que no?

Ismael i Leo: [fan que no amb el cap]

Mestra: (...) Mira, aquests nens d'aquí [es refereix a la taula 1], **un exemple per tots, perquè no es barallen mai**, mai. Venga, continuem. **Així es fa, els bons amics ho fan així, s'ho expliquen, però no ho copien. Quan li preguntes al Leo o quan m'ho preguntes a mi o a un altre nen, està bé preguntar-ho, sí, però copiar-s'ho, no.**

(SI DAC. FN 31. SIII -P 108: T 00:24:09- D2. Sd1)

En aquest cas, després del relat dels fets conflictius, la mestra demana més informació per comprendre bé el problema i, a continuació, emet una FN, després de la qual, diverses intervencions van en la línia d'analitzar el problema i mirar de comprendre'l. La mestra aporta argumentacions i reitera la FN en la línia de la regla d'or ("Si tu no vols que t'ho diguin, tu tampoc ho has de dir, perquè si comences...").

Exemple -232 (C5. D2. Sd2.2. -182):

Mestra: Bueno, vale, a veure, qui més volia dir coses dels insults?

Víctor [secretari]: La Laura.

Mestra: Va, Laura, on és [de moment, no la troba a la rotllana]?

Laura: Que algunes vegades la Sandra i algú més, eh, em diu, em diu que sóc una xina.

Mestra: Una xina?

Albert: Però tu també ho dius!

Mestra: A veure, a veure, i, això..., **això que et diu que ets una xina, a tu, et molesta que t'ho diguin?**

Laura: Abans, no, però és que ja me l'han dit moltes vegades.

Mestra: **Si t'ho diuen moltes vegades... Si t'ho diuen moltes vegades, et molesta.** Doncs, bueno, a veure, qui són aquests que t'ho diuen tant?

Laura: La Sandra.

Oriol: Jo, a vegades, però...

Laura: El Leo.

Leo: Jo? Moltes?

Mestra: Algunes.

Leo: Ah!

Mestra: Bueno, a veure, para, para, para, no cal que diguis més. Mira, tots els que li dieu, eh, vosaltres ho deureu dir en broma, perquè de vegades sí que ho sembla, perquè té els ulls axinats, però **si vosaltres li dieu i a ella li sap greu, pues ja no li heu de dir més, si ella, ara, es queixa...**

Jose: Però no passa res perquè sí que els té...

Mestra: I, a tu, t'agradarà que et busquin una paraula que a tu et molesti i que te la diguin contínuament?

Jose: No.

Víctor: Diarrea!

Mestra: [al Víctor, que fa de secretari i s'asseu al seu costat] Ja està bé! [li fa un clatellot suau] Calla, ja!

Jose: A mi, em diuen Josefa i, a mi, no m'agrada.
Mestra: Qui t'ho diu, Josefa? T'ho diuen aquí, a la classe?
Oriol: Yo, a vegades, però no li dic Josefa a ell, és que la meva àvia es diu Josefa.
Mestra: Sí, [amb ironia i incredulitat] i la crides des de la classe, a la teva àvia, perquè et sent!
Oriol: A la meva àvia li diem Pepeta i se diu Josefa.
Alumnes: [riuen]
Mestra: [mira seriosa l'Oriol] Bueno, escolta, que ja sabem per on va, això, eh? [al Jose]
Però escolta, t'està...una mica, t'està bé, oi que et molesta que et diguin Josefa?
Jose: Sí.
Mestra: Vale, pues a ella [assenyala la Raquel] li molesta molt que li diguin 'gordita' i en aquell [assenyala el Carles] li molesta molt que li diguin 'gordito' (...). **Si tu no vols que t'ho diguin, tu tampoc ho has de dir, perquè si comences...**
(SI DAC. FN 134, r6. S XIV -P 631. T 00:21:35- D2. Sd2.1.)

Un últim exemple, comença amb una FN de la mestra de seguida que comença el relat del problema. Continua la comprensió del problema amb diverses intervencions guiades per la mestra i amb reiteracions de la FN dita al principi, amb matisos i concrecions per anar compartint els significats conjuntament.

Exemple -233 (C5. D2. Sd2.2. -183):

Albert: Que la Sarah, jo li dic que és la novia de l'Oriol i ella s'enfada amb mi.
Mestra: [a l'Albert i a l'Oriol] Però **que t'agrada no vol dir que sigui la teva novia, perquè si a ella no li agrada**, què? **Ho haureu d'aclarir**, a veure, Sarah, Sarah, què?
Sarah: [fa que no amb el cap].
Mestra: **A ella no li agrades** [a l'Oriol]. Pues mira per on, noi, ho sento: **no hi ha parella**.
Oriol: M'agradava, però ara no m'agrada.
Víctor: A mi m'agrada que em diguin que me quiere Carlos [ho diu seriosament i assenyala el Carlos]. Això sí que m'agrada.
Alguns alumnes: [riuen]
Mestra: Que t'agrada què?
Víctor: Que em diguessin que me quiere el Carlos.
Mestra: Ah, t'agrada el Carlos, a tu?
Víctor: Sí [somriu satisfet].
Alumnes:[tots criden i riuen]
Raquel: [al Víctor] Deixa't el cabell llarg i ja està.
Mestra: Carlos, i, tu, què en penses, eh?
Carlos: [no diu res]
Mestra: Bueno, mira, **si li agrada, bueno**. A tu, Carlos, també t'agrada el Víctor?
Carlos: [fa que no amb el cap]
Mestra: [mira el Víctor] Pues **no hi ha parella**.
Víctor: Mira, si... som gemelos [es posa al seu costat, tot content].
Mestra: [mira el Carlos, que no diu res] [mira el Víctor] **No hi ha parella. No, no, no, si no t'ha..., si a ell no li agrades, no hi ha parella, noi, ho sento.**

Víctor: És igual, però ell a mi, sí.

Mestra: Bueno, bueno, pues, mira [al Víctor], **sí que... et poden fer bromes?**

Víctor: Què?

Mestra: **Et poden fer bromes, a tu, o no?**

Carles: A mi, sí.

Víctor: El Carlos, sí.

Mestra: Només ell?

Víctor: Sí, només ell.

Mestra: Bueno, Carlos, **només n'hi pots fer tu, eh? Els demés, no.** [a tot el grup] Bueno, escolteu una cosa, em sembla que això, podríem, a veure, que **el nen que li agrada que li diguin que és novio d'un altre, o la nena, que ho digui, i, si no n'hi ha cap, que no l'hi digui mai més ningú, eh.** A veure, **hi ha algun nen que prefereixi, que li agradi, que li diguin això?**

Alguns: No.

Mestra: Hi ha alguna nena?

Sarah: No [somriu].

Mestra: Doncs, bueno, doncs ara **s'ha acabat de fer bromes d'aquestes, vale?** Perquè si comencem: -'digues una nena'..., i, llavors, ja comences, estàs molestant el nen i la nena; tots dos (...). Va, mira, una cosa, una cosa, nois, una cosa, **una cosa és quan estem fent broma i una altra cosa és quan estem en serio, es fa una broma i si la broma agrada, val, però, si no agrada, es para, eh? Us en recordareu, d'això, de les bromes?**

Alumnes: Sí [alguns fan que sí amb el cap].

(SI DAC. FN 141 r1,142. SXV -P 622. T 00:15:56- D2. Sd2.1)

5.8. Síntesi dels resultats de la distribució de les estructures conversacionals

En aquesta síntesi de resultats de la distribució de les estructures conversacionals, presentarem, en primer lloc, la distribució de les estructures conversacionals a les dues dimensions d'anàlisi i, en segon lloc, la distribució de les estructures conversacionals en els SI nuclears i en els SI no nuclears.

5.8.1. Síntesi dels resultats de la distribució de les Estructures conversacionals predominants a les dues dimensions d'anàlisi

Pel que fa al nombre d'estructures conversacionals típiques identificades, aquí ens trobem que no es manté l'equilibri de nombre observat en relació a les dues dimensions, sinó que hi ha variacions importants com veurem tot seguit.

EC-FN 1: Estructura conversacional simple, amb FN sola: 44 (12,5%):

38 Gestió de l'estructura de participació social i de la tasca
6 Gestió del contingut

EC-FN 2: Estructura conversacional complexa, amb explicació i/o argumentació 183 (52,7%):

93 Gestió de l'estructura de participació social i de la tasca
90 Gestió del contingut

EC-FN 3: Estructura conversacional complexa, amb explicació i/o argumentació i amb negociació entre els participants 122 (34,7%):

41 Gestió de l'estructura de participació social i de la tasca
80 Gestió del contingut

D'acord amb les dades, veiem que a la SAC de l'assemblea predominen clarament les estructures conversacionals complexes.

En primer lloc, hi predomina l'*Estructura conversacional-2*, en la qual la mestra emet una FN i l'acompanya d'alguna valoració, explicació i/o argumentació per fer-la comprensible. Un total de 183 EC, que suposen el 52,7% de les FN de la SAC.

En segon lloc en nombre, hi veiem l'estructura conversacional-3, en la qual la mestra diu una FN i l'acompanya d'explicacions i d'intervencions dels participants per negociar l'abast del problema, el significat de la FN i de la seva aplicació. D'aquestes EC-FN, n'hi ha 122, que representen el 34,7% de FN de la SAC.

Sumades les dues estructures conversacionals complexes, tenim que el 87,4% de les FN de la SAC no són formulades soles sinó que van acompanyades d'explicacions, arguments i/o de negociació amb els nens i les nenes.

El fet que hi hagi només un 12'5% de FN soles i la majoria a la gestió de la participació social i la tasca pot tenir diverses explicacions.

D'una banda, les EC-FN *simultànies*, és a dir que estan lligades al context immediat, són fàcils d'identificar en el context en què es donen, no requereixen explicacions, arguments ni negociació, perquè els nens i les nenes no necessiten aquest acompanyament per comprendre'n el significat i per acceptar-ne la formulació i l'aplicació (seure bé, deixar de manipular alguna cosa, parar de moure's, no fer soroll).

D'una altra banda, les EC-FN soles són de fàcil comprensió, per la qual cosa a la mestra no li cal posar èmfasi en la seva càrrega moral i educativa, ni en la semàntica, ni en el procediment de la seva aplicació, sinó que, en canvi, la seva formulació posa l'èmfasi únicament en la normativa pragmàtica, directa o indirecta, de seguir aquella indicació (torn de paraula, pertinença de tema, exageracions, sortides de to, limitació de la proposició de temes).

Una altra possible interpretació és que les EC-FN soles són EC-FN abreujades i implícites perquè ja s'han treballat anteriorment i els i les participants ja comparteixen

suficientment les explicacions (quan hi ha un problema, s'ha de dir; actuacions dels secretaris o secretàries).

Finalment, les formulacions normatives soles són acceptades perquè les formula la mestra, que és l'autoritat del coneixement i, en el context de la tasca, no requereixen explicació ni justificació (correcció lingüística: sovint indirecta, amb una simple repetició correcta del mot o expressió, amb acceptació inqüestionable del criteri de la mestra).

5.8.2. Síntesi de resultats de la distribució de les estructures conversacionals en relació als segments d'interactivitat

Un cop analitzades les característiques de les tres EC-FN predominants, ens referirem ara a la presència dels tres tipus d'estructures conversacionals en els SI de la SAC.

5.8.2.1. Estructures conversacionals dels SI de la Seqüència nuclear

En els tres SI de la seqüència nuclear hem identificat EC-FN corresponents a les tres estructures predominants. El nombre d'EC-FN es distribueix en els segments d'interactivitat de la seqüència nuclear de la manera següent:

EC-FN 1: 29

EC-FN 2: **127**

EC-FN 3: **70**

Amb aquestes quantitats totals observem clarament com l'EC-FN predominant és clarament la 2, seguida de la 3 (destacades en negreta les quantitats més elevades). Sumades les quantitats d'aquests dos tipus d'estructures, ens donen 197, enfront de les 29 de l'EC-FN 1. Aquestes dades indiquen que la presentació predominant de les normes és la complexa, amb acompanyament, en primer lloc, d'explicacions i arguments per part de la mestra i, en segon lloc, també amb negociació entre els participants.

Mirem ara les dades en els diferents segments d'interactivitat.

A l'*SI d'Organització i planificació*, com hem vist a les Taules 24, 25 i 25 d'aquest mateix Capítol, hi hem identificat 57 FN, que recordem que són totes a la dimensió de gestió de la participació social i de la tasca. Les estructures conversacionals predominants d'aquestes 57 FN estan distribuïdes són les següents:

EC-FN 1: **21**

EC-FN 2: **32**

EC-FN 3: 4

El nombre d'EC-FN predominant és de 32 a l'EC-FN 2, seguit de les 21 de l'EC-FN 1. Per interpretar els resultats d'aquest segment, diferents dels resultats generals de la seqüència nuclear, hem de fer esment de la seva naturalesa i funció educativa, dedicat a l'organització i planificació de l'activitat conjunta, és a dir, és un segment totalment centrat en la gestió de la participació social i de la tasca. El fet que la majoria de les EC-FN estiguin gestionades per la mestra i que només 4 corresponguin a l'EC-FN 3, que és on hi ha més participació de l'alumnat i més negociació, ens porta a interpretar que en la majoria de casos, en la gestió de la gestió de la participació social i de la tasca, la mestra manté el control i la responsabilitat de la construcció de significats i que no s'hi dóna gaire lloc a la negociació, a diferència del que veurem a continuació amb els segments de debat.

En el cas de l'SI de Debat d'un tema acordat, les 161 FN (Taules 24, 25 i 26 d'aquest Capítol) del segment es distribueixen entre les tres estructures conversacionals típiques de la manera següent:

EC-FN 1: 6

EC-FN 2: **88**

EC-FN 3: **67**

Com a l'SI OP, aquí també el nombre més elevat és el de l'EC-FN 2, amb 88, seguit de l'EC-FN 3, amb 67, tots dos a molts distància dels 6 de l'EC-FN 1.

A diferència de l'SI OP, aquí veiem que el nombre d'EC-FN més elevat el trobem a l'EC-FN 3 i a la gestió del contingut, amb 58 EC-FN 3, per tant, en aquest cas, el que és predominant, i propi de la funció educativa del segment, és la formulació de normes sobre el contingut en unes estructures conversacionals que permeten la participació i la negociació del contingut amb els nens i les nenes.

La quantitat següent més elevada és la de 51 EC-FN 2 a la gestió del contingut, la qual cosa suposa que les FN, dins d'aquesta dimensió, de manera predominant, són formulades per la mestra acompanyades d'explicacions i d'arguments per tal de fer-les comprensibles. Si sumem aquestes 51 EC-FN 2 a les 58 de les EC-FN 3 de la mateixa dimensió de gestió del contingut, veiem que hi predominen les EC complexes, ja que de EC-FN 1 només n'hi ha 6. Amb tot, cal tenir també molt en compte que a la gestió de la participació social i la tasca hi ha el 30% de les FN d'aquest segment i que estan distribuïdes de manera predominant a EC-FN-2, on n'hi ha 37; 9, a EC-FN-3; i 3, a EC-FN-1.

El 30% de FN a la gestió de la participació social i la tasca i el predomini d'EC-FN 2 en aquesta dimensió ens porten a pensar que, tot i que l'atenció principal està posada en la gestió del contingut, la mestra té molt en compte la regulació de la gestió de la participació social i la tasca i, malgrat que no hi predomina l'estructura conversacional de participació i negociació de significats, l'EC-FN 3, encara hi predomina menys la formulació de normes soles, l'EC-FN 1. Predominantment, la mestra presenta les FN de la dimensió de gestió de la participació social i la tasca de manera argumentada.

Pel que fa a l'SI de Conclusions i tancament, aquest últim segment de la seqüència nuclear té 15 FN (Taules 24, 25 i 26 d'aquest Capítol) que es reparteixen entre les 3 EC-FN predominants de la manera següent:

EC-FN 1: 2

EC-FN 2: 7

EC-FN 3: 6

De nou, el nombre més elevat de FN el trobem a l'EC-FN 2 i a l'EC-FN 3, dins d'un repartiment on predominen l'EC-2 a la gestió del contingut i l'EC-3, a la gestió de la participació social i la tasca.

5.8.2.2. Estructures conversacionals dels SI no nuclears

Entre els SI no nuclears, la tendència és similar a la que acabem de presentar per als SI nuclears: hi predominen clarament les EC-FN 2 i EC-FN 3, amb els resultats totals següents:

EC-FN 1: 15

EC-FN 2: **58**

EC-FN 3: **45**

Només volem destacar els resultats de l'SI *d'Explicitació de compromís i/o d'acord en ronda*, que, si ho recordem (Taules 24, 25 i 26 d'aquest Capítol) és el que té el nombre més elevat de FN, amb 48 FN, que estan repartides entre les 3 EC-FN de la manera següent:

EC-FN 1: 5

EC-FN 2: **27**

EC-FN 3: **16**

De nou, en primer lloc, el nombre més elevat són les 27 EC-FN 2, dins del qual, 21 corresponen a la gestió del contingut. En segon lloc, destaquen les 16 EC-FN 3. Sumades aquestes dues quantitats, ens trobem que en aquest segment 43 de les 48 FN estan acompanyades d'EC complexes, amb explicacions, arguments i negociació entre els participants i que un nombre molt reduït, un 6,25%, són EC-FN 1, soles.

5.8.2.3. Estructures conversacionals predominants de les FN dites per l'alumnat

Per acabar, hem analitzat les tretze estructures conversacionals prioritàries portadores de FN que han estat dites per l'alumnat, com hem vist a l'apartat 5.5.1., i hem obtingut els resultats següents:

EC-FN 1: **6**

EC-FN 2: **7**

EC-FN 3: **0**

Els nens i les nenes formulen enunciats normatius sols i amb alguna explicació i argumentació gairebé en el mateix nombre, fet que ens sembla força rellevant perquè indica un nivell d'assumpció de control sobre el discurs específic de la iniciativa per formular FN, que pot fer pressuposar alhora un cert grau de construcció de significats compartits. En canvi, no hem identificat cap cas en què es desenvolupi una negociació sobre alguna FN impulsada per l'alumnat. Les EC-FN complexes i més elaborades, a la SAC analitzada, formen part de les actuacions de la mestra i de la seva assumpció de control i responsabilitat.

5.9. Conclusions del Capítol 5

En aquest segon nivell d'anàlisi de l'activitat conjunta de la SAC de les assemblees de classe, l'anàlisi del discurs dels i de les participants s'ha centrat en les unitats bàsiques pròpies d'aquest segon nivell, és a dir, els enunciats normatius, que, en el nostre cas es concreten en les formulacions normatives, i les configuracions d'enunciats, o configuracions de formulacions normatives. Els enunciats que hem prioritzat per acostar-nos al discurs dels i de les participants, doncs, han estat les formulacions normatives. Les configuracions d'enunciats analitzades han estat les estructures conversacionals on aquestes formulacions normatives apareixen i mitjançant les quals s'exerceix la influència educativa, gràcies al mecanisme de construcció progressiva de sistemes de significats compartits.

Aquesta anàlisi l'hem efectuada a partir dels resultats del primer nivell d'anàlisi, per la qual cosa, hem identificat les formulacions normatives en cada un dels segments d'interactivitat i, a la vegada, a les dues dimensions d'anàlisi: gestió de l'estructura de participació social i de la tasca i gestió del contingut. El resultat ha estat que el nombre de FN de cada dimensió és pràcticament idèntic.

- ◆ Gestió de l'estructura de participació social: 172
- ◆ Gestió del contingut: 176

Les FN de cada SI i de les dues dimensions d'anàlisi les hem classificades en les subdimensions que han emergit de les FN, que no estaven predeterminades:

- ◆ QUI, QUÈ, COM i PER A QUÈ
- ◆ REGULACIÓ PERSONAL; REGULACIÓ INTERPERSONAL: RELACIONS DIRECTES, RELACIONS AL JOC; ÚS DE SERVEIS I ESPAIS

D'aquesta manera hem obtingut una classificació relativa a allò a què es refereixen les FN, és a dir, allò que pretenen regular en la gestió de l'estructura de participació social i de la tasca i en la gestió del contingut per a cada un dels segments de la SAC.

Classificades totes les FN en aquestes dimensions i subdimensions, ha estat possible analitzar i interpretar en quines categories temàtiques es podien agrupar.

Aquest procés ens ha donat com a resultat el mapa dels temes morals prioritaris de les FN de tota la SAC. Fet això, hem contrastat aquestes temes d'interès moral que emergeixen de les FN amb els temes morals universals establerts per Kohlberg.

Analitzat *el què de les FN* de la manera exposada, hem analitzat *el com* estan presentades per veure si trobem indicadors de com es concreta el mecanisme de construcció progressiva de sistemes de significats compartits. Per fer-ho, hem examinat les estructures conversacionals predominants on apareixen les FN. Aquesta anàlisi ens ha donat com a resultat que les FN apareixen en tres tipus d'estructures típiques:

- ◆ Estructura conversacional 1, on la FN apareix sola.
- ◆ Estructura conversacional 2, on la FN apareix acompanyada d'explicacions i d'argumentació.
- ◆ Estructura conversacional 3, on la FN apareix com a la 2 i, a més, amb intervencions de l'alumnat i amb negociació.

Les tres estructures conversacionals típiques es distribueixen entre les dues dimensions d'anàlisi, que tenen un nombre molt similar d'EC, de la manera següent:

Gestió de l'estructura de participació social i de la tasca: 172

Estructura conversacional 1: 38 (21,8%)

Estructura conversacional 2: **95 (54,5%)**

Estructura conversacional 3: 41 (23,5%)

Gestió del contingut: 176

Estructura conversacional 1: 6 (3,3%)

Estructura conversacional 2: **90 (50,8%)**

Estructura conversacional 3: **81 (45,7%)**

Nombre de les tres estructures conversacionals típiques		
Nombre total d'EC-FN 1: 44	Nombre total d' EC-FN 2: 183	Nombre total d'EC-FN 3: 122

Taula 45: Nombre total d'EC-FN

Nombre de les tres Estructures conversacionals predominants en relació a les dues dimensions d'anàlisi	
Dimensió de Gestió de l'estructura de participació social i de la tasca (GEPST)	Dimensió de gestió del contingut (GC)
EC-FN 1 : 38	EC-FN -1: 6
EC-FN -2 : 93	EC-FN -2 : 90
EC-FN -3 : 41	EC-FN -3 : 80

Taula 46: Nombre d'EC-FN a les dues dimensions d'anàlisi

L'estructura conversacional predominant al la SAC i a les dues dimensions és la 2, que obté el 54,5% i el 50,8%, respectivament, tot i que, així com a la dimensió de gestió de l'estructura de participació social i de la tasca dobla el tant per cent de les EC-FN 1 i EC-FN 3, que estan molt igualades, 21,8% i 23,5%, a la gestió del contingut, les EC-FN 2 i EC-FN 3 tenen un nombre molt proper, amb una diferència de tan sols 5 punts.

Podem interpretar aquests resultats dient que els continguts d'aprenentatge de l'estructura de participació social estan menys subjectes a negociació que els continguts d'aprenentatge de l'estructura del contingut.

Els problemes que generen els continguts de la dimensió de gestió del contingut són problemes de la convivència dels nens i de les nenes, per tant, que ja han viscut i que ells i elles han identificat com a tals, motiu pel qual són portats a l'assemblea. Les FN que emet la mestra en aquesta dimensió del contingut recolzen damunt d'uns fets que li són

referits, que no ha presenciat, però que ha de validar, primer, com a problemes, tot analitzant-ne, abans o després, la seva naturalesa amb el concurs dels i de les protagonistes. Acceptat "a tràmit" el problema, la mestra el valora i produeix, després, si escau, alguna FN sobre la qual ha d'ajudar a construir el significat, de manera que sigui el més ajustat (i just!) possible al problema. I això no és factible fer-ho amb eficàcia sense comptar amb la participació activa de l'alumnat, que, per la seva edat, necessiten representar-se de manera molt concreta l'abast de les FN.

Les EC-FN de la gestió de l'estructura de participació social, en canvi, sorgeixen *in situ*, en el mateix context en què es produeixen les actuacions verbals i no verbals. En aquest cas, és la mestra qui identifica localment, en el moment en què tenen lloc els possibles problemes –seran les FN de simultaneïtat–, o ho fa també amb una certa anticipació –FN d'anterioritat–, com és el cas de les FN de l'SI OP, o bé a posteriori –FN de posterioritat–, en el cas dels SI CT i en el cas de l'última sessió, en la qual es fa una mirada retrospectiva a la SAC i una de prospectiva al curs següent (tercer de primària).

La necessitat de regulació de l'estructura de participació social i de la tasca es fa sovint de manera ràpida, amb o sense explicacions, per fer complir una normativa que, generalment, no ha de tenir discussió possible, tot i que no sempre té lloc a través de normes imposades, com sabem, ja que la major part de les EC (EC-FN 2) van acompanyades d'una explicació i d'una argumentació, i que n'hi ha una tercera part (EC-FN 3) que van acompanyades de negociació amb una important densitat de participació.

La regulació normativa dels significats d'aprenentatge de la SAC esdevé, doncs, a la llum dels resultats analitzats, un contingut doble, repartit a parts iguals entre la dimensió de gestió de l'estructura de participació social i de la tasca i de la dimensió de gestió del contingut. La funció educativa de la SAC s'orienta clarament cap als dos tipus de significats, un de caire procedimental i un de caire substantiu. En el de caire procedimental, hi predominen les formulacions normatives que van acompanyades d'explicacions o argumentació seguides de les que contenen negociació i de les que es presenten soles, mentre que, en el de caire substantiu, hi predominen gairebé en la

mateixa mesura les EC-FN que van acompanyades d'explicacions o argumentació i les que contenen negociació, seguides a una gran distància per les EC-FN soles.

La tendència de la SAC es decanta, clarament, cap a la banda de l'acceptació i de la comprensió més que no pas cap a la de la imposició de les formulacions normatives.

Aquest resultat ens permet dir que la presentació de les FN no segueix un patró impositiu autoritari ni arbitrari. El que podem interpretar amb aquests resultats és que hi ha una intencionalitat educativa de fer comprensives les FN perquè l'alumnat pugui establir, de la manera més aproximada possible, una relació significativa entre el conflicte viscut a l'activitat conjunta (en el cas de les FN relatives a la gestió de la participació social i de la tasca) o entre el conflicte referit de la convivència dels nens i de les nenes en els diferents contextos escolars (en el cas de les FN de la gestió del contingut), i el que la formulació normativa pretén regular. En aquest procés, les FN estan sempre contextualitzades i establertes sobre una intersubjectivitat que permet a l'alumnat intervenir per aportar la informació suficient que afavoreix la comprensió dels fets de debat. La mestra acompanya les FN de judici moral, indicant una valoració positiva o negativa sobre el conflicte, els subjectes i les circumstàncies. Aquesta valoració no és mai qüestionada per l'alumnat. L' alumnat accepta, en la majoria dels casos, les FN, o bé intervé per contribuir a la comprensió dels fets i negocia la FN o les condicions de la seva aplicació.

ÍNDIX

6. <u>SISÈ CAPÍTOL. DISCUSSIÓ I CONCLUSIONS</u>	481
6.1. <u>Discussió</u>	481
<u>6.1.1. Discussió de resultats en relació a les formes d'organització de l'activitat conjunta: primer nivell d'anàlisi</u>	482
<u>6.1.1.1. Primer Objectiu</u>	482
<u>6.1.1.1.1. Primera pregunta associada al primer objectiu</u>	483
<u>6.1.1.1.2. Segona pregunta derivada del primer objectiu</u>	485
<u>6.1.1.1.3. Tercera pregunta vinculada al primer objectiu</u>	487
<u>6.1.1.1.4. Quarta pregunta vinculada al primer objectiu</u>	490
<u>6.1.1.1.5. Cinquena pregunta vinculada al primer objectiu</u>	493
<u>6.1.2. Discussió de resultats en relació al contingut: segon nivell d'anàlisi</u>	504
<u>6.1.2.1. Segon objectiu</u>	504
<u>6.1.2.1.1. Primera pregunta vinculada al segon objectiu</u>	505
<u>6.1.2.1.2. Segona pregunta associada al segon objectiu</u>	506
<u>6.1.2.1.3. Tercera pregunta associada al segon objectiu</u>	506
<u>6.1.2.1.4. Quarta pregunta associada al segon objectiu</u>	507
<u>6.1.2.2. Tercer objectiu:</u>	508
<u>6.1.2.2.1. Pregunta vinculada al tercer objectiu:</u>	509
<u>6.1.2.3. Quart objectiu</u>	511
<u>6.1.2.3.1. Pregunta associada al quart objectiu</u>	511
6.2. <u>Conclusions</u>	519
<u>6.2.1. Primer nivell d'anàlisi</u>	519
<u>6.2.2. Segon nivell d'anàlisi</u>	522

6. SISÈ CAPÍTOL. DISCUSSIÓ I CONCLUSIONS

«SIN EMBARGO, LA INVESTIGACIÓN NO APOYA LA IDEA DE QUE LA CONVERSACIÓN Y LA COOPERACIÓN SEAN ÚTILES DIRECTAMENTE, O QUE, DEJANDO A LOS ALUMNOS HACER LO QUE QUIERAN, SABRÁN CÓMO UTILIZAR MEJOR SUS OPORTUNIDADES. UNA PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL DE LA EDUCACIÓN EN EL AULA APOYA EL USO DE LA ACTIVIDAD COOPERATIVA, PERO TAMBIEN PONE DE RELIEVE LA NECESIDAD DE RAZONAR, TANTO EN LOS PROCEDIMIENTOS COMO EN LOS PRINCIPIOS, LAS ACTIVIDADES QUE SE ESPERA QUE LOS ALUMNOS REALICEN COMO PARTE DE SU EDUCACIÓN. (...) PERO NECESITAN UNA GUÍA SOBRE CÓMO UTILIZAR LA CONVERSACIÓN. (...) NO PUEDE DARSE POR SENTADO QUE LOS ALUMNOS YA COMPRENDEN Y SABEN CUÁL ES EL MEJOR CAMINO PARA EL «APRENDIZAJE CONJUNTO» EN EL AULA. »

(NEIL MERCER, 1997)

En aquest sisè Capítol aportem la discussió sobre els resultats presentats als Capítols 4 i 5, en relació al model d'anàlisi i als objectius exposats al Capítol 3 i en relació a la perspectiva teòrica presentada als Capítols 1 i 2. Després de l'apartat de Discussió, presentarem les Conclusions d'aquest treball.

6.1. Discussió

Aquest treball ha mostrat una perspectiva d'estudi que és nova per a la recerca de la influència educativa en el marc de la interactivitat, que és nova per a la recerca sobre l'educació moral i que també ho és per als estudis sobre el llenguatge educatiu i per a l'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua.

La finalitat de la nostra recerca ha estat l'estudi de la influència educativa en l'activitat conjunta, mitjançant l'estudi d'un cas en el context escolar d'educació primària en la pràctica de l'activitat conjunta del gènere discursiu de l'assemblea de classe. Per a aquesta finalitat, hem aplicat un model d'anàlisi de la interactivitat que consta de dos nivells. Els primer nivell d'anàlisi sobre les formes en què s'organitza l'activitat conjunta ens ha permès analitzar en profunditat els segments d'interactivitat en què s'estructura

la SAC de les assemblees de classe. El segon nivell ens ha permès analitzar el discurs i el contingut moral de les contribucions dels i de les participants. La gran rellevància que té cada una d'aquestes dues perspectives d'anàlisi, vistes separatament, encara és més important en l'anàlisi de l'articulació que s'ha pogut constatar que mantenen entre elles, fet que accentua la importància del model d'anàlisi aplicat i de la temàtica a la qual s'ha aplicat.

Organitzarem la discussió en dos apartats en els que reprenem els quatre objectius específics i les seves preguntes de la recerca, tal com han estat plantejats al Capítol 3 de la tesi. Primerament, en referirem als resultats del primer nivell d'anàlisi: resultats sobre les formes en què s'organitza l'activitat conjunta a l'assemblea de classe objecte d'estudi. En segon lloc, ens referirem als resultats corresponents al segon nivell d'anàlisi: resultats de l'anàlisi del discurs i del contingut, i també a l'articulació entre els resultats dels dos nivells d'anàlisi: l'anàlisi de les formes d'organització i l'anàlisi del discurs i del contingut.

6.1.1. Discussió de resultats en relació a les formes d'organització de l'activitat conjunta: primer nivell d'anàlisi

En relació als resultats estructurals sobre les formes d'organització de l'activitat conjunta, al Capítol 3, ens havíem plantejat el següent primer objectiu:

6.1.1.1. Primer Objectiu

Identificar, descriure i analitzar la seqüència d'activitat conjunta que els i les participants construeixen a les assemblees escolars, aprofundint en el primer nivell d'anàlisi de la interactivitat per tal de: 1.1. Comprovar les formes d'organització de l'activitat conjunta que els i les participants van construint mitjançant les seves actuacions; 1.2. Detectar els patrons d'actuacions que defineixen les formes d'organització; 1.3. Identificar les funcions educatives, l'articulació i l'evolució que tenen aquestes formes d'organització.

Aquest objectiu ens portava a formular cinc preguntes que hi estan associades.

6.1.1.1.1. Primera pregunta associada al primer objectiu

¿L'activitat de la mestra i el grup d'alumnes, participants a l'assemblea de classe, adopta formes diferents d'organització de l'activitat conjunta en funció de diferents patrons d'activitat i conforma una Seqüència d'Activitat Conjunta (SAC) guiada per propòsits educatius globals?

Aquesta primera pregunta que ens havíem plantejat en el primer objectiu té un caràcter eminentment teòric i conceptual que es fa operatiu i obté els seus indicadors empírics de la confirmació de les preguntes següents. No obstant això, sí que podem afirmar que els i les participants a l'assemblea de classe –una pràctica d'educació moral i un gènere discursiu de parla pública i col·lectiva– construeixen, efectivament, la seva activitat conjunta, i aquesta activitat conjunta que van construïnt va constituint una seqüència que es desenvolupa al llarg de l'eix temporal. Les intencions educatives de la seqüència d'activitat conjunta que els i les participants construeixen no estan definides a priori. Si més no, no ho estan explícitament de manera sistemàtica i escrita i seguint criteris curriculars. En conseqüència, no es pot considerar que l'activitat conjunta observada sigui una unitat didàctica, o una seqüència didàctica. Això no obstant, l'anàlisi de les actuacions i dels patrons estables d'actuacions articulades que construeixen els i les participants, amb estabilitat sostinguda en el temps, permet afirmar que es construeix una Seqüència d'Activitat Conjunta (SAC) i que aquesta SAC participa dels motius educatius que defineixen la institució escolar.

Considerem que és important fer aquesta clarificació, per establir la distància que hi ha entre l'assemblea de classe analitzada i les assemblees d'altres institucions – professionals, laborals, sindicals, recreatives, etc.–, que estaran definides pels motius propis de cada una d'aquestes institucions –econòmics, polítics, socials, lleure, etc.–. A diferència de tesis com la de Castellà (2009), sobre assemblees en un context polític històric determinat; sobre l'ús de l'assemblea de classe com a instrument en un context

escolar llibertari (Lorenzo, 2014); o de tesis sobre el discurs assembleari dels moviments socials del '15-M', com la del filòleg valencià J. M. Martín (2013), entre d'altres.

Les assemblees de classe analitzades, tot i no estar definides com a activitats acadèmiques i tenir un perfil d'intersecció entre la dimensió social i la dimensió acadèmica escolars, amb una definició oberta i poc definida a priori, estan plenament imbuïdes dels motius educatius de construcció de la competència ciutadana, amb una clara orientació a la construcció de la personalitat moral, i al desenvolupament de la competència comunicativa de la parla pública col·lectiva.

Els resultats de l'anàlisi i interpretació de les dades, en canvi, coincideixen amb els d'altres treballs anteriors que han abordat l'estudi de la influència educativa en situacions també ambiguament definides des del punt de vista educatiu (Colomina, 1996; García, 2002; Segués, 2006). Aquests treballs previs han mostrat que en contextos no escolars (família: Colomina (1996), García (2002); joc entre iguals: Segués, 2006), orientats a un motiu principalment de joc, també és possible construir l'activitat conjunta amb segments d'interactivitat repetitius i estables i identificar-hi motius educatius (Colomina, 1996 i García, 2002, gràcies a la participació de la mare o el pare amb l'infant. La nostra recerca també és coherent amb el plantejament metodològic de definir la SAC com a primera unitat d'anàlisi. L'estudi del cas de les assemblees de classe manté similituds amb les recerques anteriors que també han tingut com a unitat principal d'anàlisi la Seqüència d'activitat conjunta. Ens referim a la recerca sobre la interacció entre iguals en el context escolar, al voltant d'una activitat no acadèmica (Segués, 2006); a les recerques efectuades en contextos familiars (Colomina, 1996; García, 2002), o amb la recerca realitzada en un context social extraescolar (Mesa, 1997). D'altra banda, la nostra recerca també manté similituds amb altres recerques efectuades amb el mateix model d'anàlisi en el context educatiu escolar (Mayordomo, 2003; Onrubia, 1992 i Rochera, 2007), però en les quals la principal unitat d'anàlisi va ser la Seqüència didàctica.

6.1.1.1.2. Segona pregunta derivada del primer objectiu

Quins són els segments d'interactivitat identificables, estables i analitzables en què s'organitza la SAC de l'assemblea de classe?

L'anàlisi de les actuacions i la identificació dels patrons estables d'actuacions articulades, com es pot comprovar en els resultats que hem presentat al Capítol 4, ens indiquen clarament que l'activitat conjunta que construeixen els i les participants està organitzada en diferents formes d'organització de l'activitat conjunta es concreten en onze Segments d'Interactivitat (SI), que són recurrents, estables i recognoscibles al llarg de la SAC.

Entre els onze Segments d'Interactivitat, s'ha de destacar la identificació de dues Configuracions de Segments d'Interactivitat (CSI) que apareixen en una articulació també recurrent, estable i recognoscible i que es repeteix al llarg de la SAC.

Les onze formes d'organització de l'activitat conjunta han estat identificades en la seva distribució en les dues fases en què es desenvolupa l'activitat conjunta (Apartat 4.1.), que recordem a continuació:

Fase 1: Preparació del contingut temàtic de les sessions (prèvia i entre sessions):

- SI d'Identificació i proposició de temes (SI IPT):
 - a. Proposició individual i autònoma de temes per part dels nens i de les nenes
 - b. Observació i anotació encarregada de temes a parelles designades

Fase 2: Desenvolupament de les sessions d'assemblea:

- SI d'Organització i planificació (SI OP)
- SI de Debat d'un tema acordat (SI DAC)
- SI de Conclusions i tancament (SI CT)
- SI d'Explicitació de compromís i/o d'opinió en ronda (SI ER)
- SI de Regulació de la sessió d'assemblea (SI RSA)
- SI de Debat d'un tema diferent en el debat d'un altre tema (SIDTD)
- SI de Discussió sobre un conflicte recent (SI DCR)
- SI de Debat d'un tema dirigit (SI DD)
 - SI de Joc-representació (SI JR)
- SI de Conversa improvisada (SI CI)

Hem pogut identificar aquests onze segments d'interactivitat mitjançant l'aplicació dels criteris de segmentació de manteniment o de canvi d'una determinada estructura de participació social i de manteniment o de canvi d'un determinat contingut, com hem exposat al Capítol 3, en presentar els criteris d'anàlisi.

El que és molt particularment destacable dels nostres resultats sobre les formes en què s'organitza l'activitat conjunta de la SAC de l'assemblea és que hem identificat una important Configuració de Segments d'Interactivitat (CSI) que apareix al llarg de tota la SAC. Com recordarem, aquesta CSI està formada per quatre segments d'interactivitat que se succeeixen entre les dues fases (f1 i f2) en què es desenvolupa la SAC, tal com mostrem en seqüència a la fórmula següent:

$$[(f1: SI IPT a.) + (f2: SI OP + SI DAC + SI CT)]$$

1. SI d'Identificació i proposició de temes.
 - a. Proposició individual i autònoma de temes per part dels nens i de les nenes.
2. SI d'Organització i planificació.
3. SI de Debat d'un tema acordat.
4. SI de Conclusions i tancament.

Aquesta primera CSI constitueix el que hem denominat *la seqüència nuclear*, i és l'eix vertebrador de la SAC.

Aquest resultat tan evident és important destacar-lo perquè dona a la unitat d'anàlisi CSI una rellevància que no té si només la considerem una unitat de segon ordre o derivada. El que justament aporten aquestes dades és que partim ja d'una CSI que és constitutiva de la SAC i que, per tant, és precisament l'articulació entre aquests quatre SI el que constitueix la definició de les funcions educatives de la SAC.

Aquesta dada és molt particularment singular de la nostra recerca enfront de les altres.

En canvi, la segona CSI té una presència limitada i transitòria a la SAC, formada per dos segments d'interactivitat que tenen lloc entre les dues fases i que hem presentat amb la fórmula següent:

$$[(f1: SI IPT b.) + (f2: SI DD)]$$

1. SI d'Identificació i proposició de temes.
 - b. Observació i anotació encarregada de temes a parelles designades.
2. SI de Debat d'un tema dirigit.

En el desenvolupament de la primera CSI, que és la seqüència nuclear de la SAC, sorgeix la segona CSI i la resta de segments d'interactivitat per diverses necessitats educatives, com hem anat exposant.

Les configuracions de segments d'interactivitat aporten la comprensió de la seva funcionalitat per a l'activitat conjunta, més enllà de les unitats que la conformen, és a dir, més enllà del segment d'interactivitat. Aquest resultat és coherent també amb la configuració explicació/exercicis pròpia de la recerca anterior en el context acadèmic escolar de la tesi doctoral de J. Onrubia (1992).

6.1.1.1.3. Tercera pregunta vinculada al primer objectiu

Quines són les funcions educatives predominants dels Segments d'Interactivitat que conformen la SAC de l'assemblea i quina relació mantenen aquestes funcions amb els propòsits educatius globals?

Els segments d'interactivitat dibuixen una seqüència d'activitat conjunta, que segueix l'eix temporal, i mantenen entre ells una articulació complexa, no lineal, que està relacionada amb les seves funcions educatives específiques i amb els mecanismes d'influència educativa. L'anàlisi de les actuacions i la identificació dels patrons estables d'actuacions articulades ens proporcionen evidències de les funcions educatives predominants de cada SI i de les CSI.

Cada segment d'interactivitat analitzat té diverses funcions educatives així com també en tenen les dues configuracions de segments d'interactivitat i l'articulació general que

s'estableix entre tots ells. Aquestes funcions estan relacionades amb els propòsits educatius globals de la SAC. Com a síntesi interpretativa, podem resumir que els propòsits educatius globals de la SAC es concreten en tres grups de funcions generals en els quals tenen sentit els SI i les CSI. Aquests tres grups de funcions són: organització, deliberació i regulació (Capítol 4, Apartat 4.3.3.1.).

Les tres funcions generals que compleixen les formes d'organització de l'activitat conjunta són les que hem identificat en primer lloc a la CSI principal, o seqüència nuclear:

[(f1: SI IPT a.) + (f2: SI OP + SI DAC + SI CT)]

Els quatre segments d'aquesta CSI compleixen les tres funcions generals de la SAC:

◦ *Les funcions d'organització:*

l'SI d'Identificació i proposició de temes. a. Proposició individual i autònoma de temes (SI IPT a)

l'SI d'Organització i planificació (SI OP)

◦ *Les funcions de deliberació:*

l'SI de Debat sobre els temes acordats (SI DAC)

◦ *Les funcions de regulació:*

l'SI de Conclusions i tancament (SI CT)

Aquestes tres funcions mantenen la seva estabilitat al llarg de la SAC, són el seu eix vertebrador. Els SI que aniran apareixent compliran funcions educatives específiques dins d'aquestes tres funcions generals i en relació a la CSI principal o seqüència nuclear.

Presentem els SI no nuclears distribuïts en aquestes funcions generals, al costat dels SI de la seqüència nuclear.

◦ *Les funcions d'organització* fan referència a la proposició de temes per a la deliberació i a l'organització d'aquests temes, a més de la disposició de l'escenari i de les orientacions relatives a l'estructura de participació social i de la tasca.

Seqüència nuclear:

SI IPT a. Proposició individual i autònoma de temes

SI d'Organització i planificació (SI OP)

SI no nuclears:

SI d'Identificació i proposició de temes. b. Observació i anotació encarregada de temes (Iniciativa de la mestra)

- *Les funcions de deliberació* . Fan referència al debat, al diàleg, la confrontació de punts de vista, d'idees, etc. per valorar, analitzar, comprendre i regular els temes controvertits proposats.

Seqüència nuclear:

SI de Debat sobre els temes acordats (SI DAC)

SI no nuclears:

SI de Debat d'un tema diferent (SI DTD) (Iniciativa de l'alumnat)

SI de Discussió sobre un conflicte recent (SI DCR) (Iniciativa de l'alumnat)

SI de Debat sobre un tema dirigit (SI DD) (Iniciativa de la mestra)

SI de Conversa improvisada (SI CI) (Iniciativa de l'alumnat)

- *Les funcions de regulació*. Fan referència al conjunt d'actuacions de revisió, recordatori, assumptió de compromisos sobre els assumptes deliberats, d'una banda, i també a les de control sobre el desenvolupament de les sessions, sobre la pròpia participació individual o sobre l'estat emocional dels i de les participants, etc.

Seqüència nuclear:

SI de Conclusions i tancament (SI CT)

SI no nuclears:

SI d'Explicitació de compromís i/o d'opinió en ronda (SI ER) (Iniciativa de la mestra)

SI de Regulació de la sessió d'assemblea (SI RSA) (Iniciativa de la mestra)

SI de Joc i representació (SI JR) (Iniciativa de la mestra)

Aquestes funcions generals de la SAC les assumeixen els SI de la CSI nuclear. La resta d'SI tenen la seva funció específica al voltant de les funcions nuclears.

L'activitat conjunta de la SAC de les assemblees analitzada presenta clarament aquesta particularitat tan rellevant, a diferència d'altres pràctiques d'assemblea en les quals no hi té tanta importància la funció d'organització ni la de regulació. En aquesta tesi es posa de relleu el que és educativament nuclear de l'activitat conjunta de l'assemblea ja des de les

formes d'organització, a diferència d'altres treballs en els quals es posa l'èmfasi en el contingut, en els procediments sobre el contingut i en els temes, però no en les formes d'organització de l'activitat conjunta (Araújo, 2002, 2004, 2008; Puig, 1999, 2003; Sánchez, 2008). Incidir en les funcions educatives que tenen les FOAC en relació al discurs i al contingut aporta una visió integrada dels mecanismes d'influència educativa que ajuda a comprendre com i on té lloc el desenvolupament del contingut i la construcció de significats.

6.1.1.1.4. Quarta pregunta vinculada al primer objectiu

¿Com es gestionen la participació social i la tasca i el contingut a la SAC de l'assemblea? Hi ha segments d'interactivitat dedicats exclusivament o prioritàriament a una d'aquestes gestions? Hi ha algun d'aquests aspectes que predomina sobre els altres en el conjunt de la SAC?

Complementant la resposta a la tercera pregunta, els resultats de l'anàlisi de les funcions educatives predominants de cada segment d'interactivitat ens permeten afirmar que aquestes funcions reflecteixen el predomini de propòsits educatius globals que estan orientats a la construcció de l'activitat en dues dimensions: la gestió de la participació social i de la tasca i la gestió del contingut, de manera específica en cada un dels segments d'interactivitat. Tenint en compte, a més, l'exposat al punt 1.1. d'aquest apartat, a la SAC observada, per la seva indefinició prèvia (que tan sovint s'ha reiterat al llarg del treball), cal considerar de manera conjunta la gestió de l'estructura de participació social i la de la tasca, ja que la gestió de la tasca, en el cas que ens ocupa, queda definida entre les actuacions de la gestió de la participació social (Bustos, Coll, Engel, 2009; Coll, Bustos, Engel, 2011).

També s'ha pogut constatar que els onze segments d'interactivitat desenvolupen les seves actuacions al voltant de les dimensions de gestió de la participació social i de la tasca i de gestió del contingut de manera diferent i específica en relació a les seves funcions educatives.

Així, entre els quatre segments de la principal CSI identificada hem constatat que les actuacions de l'SI d'Identificació i proposició de temes i de l'SI d'Organització i planificació estan adreçades a la gestió de la participació social, mentre que l'SI de Debat acordat i l'SI de Conclusions i tancament estan adreçats a les dues dimensions de gestió, però sobretot a la gestió del contingut.

Quant a la segona CSI, l'SI IPT b., igualment com l'SI IPT a., està vinculat a la gestió de l'estructura de participació social i de la tasca, mentre que l'SI DD, de Debat dirigit, està adreçat a les dues gestions, però, preferentment, a la gestió del contingut.

Pel que fa a la resta d'SI, podem afirmar que l'SI de Debat d'un tema diferent -igual com els altres segments d'interactivitat de debat (SI DAC i SI DD)-, juntament amb l'SI de Discussió sobre un conflicte recent, amb l'SI de Conversació improvisada i amb l'SI d'Explicitació d'acord i/o de compromís en ronda, tots quatre, estan adreçats de manera prioritària a la gestió del contingut. Mentre que l'SI de Regulació de la sessió d'assemblea està adreçat prioritàriament a la gestió de la participació social i de la tasca. Finalment, l'SI de Joc-Interpretació està adreçat a les dues dimensions de gestió.

Si interpretem els resultats en relacionant les tres funcions generals de la SAC: organització, deliberació i regulació, amb les dues dimensions d'anàlisi, observem també que aquestes tres funcions generals en què s'estructuren i s'articulen els SI estan dedicades a les dues dimensions d'anàlisi, però prioritàriament a una o a l'altra, com expliquem tot seguit.

L'organització està referida a la gestió de l'estructura de participació social i de la tasca en relació a la identificació, proposició, ordenació, classificació, priorització i elecció dels temes conflictius proposats, i, per tant, a l'organització del contingut que serà objecte de la deliberació posterior. No hem considerat pròpiament gestió del contingut en el sentit d'anàlisi del contingut, sinó que es tracta de la part de gestió de l'estructura de la participació dedicada a allò de què es pot parlar, és a dir als temes que són pertinents o prioritàris.

La deliberació, en el sentit de debat i de confrontació constructiva de punts de vista, opinions, idees, emocions, etc., està referida a la gestió del contingut, en primera

instància, però també, i de manera important, a la gestió de l'estructura de participació social i de la tasca, en tot allò que és necessari recordar i ajustar de manera situada en el context immediat de l'activitat conjunta en relació a qui pot fer què, quan, com i en relació a qui. Per tant, tots els SI de debat, discussió o conversa –SI de Debat acordat (SI DAC); SI de Debat d'un tema diferent dins del debat d'un altre tema (SI DTD; SI de Discussió d'un tema recent (SI DCR); SI de Debat d'un tema dirigit (SI DD) i SI de Conversa improvisada (SI CI)– formen part d'aquesta funció general de deliberació de la SAC, amb algunes derivades. Alguns dels treballs sobre ass. se centren en el contingut, el nostre treball hi coincideix, però se centra i dóna importància s les formes i procediments de la participació ciutadana.

La regulació és la tercera funció general de la SAC que abasta SI que regulen tant la gestió de l'estructura de participació social i de la tasca com la gestió del contingut, tot i que, les dues gestions, en grau diferent cada un d'ells. L'SI de Conclusions i tancament regula sobretot el contingut, perquè són les conclusions dels SI de debat, mentre que les funcions pròpiament de tancament són de gestió de l'estructura de participació social i de la tasca. L'SI de Regulació de la sessió d'assemblea és un segment de regulació de l'estructura de participació social i de la tasca. L'SI d'Explicitació de compromís i/o d'acord en ronda és un SI que intensifica el control sobre la participació i, a la vegada, sobre el contingut. Finalment, l'SI de Joc i representació és un segment que regula únicament la participació.

Igualment com hem dit al final de l'apartat 1.3, en relació a la tercera pregunta, aquests resultats contrasten amb els treballs sobre assemblees que se centren en el treball del contingut. El fet d'evidenciar que es tan important la participació social i la tasca en els valors educatius que l'assemblea representa, com el propi tractament del contingut, és una característica també específica de la nostra recerca.

Hem considerat que l'estructura de participació social i la tasca formen part d'un mateix conjunt d'aprenentatges i no els hem analitzat separatament, com en canvi sí que s'analitzen separatament en altres recerques de referència, perquè en el cas de la SAC de l'assemblea de classe, la tasca està poc definida i forma part del conjunt d'aprenentatges propis de la participació social, com un tot indestriable.

A la nostra recerca hem considerat (Capítol 5, apartat 5.2.) que els significats dels aprenentatges que es construeixen, en el cas de la SAC analitzada, s'han de considerar tant en relació a la gestió de l'estructura de la participació social i de la tasca com en relació al contingut: Aquest enfocament, els resultats de la recerca i aquesta interpretació contrasten i enriqueixen l'anàlisi directa del contingut moral com a metodologia més emprada en altres recerques (Araújo, 2002, 2004, 2008; de la Cerda, 2011; Gijón, 2003, Puig, 2003, entre d'altres), o altres recerques centrades preferentment en el discurs oral i en la perspectiva didàctica, sense distingir les dues dimensions d'anàlisi (Sánchez, 2008).

6.1.1.1.5. Cinquena pregunta vinculada al primer objectiu

¿Les característiques dels SI que conformen la SAC de l'assemblea i la seva articulació i successió es deixen interpretar en termes de mecanismes d'influència educativa de traspàs progressiu del control i la responsabilitat i de construcció de sistemes de significats cada cop més amplis i compartits?

Les funcions educatives de la SAC reflecteixen el predomini dels propòsits educatius globals de la mestra, entre els quals ha estat possible identificar indicadors dels mecanismes interpsicològics que ens aporten informació sobre la manera com els nens i les nenes aprenen a participar a l'assemblea i com accedeixen als seus continguts gràcies a l'ajustament de l'ajuda pedagògica que estableix la mestra. Entre els mecanismes interpsicològics identificats hi operen els mecanismes d'influència educativa de traspàs, assumptió i recuperació de control que la mestra i l'alumnat utilitzen de diferents maneres i depenent de les intencions educatives del moment de l'activitat conjunta, en funció dels seus rols asimètrics.

Tal com hem referit als apartats anteriors d'aquesta discussió, el model d'anàlisi emprat comporta l'anàlisi dels mecanismes d'influència educativa, en la línia de les tesis precedents que han seguit el mateix model d'anàlisi. En el procés de desenvolupament de l'activitat conjunta, en l'articulació dels segments d'interactivitat, hem trobat indicadors que ens mostren com es produeix un traspàs progressiu del control sobre

alguns aspectes de la tasca de la mestra a l'alumnat. La mestra va ajustant l'ajuda pedagògica amb flexibilitat i adaptació, i amb certes continuïtats i discontinuïtats. Gràcies al traspàs de control, la mestra disposa d'un mecanisme que li permet anar valorant el procés de construcció de significats compartits. Quan es produeix el traspàs de control de la mestra a l'alumnat i aquest l'assumeix, podem inferir que hi ha hagut progrés en el procés de construcció de significats compartits. Si l'alumnat no assumeix el traspàs de control, hi ha interrupcions i es fan explícits desacords i incomprensions entre els participants. En aquests casos la mestra torna a assumir el control de l'activitat per reorientar-lo o per tornar-lo a cedir a l'alumnat.

Exposem primer la discussió sobre els resultats dels segments de la principal CSI, la seqüència nuclear, pel que fa a les seves funcions educatives i als mecanismes d'influència educativa.

Els presentarem en l'ordre de la seqüència, seguits d'una interpretació global de la CSI o seqüència nuclear.

(i) En primer lloc, l'SI IPT, en la seva primera modalitat: *a. Proposició individual i autònoma de temes per part dels nens i de les nenes.*

Aquest SI està basat en el traspàs per part de la mestra a l'alumnat de la identificació i proposició de temes i en la conseqüent assumpció d'aquest traspàs per part de l'alumnat.

Aquest traspàs del control és un dels aspectes definitoris de l'assemblea, que marca una gran diferència respecte de les activitats pròpiament acadèmiques, basades en una seqüència didàctica (SD) (Mayordomo, 2003, Onrubia, 1992, Rochera, 1997), o en una SAC en un context no acadèmic en la qual el contingut és aportat per la pròpia recerca (com és el cas del contingut sobre el món dels gnoms a les tesis de Colomina, 1996, García, 2002 i Segué, 2006). El traspàs sobre l'aportació del contingut temàtic a l'alumnat és una característica, al nostre entendre, d'una gran importància educativa encara no prou ben explorada (amb similituds i amb moltes diferències amb la metodologia de projectes de classe). A diferència de les activitats acadèmiques, que estan orientades per les disposicions curriculars pel que fa als continguts d'aprenentatge, a les assemblees analitzades, el contingut temàtic no està definit, o, si més no, no està

explicitat culturalment i socialment a priori. En el context de les assemblees, el contingut no està determinat ni pel currículum, ni pel centre, ni per la mestra: la definició dels continguts temàtics, que seran l'eix vertebrador de l'activitat conjunta a les assemblees de classe analitzades, és cedida a l'alumnat. Els nens i les nenes assumeixen la responsabilitat i el control de proporcionar els continguts temàtics de l'activitat assemblea de classe. El contingut d'aprenentatge de l'activitat conjunta dependrà en una part molt important d'aquest fet. Les instruccions i la formació prèvies que l'alumnat rep per desenvolupar aquesta tasca són mínimes, i les que reben en la mateixa pràctica, també, a més de no ser sistemàtiques.

L'aspecte més rellevant d'aquesta reflexió per a la discussió dels resultats el volem situar, doncs, en el punt inicial: el fet que la nostra recerca ha permès identificar com els nens i les nenes assumeixen el traspàs sobre la identificació de temes que són proposables, susceptibles de ser proposats, o adequats per proposar, a partir del que viuen com a problemàtic o conflictiu. Considerem que es tracta d'un traspàs molt rellevant i determinant de bona part de l'activitat conjunta a la SAC analitzada.

Així doncs, de manera general, diem que les propostes de temes sorgeixen de tot allò problemàtic que l'alumnat no sap resoldre de manera autònoma, sense ajuda de les persones adultes; especialment, sense l'ajuda de la seva mestra, (o la d'altres agents educatius, altres mestres, monitors o monitores d'esbarjo, de menjador, et). El que identifiquen com a temes proposables sorgeix de la comprensió d'instruccions directes o indirectes que l'alumnat interioritza a partir de la pròpia pràctica, per immersió, i/o molt intuïtivament.

La mestra manté aquest traspàs sobre la identificació i proposició de temes, que en tot moment és assumida per l'alumnat, tot i que sí que cal observar, com veurem més avall en presentar els mecanismes d'influència educativa en relació a la resta d'SI, que la mestra regula la quantitat i la qualitat de les propostes de temes. Pel que fa a la quantitat, la mestra demana en diverses ocasions una interrupció de la proposició (Capítol 4), perquè es proposen més temes dels que és possible tractar. Pel que fa al control sobre la

qualitat de les propostes, ja veurem més endavant com es regula als segments d'interactivitat d'OP i als de debat.

Podem afirmar, doncs, que el mecanisme de traspàs sobre la proposició de temes és bàsicament continu tot i que té algun ajustament per part de la mestra pel que fa a la quantitat de propostes i pel que fa a la qualitat, en la intensificació d'atenció en una esfera temàtica concreta.

(ii) Seguint amb la presentació de les funcions educatives i dels mecanismes de traspàs dels segments de la primera CSI, en referirem ara a l'SI d'Organització i proposició.

La funció educativa general d'aquest segment d'interactivitat, com hem vist al Capítol 4, dins de la SAC és, d'acord amb el seu nom, l'organització de la sessió d'assemblea, la qual es concreta en les funcions derivades d'aquests tres grups d'actuacions: arranament de l'escenari i del material; identificació, classificació i ordenació i elecció de les propostes de temes; i aportació d'instruccions sobre l'estructura de participació, objectius i continguts.

Pel que fa al primer grup d'actuacions, la mestra inicialment n'exerceix el control, però, a mesura que avança la SAC, l'alumnat va assumint també un cert control esporàdic, no sistemàtic, sense qui hi hagi un traspàs explícit (per exemple, disposen autònomament les cadires en rotllana abans que la mestra entri a l'aula).

Sobre el segon grup d'actuacions, la mestra n'assumeix el control, però l'exerceix desplegant una bastida que propicia les intervencions de l'alumnat, convidant-los, tot i que no de manera explícita, a compartir l'ordenació, classificació i elecció dels temes que el propi alumnat aporta, tot acceptant, si escau, l'assumpció col·laboradora i autònoma, quan aquesta es va donant de manera esporàdica. La mestra aplica una intervenció educativa sobre la qualitat de les propostes, definint el que és acceptable, convenient o més valorat per ser proposat, amb un ajustament ocasional, fet des de la pràctica. El traspàs del control sobre la proposició de temes a l'alumnat no és recuperada per la mestra, tot i que sí que és intervinguda, pel que fa a l'aspecte qualitatiu de les propostes, en el procés d'ordenació, classificació i elecció de temes per parlar, de manera que alguns dels temes proposats són considerats prioritaris. En relació a la classificació dels

temes proposats, és important constatar que la mestra n'assumeix el control i que estableix la classificació seguint criteris de generalització temàtica, agrupant els temes concrets en categories més àmplies, compartides només esporàdicament per algun membre del grup

La mestra, en canvi, manté l'assumpció del control sobre el tercer grup d'actuacions de l'SI OP en tot moment i no la cedeix a l'alumnat. Les instruccions i normes explícites sobre l'estructura de participació sempre són formulades per la mestra en relació als rols dels secretaris o secretàries i als rols de la resta del grup-classe.

L'organització compartida entre adult i infant apareix també a les recerques sobre SAC ja esmentades (Colomina, 1996; García, 2002 i Segués, 2006), però no a les basades en SD, ja que l'organització i planificació ja està feta amb anterioritat.

(iii) El tercer segment de la principal CSI, és l'SI DAC. Aquest segment d'interactivitat és el predominant de les assemblees, el que dóna sentit a l'activitat conjunta i el que defineix la seva identitat. Les seves funcions educatives estan adreçades, en síntesi, a fomentar la participació formal, planificada i estructurada dels membres del grup classe; propiciar la narració de fets conflictius viscuts dels diferents contextos escolars i contrastar els diferents punts de vista sobre aquests fets; identificar i clarificar els problemes morals que formen part dels fets aportats, valorar-los i trobar-hi possibles solucions.

En relació a aquestes funcions, hem pogut identificar alguns mecanismes d'influència educativa, com ara que la mestra cedeix el control sobre el torn de paraula als secretaris o secretàries de la sessió i aquests l'assumeixen, i tanmateix, sovint, aquest control passa a ser compartit, quan la mestra en supervisa les actuacions, o bé és recuperat per part de la mestra, si escau, i tornat a cedir, a mesura que els secretaris i secretàries van assumint-lo de manera més autònoma i eficaç. De la mateixa manera, en l'ordre de les intervencions seguint el torn de paraula, que està cedit a l'alumnat, la mestra el recupera per valorar-lo o reorientar-lo en tots els casos en què l'alumnat no el respecta.

Enllaçant de nou amb la proposició de temes, a l'SI DAC, la mestra també va definint el que és rellevant per ser proposat a mesura que es desenvolupen els debats i es va posant

de manifest, de manera indirecta, la rellevància o la irrellevància de les propostes, per la pròpia dinàmica de l'activitat conjunta.

El control sobre la pertinença de tema és cedida a l'alumnat, però, de la mateixa manera com amb el control del torn de paraula, la mestra el recupera quan hi ha interrupcions per part de l'alumnat que ho requereixi i el torna a cedir quan ho veu possible. La mestra manté el control sobre la vigilància de les actuacions pròpies de la gestió de la participació social i de la tasca, cedint-lo i recuperant-lo de manera àgil al servei de l'eficàcia de la gestió. Sobretot, la mestra té el control de l'inici i tancament del segment i el control sobre la gestió del contingut temàtic, en requeriment d'informació, aclariments, aportació de clarificacions, de valoracions normatives, de formulació d'instruccions, de recapitulacions, etc.

Aquests traspassos-assumpcions flexibles, fluctuants, continus/discontinus, es poden interpretar com l'exercici de l'ajuda pedagògica, d'acord amb la responsabilitat educativa que exerceix la mestra, que, en tot moment ajusta l'ajuda amb flexibilitat i adaptació, procurant no deixar l'alumnat sense guiatge, teixint i desteixint una bastida flexible i creant zones de desenvolupament pròxim eficaces i responsables.

(iv) Sobre l'últim SI de la seqüència nuclear, el segment de Conclusions i tancament, cal recordar que les seves funcions educatives predominants són resumir, recapitular, aprofundir, valorar, sobretot, el contingut temàtic que ha estat objecte de deliberació als segments de debat precedents, però també l'estructura de participació i, finalment, indicar el final de la sessió, amb la instrucció de canvi d'actuació i inici d'una altra activitat.

El control sobre les actuacions d'aquest SI sempre és assumit i exercit per la mestra, tant en relació a les actuacions de conclusions i de resum com en relació a les de tancament de la sessió, a més de regular la quantitat de propostes de tema, que la mestra limita en certes ocasions dins d'aquest SI.

(v) Per tancar la interpretació de la seqüència nuclear d'SI, cal dir que les funcions educatives d'aquests quatre segments que constitueixen la seqüència nuclear, com a configuració de segments d'interactivitat, està perfectament articulada i constitueix la

forma d'organització fonamental de l'activitat conjunta de les assemblees de classe objecte d'estudi. Els nens i les nenes identifiquen i proposen autònomament els temes, aquests temes són ordenats, classificats i elegits, tot el col·lectiu delibera sobre aquests temes i, finalment, es recapitula i resumeix el que s'ha debatut, s'acorden actituds i accions derivades, compromisos de futur i es tanca la sessió.

Això no obstant, el desenvolupament de les sessions d'assemblea amb els quatre segments nuclears, amb el manteniment d'aquesta seqüència nuclear, té, però, discontinuïtats, interrupcions, aprofundiments i revisions que, malgrat tot això, no afecten el seu manteniment recurrent, estable i recognoscible al llarg de la SAC. Les discontinuïtats ens permeten parlar de l'existència d'altres formes d'organització de l'activitat conjunta que tenen la seva raó de ser i les seves finalitats educatives en complementarietat amb la seqüència nuclear. Als apartats següents interpretem aquestes formes complementàries d'organització de l'activitat conjunta, és a dir, els segments d'interactivitat no nuclears.

Passem ara a completar el que correspon als SI no nuclears i ho farem referint-nos, en primer lloc, als segments introduïts per la mestra i, en segon lloc, als segments introduïts per l'alumnat. Fem aquesta divisió perquè considerem que la identificació del motiu pel qual es produeix la iniciativa d'actuacions que, en l'aplicació dels criteris d'anàlisi, constitueixen la introducció d'un nou segment d'interactivitat, més enllà dels segments de la seqüència nuclear, i la identificació dels subjectes de la iniciativa considerem que ja són indicadors que cal tenir en compte en relació als mecanismes d'influència educativa.

Donats els rols asimètrics que exerceixen la mestra i el grup de nens i nenes, és fàcilment comprensible que hi ha d'haver una diferència important en el fet que la iniciativa d'introducció d'actuacions noves, que seran constitutives de nous segments, sigui d'un subjecte o d'un altre i que la iniciativa sempre estarà relacionada amb les funcions educatives i als mecanismes d'influència educativa del segment nou i amb els dels altres segments.

Entre els segments introduïts a iniciativa la mestra, parlarem primer de la segona CSI: [f1: (SI IPT b.) + f2: (SI DD)]. I, a continuació, dels següents segments d'interactivitat: l'SI

d'Explicitació de compromís i/o d'opinió en ronda; l'SI de Regulació de la sessió d'assemblea; l'SI de Joc-Representació.

(i) El primer segment de la segona CSI, que és pròpiament la segona modalitat de proposició de temes dirigida: *SI d'Identificació i proposició de temes. b. Observació i anotació encarregada de temes per part de parelles designades.*

Aquesta segona modalitat apareix a causa de l'exercici de recuperació parcial del control per part de la mestra sobre una esfera temàtica: els conflictes al menjador, que l'ensenyant detecta que generen més problemàtica de la que l'alumnat identifica. Es tracta, doncs, d'una recuperació del control parcial, delegada i transitòria sobre un àmbit de la dimensió de gestió de l'estructura de participació social i de la tasca, que també tindrà conseqüències sobre la dimensió de gestió del contingut, ja que les proposicions de temes sobre el menjador, que corren a càrrec de les parelles designades, més tard es debatran i generaran un nou segment d'interactivitat, l'SI de Debat d'un tema dirigit.

(ii) El segon SI que forma part de la segona CSI és, com diem, l'SI de Debat d'un tema dirigit, l'SI DD. Aquest SI té les finalitats educatives (Capítol 4.) de clarificar i ampliar la informació rellevant sobre el comportament i la convivència a l'espai de menjador, millorar el comportament en el context de menjador i intensificar la focalització d'atenció en unes fonts d'obtenció de dades, que són les situacions potencialment conflictives de la situació de menjador, com a contingut temàtic a discutir d'una manera directa i guiada.

Es tracta d'un segment d'interactivitat que és conseqüència de la recuperació parcial, delegada i transitòria de control sobre la proposició de temes per part de la mestra, de manera doble i articulada: sobre la identificació dels temes conflictius del menjador, que afecta les actuacions de la fase prèvia a la sessió, i el debat dirigit posterior dins de dues sessions d'assemblea per aprofundir en aquest àmbit de conflictes.

(iii) El segment d'interactivitat d'Explicitació de compromís i/o d'opinió en ronda (SI ER), el qual recordem que té la funció educativa (Capítol 4) de garantir una participació segura i individualitzada de tots els membres implicats, podem dir neix a causa de la recuperació del control per part de la mestra sobre les dues dimensions de gestió. Sobre

la gestió de la participació social i de la tasca, primer, en relació a l'assumpció del control del torn de paraula, que l'assumeix per complet per fer un mateix requeriment en ronda a la totalitat dels membres implicats. I també sobre la gestió del contingut, ja que la iniciativa de la mestra va adreçada a obtenir una resposta universal del col·lectiu implicat en un problema que s'està debatent o que s'ha debatut. Finalment, amb l'SI ER, la mestra recupera el control en la decisió de requerir una resposta d'acord i/o de compromís públic en un determinat sentit del contingut debatut i en el sentit de les valoracions fetes. Amb l'explicitació requerida a l'alumnat, la mestra els torna a traspasar el control, que sempre té com a resposta l'assumpció que en fa l'alumnat, que, indefectiblement, respon individualment al requeriment, malgrat que la resposta sovint pugui ser imitativa o mecànica.

(v) En el cas del segment d'interactivitat de Regulació de la sessió d'assemblea (SI RSA), que té les funcions educatives (Capítol 4) d'intensificació de regulació i de validació de la pròpia activitat per tal de garantir-ne la continuïtat -davant d'una disrupció, o d'una possible ruptura-, de regulació de la motivació per participar a l'assemblea i foment de la consciència i l'autoregulació sobre l'estructura de participació i de la tasca.

A l'SI RSA, la mestra inicia el segment en assumir el control sobre la gestió de l'estructura de participació social, fent un parèntesi en les actuacions de debat en curs, amb un exercici de meta-regulació per recordar els principis o drets i deures bàsics dels i de les participants a causa d'un conflicte en relació a la pròpia participació.

(vi) I un últim segment d'interactivitat dels introduïts per la mestra és el de Joc-representació (SI JR), el qual té les funcions educatives (Capítol 4) d'ajudar a regular la tensió acumulada al llarg de la sessió, després d'un seguit de situacions conflictives i tenses, i d'il·lustrar la necessitat de seguir unes normes de participació en les situacions de parla pública col·lectiva, en relació a la qualitat de l'atenció i al respecte pel torn de parla, en vivenciar, mitjançant una representació, el que passa si tothom parla alhora i ningú no s'escolta. l'SI apareix en una assumpció de gestió de les dues dimensions i substitueix o ocupa l'espai educatiu de l'SI de Conclusions i tancament de la sessió.

(i) El segment d'interactivitat de Debat d'un tema diferent dins del debat d'un altre tema (SI DTD) té la funció educativa (Capítol 4) de manteniment de la motivació per la participació i la iniciativa dels participants i d'ajudar a identificar els continguts acordats per parlar. A l'SI DTD, la mestra recupera el control sobre la pertinença de tema, dins del tema escollit per parlar. El control de pertinença de tema, i de subtemes, ha estat cedida a l'alumnat a partir de l'elecció de tema de debat. En exercir el torn de paraula, si algun/a participant descriu fets que no corresponen al tema de debat, la mestra adverteix de la no pertinença i impedeix de continuar. Tanmateix, en algun cas no és així i la mestra torna a cedir el control a l'alumne o alumna per continuar amb el tema diferent. Queda l'evidència de la no pertinença observada però consentida, de manera que es posa de relleu el concepte de pertinença. Això és així, sobretot quan, acabada l'exposició i debat sobre el tema *no pertinent*, la mestra fa explícit el retorn al tema *pertinent* en curs.

Aprofundint en la interpretació de les causes de l'aparició del segment, cal dir que en fer la classificació de temes en grups basats en criteris de generalització temàtica (a l'SI OP; apartat 1.3.1. (ii)), alguna generalització no sempre és prou compresa per l'alumnat, que identifica temes i subtemes concrets, lligats a actuacions concretes. Cal tenir en compte, a més, que els enunciats que l'alumnat escriu com a proposta estan lligats al context personal de detecció d'un problema i que poden no ser prou compresos per altres alumnes no implicats en el mateix problema, que, en canvi, els associen a altres situacions personals. Aquest fet provoca que, tot i demanar la paraula, alguns alumnes no estan en condicions d'assumir la pertinença de tema de manera eficaç. Hi cal afegir també la no comprensió de la normativa sobre la gestió de la tasca i la participació social pel que fa a la pertinença de tema, a més de possibles distraccions momentànies d'alguns membres del grup.

(ii) El segment d'interactivitat de Discussió sobre un conflicte recent té com a funció educativa (SI DCR) (Capítol 4) atendre la necessitat urgent de clarificació i de resolució d'un conflicte, mantenint l'interès del grup per participar. Malgrat que aquest tipus de discussió no planificada no és propiciada per la mestra, el seu desenvolupament ajuda, també, a marcar els límits de la no planificació o de les intervencions no regulades des de

l'estructura de participació predominant. La seva presència serveix per contrastar allò que es propicia amb l'activitat conjunta del que no.

En relació a l'SI DCR cal dir que l'alumnat assumeix el control sobre el tema de discussió, que és seguit per la mestra un temps determinat. Quan la mestra recupera el control sobre la gestió, tant de la participació i de la tasca com sobre el contingut, demanant de finalitzar el format discussió d'un tema recent per seguir l'ordre de la seqüència nuclear: llegir les propostes, decidir i deliberar, es posa més en evidència l'estructura de participació de l'activitat conjunta prioritària. Malgrat tot, aquestes actuacions es desenvolupen i constitueixen l'SI que ens ocupa. El procés de negociació, assumit per l'alumnat fa que el mateix contingut de conflicte recent, en comptes del debat sobre un conflicte proposat, sigui assumit com a debat, amb l'estructura de participació pròpia del debat, amb demanda i concessió de paraula per part dels secretaris o secretàries de la sessió i amb intervencions seguint aquest ordre. La discussió es transformarà, doncs, en debat acordat.

(iii) Finalment, el segment d'interactivitat de Conversa improvisada (SI CI) té la funció educativa (Capítol 4) d'incentivar la participació, la confiança, la distensió i la cohesió de grup. I té també la funció indirecta de situar i reforçar els límits de la forma de proposició i de la forma de participació potenciades.

L'SI CI és un altre cas d'assumpció de tema per part de l'alumnat, seguit i consentit per la mestra i amb format improvisat de tertúlia. Un cop més, es posa en evidència la no pertinença, en aquest cas, tant de tema com de forma, però de manera diferent del cas anterior, ja que aquí el contingut de la conversa no es recupera com a debat, com hem dit que ocorre en el cas anterior amb la discussió; aquí, el contingut de la conversa-tertúlia, simplement, es deixa de banda.

Quant al segon mecanisme d'influència educativa, de construcció de sistemes de significats cada cop més amplis i compartits, en aquest primer nivell d'anàlisi no ha estat possible identificar-lo directament, de la mateixa manera com a les recerques precedents (Bustos, 2011; Colomina, 1996; Mayordomo, 2003; Onrubia, 1992; Rochera, 1997; Segués, 2006). Però sí que es pot considerar que el funcionament del primer mecanisme,

de traspàs progressiu del control i la responsabilitat, en la concreció exposada fins ara en relació a cada SI, permet que sigui possible el funcionament del segon mecanisme, de construcció progressiva de sistemes de significats compartits. Com hem dit abans, gràcies al traspàs de control, la mestra disposa d'un mecanisme que li permet anar valorant el procés de construcció de significats compartits. Quan es produeix el traspàs de control de la mestra a l'alumnat i aquest l'assumeix, podem inferir que hi ha hagut progrés en el procés de construcció de significats compartits.

6.1.2. Discussió de resultats en relació al contingut: segon nivell d'anàlisi

Ens referirem ara al segon nivell d'anàlisi, que és l'anàlisi de l'exercici de la influència educativa en relació als enunciats i a les configuracions d'enunciats, a través dels quals es construeix el coneixement sobre el contingut temàtic que és l'objecte de deliberació de la SAC. L'anàlisi dels enunciats i de les configuracions d'enunciats té lloc en una estreta vinculació amb l'anàlisi de l'estructura de les formes d'organització de l'activitat conjunta de la SAC, presentada fins ara.

6.1.2.1. Segon objectiu

Analitzar els enunciats de les actuacions dels segments d'interactivitat per identificar enunciats normatius, o formulacions normatives, vinculats als segments d'interactivitat, a les seves funcions educatives i a les dimensions de gestió de l'estructura de participació social i de la tasca i de gestió del contingut, per tal de determinar en quines subdimensions i categories temàtiques es poden classificar i, alhora, establir alguna relació amb els valors morals de referència que les orienten.

Vinculades a aquest segon objectiu, havíem formulat quatre preguntes a les quals ens referirem tot seguit.

6.1.2.1.1. Primera pregunta vinculada al segon objectiu

Les actuacions dels i de les participants a l'assemblea, especialment les de la mestra, inclouen la formulació d'enunciats normatius orientats a l'educació moral?

L'anàlisi exhaustiva dels enunciats de tots els SI en ha permès identificar una quantitat important d'enunciats normatius o formulacions normatives (FN) emeses per la mestra – un total de 348 FN– i de 13, formulades per l'alumnat, distribuïdes totes elles al llarg de la SAC. Tots aquests enunciats escollits tenen una formulació normativa moral on es postula *el que cal tenir en compte per a una actuació valorada més positivament* en relació a la gestió de l'estructura de participació social i de la tasca i/o en relació a la gestió del contingut, d'acord amb les característiques i funcions dels SI on s'han formulat.

La SAC de les assemblees de classe analitzades es confirma com una pràctica d'educació moral altament normativa on s'expliciten enunciats normatius en una quantitat molt rellevant. El context escolar és, possiblement, un context on, a més de l'aprenentatge de normes per immersió (Durkheim, 1947; Puig, 2003), es formulen normes amb molta freqüència a conseqüència dels motius educatius institucionals. La pràctica de les assemblees de classe, a més, per la seva definició de pràctica reguladora de la convivència, és un context que, en formar part de l'activitat escolar, participa de la tendència normativa pròpia de l'activitat educativa, i és, molt possiblement, una de les pràctiques educatives escolars on es produeix una explicitació més gran de normes. El cert és que els resultats de la nostra recerca corroboren aquesta apreciació.

A l'apartat 5.1., exposem que la vivència de normes per immersió ha de ser complementada per la conceptualització de normes. L'anàlisi i la reflexió sobre els conflictes morals, el judici sobre els conflictes, la comprensió de les circumstàncies i punts de vista en què aquests han tingut lloc i les formulacions normatives orientades a la millora de la conducta són processos que contribueixen al desenvolupament de la consciència, més enllà del que ocorre amb la vivència sola de normes per immersió, o, si més no, en complementarietat.

6.1.2.1.2. Segona pregunta associada al segon objectiu

¿Els enunciats normatius identificats en les actuacions dels i de les participants es relacionen de manera específica amb alguns tipus de SI, amb les seves característiques i amb la seva funció educativa en el marc de la SAC de l'assemblea? Hi ha alguna relació entre els enunciats normatius identificats i l'articulació i l'evolució dels SI al llarg de la SAC de l'assemblea?

Les formulacions normatives identificades, tal com es presenten al Capítol 5, estan totalment relacionades amb els segments d'interactivitat on les hem identificades, amb les seves característiques i funcions educatives, amb la seva articulació i evolució i amb les característiques i funcions generals de la SAC: organització, deliberació i regulació exposades al Capítol 4. Aquesta anàlisi és totalment nova i rellevant, no només pel nombre significatiu de FN en relació a cada SI: 348, en total a la SAC; 233, als SI de la seqüència nuclear; i 155, als SI no nuclears (dades que consten a les Taules 35, 36 i 37, al Capítol 5). Es tracta d'una anàlisi del contingut normatiu realitzada en l'estructura de les formes d'organització de l'activitat conjunta, fet que aporta novetat i contrast respecte dels estudis realitzats anteriorment.

6.1.2.1.3. Tercera pregunta associada al segon objectiu

Els enunciats normatius se situen exclusivament o prioritàriament en l'àmbit de la gestió de la participació social i de la tasca o en l'àmbit de la gestió del contingut?

També ha estat possible identificar i quantificar els enunciats normatius corresponents a la dimensió de gestió de la participació social i de la tasca i a la dimensió de gestió del contingut en relació a cada un dels SI. L'orientació normativa de la SAC d'adreça de manera gairebé simètrica a les dues dimensions d'anàlisi.

Les FN analitzades a cada SI han estat classificades en les dues dimensions d'anàlisi:

- Gestió de l'estructura de participació social i de la tasca, en la qual hem identificat quatre subdimensions:
 - les FN estan referides al qui;
 - les FN estan referides al què;
 - les FN estan referides al com; i
 - les FN estan referides al per a què.
- Gestió del contingut, en la qual hem identificat tres subdimensions:
 - les FN estan referides a la regulació individual;
 - les FN estan referides a la regulació de les relacions interpersonals:
 - regulació de les relacions directes
 - regulació de les relacions al joc
 - les FN estan referides a l'ús dels espais i serveis.

L'anàlisi d'aquesta classificació ens ha proporcionat unes dades molt sorprenents, perquè, tot i que les quantitats parcials de FN de cada SI, relacionades amb cada una de les dues dimensions i amb les seves subdimensions, presenten diferències, els resultats generals de nombre de FN per a cada dimensió és pràcticament el mateix:

Gestió de l'estructura de participació social: 172 FN

Gestió del contingut: 176 FN

La qual cosa ens permet dir que la influència educativa de la mestra està adreçada de manera molt equitativa a les dues dimensions tot i no estar previst o planificat amb anterioritat.

6.1.2.1.4. Quarta pregunta associada al segon objectiu

¿Quines són les categories temàtiques i quins són els valors morals que reflecteixen els enunciats normatius formulats pels i per les participants en la SAC de l'assemblea?

Identificades i quantificades Les formulacions normatives en relació a tots els SI i en relació a les dues dimensions d'anàlisi i classificades en les seves subdimensions, han

estat analitzades per identificar les categories temàtiques en què es poden agrupar. D'aquestes categories temàtiques hem extret els temes morals predominants de la SAC que les orienten, en relació a les dues dimensions i les seves subdimensions d'anàlisi que les orienten. Finalment, hem relacionat aquests temes morals predominants de la SAC amb els temes morals universals establerts per Kohlberg (1976).

El conjunt de les FN de cada SI i de cada una de les dues dimensions d'anàlisi i de les seves subdimensions, analitzades en relació al contingut temàtic, han estat classificades en funció de dos criteris:

- L'establiment de les categories temàtiques morals que representen el denominador comú de les temàtiques de totes les FN;
- Entre les categories temàtiques morals, les que tenen una presència més alta a la SAC.

Aquesta anàlisi del contingut ens ha permès saber quins són els temes morals més rellevants de la SAC, que hem posat en relació als temes morals prioritars de referència. Amb aquesta classificació temàtica de les FN hem obtingut un mapa del contingut normatiu més rellevant tractat a la SAC.

En relació als resultats obtinguts a partir de les quatre preguntes vinculades a aquest segon objectiu, considerem que són una novetat en termes de recerca, ja que no hem pogut trobar altres estudis similars, tant sobre la influència educativa, com sobre l'educació moral, com sobre la didàctica de la llengua.

6.1.2.2. Tercer objectiu:

Identificar i analitzar quins són els mecanismes de construcció progressiva de sistemes de significats compartits que s'observen en la manera com es presenten els enunciats normatius, o les formulacions normatives, i en la manera com s'impulsen a través de les configuracions d'enunciats o estructures conversacionals on aquestes apareixen.

6.1.2.2.1. Pregunta vinculada al tercer objectiu:

¿En quines configuracions d'enunciats o estructures conversacionals apareixen els enunciats normatius? Fins a quin punt aquestes estructures conversacionals proporcionen informació sobre el mecanisme d'influència educativa de construcció progressiva de sistemes de significats cada cop més amplis i compartits?

Obtingudes dades rellevants sobre el contingut de les FN de la SAC, sobre el que la mestra ha regulat en relació al que preocupa o interessa més als i a les participants, com acabem de veure, ens centrem ara en obtenir informació sobre com són presentades les FN.

Ens ha interessat conèixer de quina manera es presenten les FN, com s'analitzen quins són els mecanismes i estratègies d'influència educativa que intervenen en aquests processos. Així, doncs, hem analitzat les estructures conversacionals (EC) o discursives on apareixen les formulacions normatives. En fer-ho, hem identificat tres estructures conversacionals predominants que són portadores de FN i que mostren mecanismes d'influència educativa diversos. El resultat ha estat la identificació de tres tipus d'Estructures conversacionals (EC) portadores de formulacions normatives (FN):

Una primera estructura conversacional (EC) en la qual la FN és presentada sola, sense explicacions ni argumentació. Entre els instruments d'educació moral: judici moral, comprensió i autoregulació, en aquesta estructura conversacional només s'hi observa el tercer: la FN indica directament com cal regular la conducta per millorar-la.

Una segona estructura conversacional on la FN és presentada per la mestra, acompanyada d'alguna explicació i d'arguments. Entre els instruments d'educació moral: judici moral, comprensió i autoregulació, en aquesta estructura conversacional, amb variacions, en una gran majoria s'hi observen els tres: hi ha una primera valoració, un judici, seguida d'alguns elements de comprensió del context del conflicte i, finalment, la FN indica directament com cal regular la conducta.

Una tercera estructura conversacional on la FN és presentada com a la segona, i on, a més, hi ha intervencions de l'alumnat per negociar el significat o l'abast de l'aplicació de la FN. Entre els instruments d'educació moral: judici moral, comprensió i autoregulació, en aquesta estructura conversacional s'hi observen els tres: hi ha una primera valoració, un judici, seguida d'alguns elements de comprensió del context del conflicte amb intervencions de l'alumnat per aportar dades i punts de vista i negociar la comprensió del problema. Finalment, la FN indica directament com cal regular la conducta i, es completa amb intervencions de l'alumnat per negociar l'abast de la regulació proposada. El nombre de cada una de les EC a cada una de les dues dimensions d'anàlisi, a les seves subdimensions i a tots els SI ens dóna com a resultat que el nombre més elevat d'EC és el d'EC de la segona tipologia, seguida de la tercera. Aquesta constatació ens porta a dir que els mecanismes educatius més emprats per la mestra són els d'argumentar i donar explicacions per fer entendre la FN i de propiciar la negociació multidireccional per ajudar a la comprensió de la FN i de la seva aplicació.

El nombre d'estructures conversacionals de cada un dels tres tipus ens indica que l'estructura més freqüent és la segona, seguida en nombre per la tercera. A tenor d'aquests resultats podem interpretar que la influència educativa de la mestra a la SAC està adreçada de manera prioritària a posar en marxa el mecanisme de construcció progressiva de sistemes de significats compartits a través de l'ús d'estructures conversacionals complexes. Aquestes estructures conversacionals complexes, que són portadores de normes, van acompanyades d'argumentació, estan obertes a la negociació i empen els tres instruments d'educació moral: judici moral, comprensió i autoregulació.

Podem afirmar, en conseqüència, que la mestra fa ús del mecanisme d'influència educativa de construcció progressiva de significats cada vegada més compartits mitjançant el dispositiu semiòtic d'estructures conversacionals portadores de formulacions normatives adreçades a estimular un canvi en la conducta que ha ocasionat el conflicte objecte de deliberació. Les estructures conversacionals emprades prioritàriament, propicien, previsiblement i d'una manera més evident, la construcció de significats compartits perquè, presenten les FN acompanyades de valoracions, més o menys raonades, i faciliten la negociació entre els i les participants per ajudar a

comprendre i compartir el sentit de les formulacions normatives en el conjunt del context de la problemàtica. A més, veiem que les EC emprades per la mestra se situen en el nivell convencional (Kohlberg, 1976), mentre que l'alumnat se situaria encara al nivell preconvençional, fet que ens portaria a afirmar que la mestra estableix una zona de desenvolupament pròxim, *estirant* el nivell real i actual de l'alumnat vers un nivell potencial realista.

L'anàlisi efectuada en relació a aquest objectiu ens han permès obtenir resultats sobre el segon mecanisme d'influència educativa de construcció progressiva de significats compartits que empra la mestra a l'activitat conjunta. Aquests resultats es complementen amb els de les altres estudis precedents esmentats (Colomina, 1996; Mayordomo, 2003; Onrubia, 1992; Rochera, 1997; Segués, 2006 i són nous en els estudis sobre educació moral i sobre didàctica de la llengua.

6.1.2.3. Quart objectiu

En la correlació dels resultats del primer i del segon nivells d'anàlisi, identificar indicadors de les característiques educatives globals de la SAC, que ens acostin al coneixement de la cultura moral de les assemblees analitzades.

6.1.2.3.1. Pregunta associada al quart objectiu

¿La relació entre els resultats sobre les formes d'organització de la SAC de l'assemblea i els resultats sobre els enunciats normatius ens aportarà informació sobre les característiques educatives globals de la SAC i sobre la cultura moral de les assemblees analitzades?

En la correlació de resultats dels dos nivells d'anàlisi hem pogut identificar alguns elements que ens aporten dades sobre el conjunt de la cultura moral que es construeix a la seqüència d'activitat conjunta de les assemblees de classe analitzades.

En la nostra recerca, no hem pretès analitzar la cultura moral del centre, però la SAC de les assemblees de classe és una pràctica escolar d'educació moral, que es caracteritza per ser un gènere discursiu oral on participen tots els membres del grup classe per aprendre a debatre sobre els problemes de la seva convivència. La sola realització d'aquesta pràctica, que és opcional i que no és activa en tots els centres escolars, ja ens parla d'una opció d'escola de tractament dels conflictes de manera dialogada per aprendre a ser competents comunicativament, socialment i moralment. Tots aquests elements considerem que formen part d'una educació per a la ciutadania en una cultura moral democràtica de centre.

Dit això, sí que podem parlar de cultura moral de les assemblees de classe analitzades o de la SAC, en el seu conjunt.

Responent a la qüestió de les relacions dels resultats dels dos nivells d'anàlisi, en relacionar els resultats del primer nivell i els del segon nivell, observem que els motius educatius de la mestra, a la SAC analitzada, estan adreçats a l'ensenyament i l'aprenentatge de significats de nivells diferents: les formes d'organització de l'activitat conjunta; l'estructura de participació social i de la tasca i el contingut; i la millora de la conducta en relació a les situacions conflictives referides. Vegem cada un d'aquests motius educatius docents amb una mica més de detall.

(i) En primer lloc, els motius educatius de la mestra, a la SAC analitzada, estan adreçats a l'ensenyament i l'aprenentatge de les formes estructurals d'organització de l'activitat conjunta, al servei de l'aprenentatge de la parla pública col·lectiva organitzada, eficaç i democràtica. Aquest extrem és molt rellevant en el cas que analitzem pel mateix fet que es tracta d'una SAC, la qual cosa significa que el grau d'obertura i d'indefinició atribuïts a l'activitat conjunta de la pràctica de les assemblees de classe, motivats pel fet que no hi hagi una planificació prèvia explicitada, és, possiblement, revisable. Els motius educatius de la mestra, malgrat que no estiguin explicitats i que potser no siguin intencionats, tot indica que van adreçats, per començar, a les mateixes formes d'organització de l'activitat conjunta, amb les funcions generals i les funcions específiques que tenen aquestes formes, en conjunt i en particular. Hem vist una estructura *que es va fent* gràcies a les

decisiones de la mestra. Les actuacions dels i de les participants van definint unes formes que posen de manifest unes opcions educatives –i no unes altres; ni tampoc un caos–.

El fet que les converses entre els i les participants acabin fent veure, a posteriori, una estructura racional i complexa, però amb una continuïtat possible, sense ruptura, ens fa pensar, també, en els esforços cooperatius de què ens parla Grice (1967), que, possiblement, guien d'alguna manera els i les participants en una conversa per fer que hi hagi continuïtat, quan perfectament hi podria haver trencament.

En el nostre cas, però, sabem que la responsabilitat del control d'aquesta continuïtat depèn en una part molt important, de la mestra, des de l'assumpció de l'asimetria del seu rol. *Els esforços cooperatius* que fan els i les participants per contribuir a la continuïtat de l'activitat conjunta són interpretables, des dels marcs conceptuals que guien la nostra recerca, en primer lloc, en termes dels mecanismes d'influència educativa de traspàs del control i de la responsabilitat. Els nens i les nenes assumeixen en bona part (com hem vist a l'apartat 1.1.5. d'aquest mateix Capítol) el control en el manteniment de les formes d'organització de l'activitat conjunta, amb les excepcions que ja hem detallat, gràcies, probablement al fet que van interioritzat bona part dels significats relatius a l'organització estructural de l'activitat conjunta. De manera que van aprenent el que significa una forma de comportament pròpia d'aquesta pràctica moral i d'aquest gènere discursiu.

Els i les participants construeixen la SAC a través d'una estructura complexa que finalment es pot interpretar, en síntesi, de manera senzilla: l'alumnat aprèn a participar parlant com a ciutadans i ciutadanes a l'esfera pública tenint en compte el que podem denominar uns principis bàsics, que enumerem a continuació:

- ◇ Es dóna importància, primer, al fet que l'alumnat presenti una proposició autònoma de temes –que sintetitzen la seva percepció de conflictes viscuts en la seva convivència escolar– i a l'organització i planificació del tractament d'aquestes propostes de temes. Aquest procés, els nens i les nenes no el fan en solitari, el fan guiats per l'ajuda pedagògica de la mestra, en permanent ajustament. Amb una excepció: si la mestra ho considera oportú, la proposició pot ser temporalment

dirigida per ella mateixa per focalitzar l'atenció sobre temes conflictius que requereixen més atenció.

- ◇ En segon lloc, es dóna importància a la deliberació organitzada sobre els temes acordats, a través d'unes disposicions sobre l'estructura de participació social, sobre el torn, sobre la pertinença de tema, etc. Aquest procés el fan en l'activitat conjunta en què nens i nenes participen sota el guiatge de la mestra i amb assumpció de rols específics de secretari o secretària per torn. En la deliberació, tant en relació a l'estructura de participació social com en l'anàlisi del contingut, la mestra els retorna un judici del que està bé i del que no ho està a propòsit dels conflictes, crea un ambient i un procediment de diàleg per comprendre a fons els punts de vista i motivacions i, finalment, formula normes que han de regular la seva conducta tant en el desenvolupament de la sessió com en relació als conflictes exposats. Amb alguna excepció: malgrat que l'organització preferent és la de deliberació sobre temes acordats, aquesta disposició no s'aplica de manera rígida, sinó que davant de possibles confusions de tema, per exemple, s'acceptarà parlar, temporalment, d'un tema no acordat; o bé s'acceptarà parlar d'un conflicte acabat de passar que preocupa els membres del grup més que no pas el tema acordat; o bé s'accepta per un temps curt, una conversa informal divertida; o bé, per últim, la mestra podrà introduir un tema de debat, si percep que cal aprofundir en la seva anàlisi.
- ◇ En tercer lloc, es dóna importància a la necessitat de regular de manera específica tant l'estructura de participació com el contingut, mitjançant les conclusions del que s'ha deliberat i amb la demanda de compromís i acord; o bé, de manera dirigida, demanant opinió i/o compromís, un per un, a cada membre del grup; o bé amb la regulació de la participació a la sessió, si hi ha algun conflicte de disciplina; o bé amb la regulació de les emocions de l'alumnat introduint algun element lúdic per contrarestar una sessió severa, per exemple.

Aquests principis bàsics sobre l'estructura de la SAC formen part d'una determinada manera de concebre l'orientació que cal donar a aquesta pràctica de parla pública

col·lectiva reguladora de la convivència, que conformen una determinada cultura moral democràtica.

(ii) En segon lloc, els motius educatius de la mestra també van adreçats, tant a l'ensenyament i l'aprenentatge de l'estructura de participació social i de la tasca com al contingut. Aquests doble direcció educativa ha quedat exposada extensament al Capítol 4, en relació al primer nivell d'anàlisi, i al Capítol 5, en relació al segon nivell. En relació al primer nivell d'anàlisi hem demostrat que a tots els SI i a les CSI es tenen en compte les dues dimensions de l'activitat conjunta i com uns SI s'adrecen prioritàriament a una o a l'altra.

En l'anàlisi del segon nivell, també ha quedat demostrat que l'ensenyant aporta una quantitat gairebé idèntica de formulacions normatives adreçades a la regulació de les dues dimensions. Tan important demostra que són les formes de la deliberació, importants en la parla col·lectiva pública, per garantir la igualtat d'oportunitats d'intervenció, el respecte als temes acordats, el consens, etc., com el tractament del contingut dels conflictes referits, mitjançant un procediment d'anàlisi, que la mestra desplega i hi involucra els nens i les nenes. Aquest procediment d'anàlisi dels conflictes, com hem vist en parlar de les estructures conversacionals, no consisteix en la imposició de normes, tot i que hi ha normes que no es tematitzen, ni es qüestionen (les relacionades amb l'ús dels espais i serveis, per exemple), en un part important, hi ha, si més no, una justificació i, en una altra part important, una negociació.

D'altra banda, dels tres tipus d'estructures conversacionals portadores de formulacions normatives, les més emprades són les que aporten un judici sobre el que està bé i el que no ho està, que ajuden a desenvolupar una comprensió de les circumstàncies i punt de vista dels conflictes i que vehiculen normes per regular la conducta, seguides de les que, a més d'aquests tres elements, propicien la negociació per construir sistemes de significats compartits. Aquesta constatació també aporta dades que poden servir d'indicadors d'una cultura moral que dóna importància a l'anàlisi educativa dels conflictes i que cerca la comprensió i l'aprenentatge, més que no pas una aplicació mecànica de la disciplina, a partir de normes imposades i de sancions. S'intenta construir

coneixement sobre les normes, en comptes d'aplicar-les mecànicament o de fer-les complir sense justificació.

En la concepció d'aquestes assemblees de classe, aquest tret és rellevant, perquè transmet que per a la parla pública col·lectiva reguladora dels conflictes de convivència és important dotar-se d'instruments formals per fer equitatiu i eficaç el diàleg, per poder analitzar el contingut temàtic conflictiu mitjançant uns procediments d'anàlisi comprensius i no pas per imposició autoritària.

(iii) En tercer lloc, els motius educatius de la mestra sembla que van adreçats a millorar la conducta relacionada amb els continguts conflictius de la convivència referits, tot i que no tenim prou dades afirmar l'abast que té aquesta intenció més enllà de les dades que ens ha proporcionat la SAC analitzada.

En relació a la cultura moral i als models d'educació moral analitzats al Capítol 1, l'assemblea és una pràctica, dèiem que té elements de les pràctiques comunitàries: de virtut i normatives, i també de les liberals: de deliberació i reflexivitat (Puig, 2003).

En relació al paradigma comunitari, l'activitat conjunta de les assemblees de classe analitzada és una pràctica de virtut. Podem considerar que ho és la pròpia pràctica de l'assemblea, que prové d'una tradició democràtica i d'una tradició escolar democràtica (Dewey, Neill, Freinet, Escola nova, moviments de renovació pedagògica, etc.), amb la qual el centre escolar on s'ha observat la pràctica sintonitza. Com a pràctica normativa, ho és en tant que, com hem vist, és una pràctica reguladora amb un nivell molt elevat de normativitat, manifestada en la immersió en disposicions normatives que no es tematitzen. Donada l'edat dels membres del grup classe de 2n de primària, 7-8 anys, en ple estadi de desenvolupament cognitiu d'operacions concretes, una bona part de les FN que són formulades directament, acompanyades de judici o sense, ens permeten interpretar que es justifiquen per una tendència socialitzadora (Durkheim, 1947, 2002; Puig, 2003) des de la qual, es formulen les normes que la comunitat educativa ha elaborat per al bé de l'alumnat, a les quals l'alumnat s'ha d'habituar i acceptar. Això no vol dir que siguin imposades autoritàriament, són simplement aquell conjunt de disposicions que són necessàries per a la vida en comunitat, creades en la tradició escolar

i que no sempre cal justificar, que s'aprenen vivint-les, o amb participació guiada (Rogoff, 1993). També hi ha la gran quantitat de FN que, si bé no tenen una gran tematització, – justificada en part per l'edat i nivell cognitiu dels nens i de les nenes que potser no podrien seguir un nivell de conceptualització i de generalització més elevat–, sí que podem dir que són explicitades i analitzades de manera concreta i contextualitzada.

En relació al paradigma liberal, l'activitat conjunta de les assemblees de classe analitzada és una pràctica de reflexivitat en el sentit que el contingut són els conflictes dels propis membres del grup que, d'una manera més o menys directa, analitzen els seus problemes de convivència, les seves actituds, reaccions, etc., des del moment que proposen temes fins, passant pels moments de deliberació, fins al moment que s'han de comprometre a regular la seva conducta. I, finalment, és una pràctica de deliberació, com l'hem denominada al llarg de tot el treball i com sembla que és indiscutible. Finalment, en aquest ordre de reflexions interpretatives, cal dir, en relació a la perspectiva del desenvolupament moral, que l'alumnat de 2n observat, per l'estadi de desenvolupament cognitiu i pels arguments aportats a les converses analitzades, en termes generals, podríem dir que són en un primer nivell de desenvolupament moral, i més concretament, a l'estadi 2. Els arguments de la mestra, interpretats com a propostes de raonament moral en la zona de desenvolupament proper, se situarien a l'estadi 3, amb l'intent *d'estirar*. el desenvolupament dels nens i de les nenes des de l'estadi 2 al 3, o de fer progressar el primer nivell pre-convencional cap al nivell, convencional. Amb aquest establiment de la zona de desenvolupament proper en el nivell immediatament pròxim, la mestra situa els seus arguments des de la perspectiva interpersonal de l'intercanvi instrumental a la perspectiva convencional d'actuació com a membre de la comunitat. En la diferència entre els arguments de la mestra i els de l'alumnat, per exemplificar-ho amb la coneguda regla d'or del desenvolupament moral, segons la recerca de Kohlberg, el *no facis als altres el que no vulguis que et facin a tu*, que requereix una capacitat de generalització important, és interpretada encara pels nens i per les nenes de 7-8 anys, que situaríem a l'estadi cognitiu de les operacions concretes i l'estadi moral de la perspectiva social basada en l'intercanvi instrumental, com un: *si tu no m'ho fas a mi, jo*

tampoc no t'ho faré, a tu. O bé a l'inrevés: com que jo no t'ho faré a tu, tu tampoc no m'ho has de fer a mi (com veiem en alguns exemples).

El dispositiu educatiu general de les assemblees de classe analitzades que creen els i les participants, principalment gràcies a les decisions de la mestra és una baula important en el camí cap a construcció de la personalitat moral i al desenvolupament de la competència comunicativa, social i moral i una contribució a la construcció d'una comunitat democràtica.

L'activitat conjunta, el diàleg i el gènere discursiu són tres punts de vista que conflueixen en la pràctica de l'assemblea com a mitjà i com a finalitat.

6.2. Conclusions

Com a síntesi d'aquest estudi, presentem tot seguit un conjunt de conclusions que recullen els trets més rellevants de la nostra recerca.

Una primera conclusió està relacionada amb la validació del model d'anàlisi aplicat en la nostra recerca. Considerem que és important introduir una valoració de la validesa del model d'anàlisi emprat, malgrat que no forma part dels nostres objectius. L'explicació d'aquesta absència cal buscar-la en la plena certesa de la pertinència i eficàcia del model d'anàlisi i no pas en cap altra consideració de possible oblit o de dubte. Com hem anat exposant al llarg d'aquest treball, les recerques precedents, que formen part del projecte marc, han tingut l'oportunitat de validar el model d'anàlisi, com és també el nostre cas. Ens referim a les tesis doctorals ja esmentades al llarg del treball, que han presentat recerques sobre l'exercici de la influència educativa en diversos contextos escolars o familiars i en relació a diverses tasques i a diversos continguts d'ensenyament i aprenentatge (Bustos, 2011; Colomina, 1996; García, 2002; Mayordono, 2003; Onrubia, 1992; Rochera, 1997 i Segués, 2006).

Centrant-nos ja en les conclusions pròpiament dites, les estructurarem en dos grups: conclusions relatives al primer nivell d'anàlisi i conclusions relatives al segon nivell d'anàlisi.

6.2.1. Primer nivell d'anàlisi

Pel que fa al primer nivell d'anàlisi, l'anàlisi estructural de l'exercici de la influència educativa en relació a les formes en què s'organitza l'activitat conjunta de les assemblees de classe, a la seva construcció, a la seva articulació i evolució, podem concloure que:

1. La seqüència de la pràctica escolar de les assemblees de classe –una pràctica d'educació moral i un gènere discursiu de parla pública i col·lectiva–, d'acord amb els conceptes de la recerca presentats, l'hem categoritzada com una Seqüència d'Activitat

Conjunta (SAC), perquè té unes formes d'organització no prefixades que la mestra i l'alumnat van definint en la seva activitat conjunta desenvolupada en l'eix temporal de les sessions d'assemblea de tot un curs lectiu. Ha estat possible identificar aquestes formes d'organització de l'activitat conjunta gràcies a l'anàlisi de les actuacions interconnectades dels i de les participants, que conformen patrons d'actuació conjunta predominant i estable, guiades pels propòsits educatius globals de la mestra.

2. Les formes d'organització de l'activitat conjunta de què es doten els i les participants es concreten a la SAC analitzada en onze Segments d'Interactivitat (SI) i en dues Configuracions de Segments d'Interactivitat (CSI), que conformen una estructura organitzada i complexa que es manté al llarg de la SAC. El resultat més rellevant sobre l'estructura de la SAC és que la primera configuració de segments és la seqüència originària o primigènia de la SAC, que hem denominat Seqüència nuclear:

[(f1: SI IPT a) + (f2: SI OP + SI DAC + SI CT)]

La gran estabilitat i recurrència d'aquesta configuració de segments predominant planteja interrogants sobre l'aparició de la resta de segments d'Interactivitat, que hem denominat SI no nuclears. La resposta a per què apareixen els segments no nuclears enmig d'una CSI tan estable i nuclear la trobem en la seva funció educativa en articulació amb als segments de la seqüència nuclear i en els subjectes de la iniciativa d'introducció dels SI no nuclears. Els quatre segments de la seqüència nuclear compleixen les tres funcions educatives generals de la SAC: *organització, deliberació i regulació*. Entre els SI de la CSI, compleixen la funció d'*organització* els segments: SI IPTa i SI OP, dedicats a la identificació, proposició, ordenació i elecció de temes. L'SI que realitza la funció de *deliberació* sobre els temes proposats i ordenats és el segment SI DAC. La funció de *regulació* té a veure amb l'SI CT, on es presenten les conclusions, es prenen acords, etc. Els SI que apareixen per iniciativa de la mestra complementen els segments nuclears en les tres funcions bàsiques: l'SI IPTb per a una demanda de proposició no prou atesa de temes conflictius específics; l'SI DD, sobre la deliberació promoguda dels temes conflictius específics; i l'SI ER, l'SI RSA i l'SI JR, com a regulació específica i necessària de la participació social i del contingut.

Els SI d'iniciativa de l'alumnat tenen la característica que ocorren perquè la mestra valora que la seva realització té una funció educativa, malgrat no ser prevista. Tots tres, l'SI DTD, l'SI DCR i l'SI CI es vinculen a la funció general de deliberació, tot i que, cada un d'ells de manera diferent i per una interpretació de la situació distinta de la predominant, que és acceptada per la mestra, amb un exercici de flexibilitat, tot mantenint alhora la predominança de la CSI nuclear.

3. L'activitat conjunta de les assemblees de classe està dedicada tant a la gestió de l'estructura de participació social i de la tasca com a la de la gestió del contingut. Les tres funcions generals de la SAC, i tots els SI que les compleixen, estan adreçades tant a una dimensió com a l'altra. Depenent de les característiques i funcions de cada segment d'interactivitat, hi tindrà una presència més gran un tipus de gestió o altre. Els SI que compleixen la funció d'organització estan adreçats de manera preferent a la gestió de la participació social i de la tasca. Els SI que desenvolupen la funció de deliberació estan adreçats preferentment a la gestió del contingut, tot i que en el seu desenvolupament s'entrecreuen constantment procediments de la gestió de la participació social i de la tasca. La funció de regulació està adreçada a totes dues dimensions en el cas dels SI ER i a la del contingut en el cas dels SI RSA i SI JR.

4. Cada un dels SI identificats, la seva presència, característiques i funcions educatives, observades a través dels seus patrons d'actuacions estables i de la seva evolució, i els SI articulats que conformen una estructura complexa a la SAC, amb les dues CSI identificades, estan vinculats al mecanisme d'influència educativa de traspàs del control i de la responsabilitat que exerceix la mestra. Relacionat amb el traspàs de control, hem identificat l'assumpció del control per part de l'alumnat, i també la recuperació del control per part de la mestra quan ha estat necessari. Aquest mecanisme d'influència educativa està vinculat al manteniment i estabilitat dels SI de la seqüència nuclear, que consolida el seu caràcter fonamental i estable, i a l'aparició, manteniment i finalització dels SI no nuclears, que consoliden d'aquesta manera el seu caràcter transitori.

6.2.2. Segon nivell d'anàlisi

Ens referirem ara al segon nivell d'anàlisi, l'anàlisi de l'exercici de la influència educativa en relació als enunciats i a les configuracions d'enunciats a través dels quals es construeixen els significats sobre el contingut temàtic que és l'objecte de deliberació de la SAC. L'anàlisi dels enunciats i de les configuracions d'enunciats té lloc en una estreta vinculació a l'anàlisi de l'estructura de les formes d'organització de l'activitat conjunta de la SAC, presentada en les conclusions formulades fins ara.

5. L'anàlisi exhaustiva dels enunciats de tots els SI en ha permès identificar una quantitat important de formulacions normatives (FN) emeses per la mestra –un total de 348 FN– i de 13, formulades per l'alumnat, distribuïdes al llarg de la SAC. Tots aquests enunciats escollits tenen una formulació normativa moral on es postula el que cal tenir en compte per a una actuació valorada més positivament en relació a la gestió de l'estructura de participació social i de la tasca i/o en relació a la gestió del contingut. Les formulacions normatives estan relacionades amb els segments d'interactivitat on les hem identificades i amb les seves característiques i funcions, així com amb les característiques i funcions generals de la SAC: organització, deliberació i regulació.

La SAC té una orientació normativa molt rellevant, adreçada de manera gairebé simètrica a les dues dimensions d'anàlisi. Sorprenentment, malgrat que les quantitats parcials presentin diferències, els resultats generals de nombre de FN per a cada dimensió és pràcticament el mateix: gestió de l'estructura de participació social i de la tasca: 172 FN; gestió del contingut: 176 FN. La qual cosa ens permet concloure que la influència educativa de la mestra està adreçada de manera molt equitativa a les dues dimensions tot i no estar previst o planificat amb anterioritat.

Els resultats sobre el contingut moral de les formulacions normatives de cada SI i de cada una de les dues dimensions d'anàlisi ens han permès classificar-les en relació a allò que pretenen regular:

- Gestió de l'estructura de participació social i de la tasca: QUI, QUÈ, COM i PER A QUÈ;

- Gestió del contingut: Regulació personal; Regulació interpersonal: Relacions directes i Relacions al joc i Regulació de l'ús dels servies i espais del centre.

Les FN han estat analitzades dins d'aquesta classificació en relació al seu contingut moral en funció de dos criteris: les categories morals que representen el denominador comú de les temàtiques de totes les FN i les que tenen una presència més alta a la SAC. Aquesta anàlisi del contingut de les FN ens ha permès saber quins són els temes morals més rellevants de la SAC, en relació a les guies de valor implícites, que hem posat en relació amb als temes morals universals de referència. Amb aquesta classificació temàtica de les FN hem obtingut un mapa del contingut normatiu més rellevant tractat a la SAC.

6. Analitzat el què sobre les FN, ens hem proposat d'analitzar com es presenten, com s'impulsen i quins indicadors ens ofereixen sobre els mecanismes d'influència educativa de construcció progressiva de sistemes de significats compartits. En relació a aquesta qüestió, podem concloure que les FN es presenten prioritàriament a través de tres tipus d'estructures conversacionals: 1. Estructura conversacional (EC) simple, en la qual la FN és presentada sola; 2. Estructura conversacional complexa, on la FN és presentada acompanyada d'alguna explicació i d'arguments i on s'empren els tres instruments d'educació moral: judici, comprensió i autoregulació; 3. Estructura conversacional complexa, on la FN és presentada com a la segona EC i on, a més, hi ha intervencions de l'alumnat per negociar el significat o l'abast de l'aplicació de les FN.

L'estructura més freqüent a la SAC és la segona, seguida en nombre per la tercera. De manera que podem concloure que la influència educativa de la mestra a la SAC està adreçada de manera prioritària a posar en marxa el mecanisme de construcció progressiva de sistemes de significats compartits a través de l'ús d'estructures conversacionals on s'empren els tres instruments d'educació moral: judici moral, comprensió i autoregulació i on l'alumnat intervé i és possible una negociació.

7. En la correlació de resultats dels dos nivells d'anàlisi hem pogut identificar alguns elements que ens aporten dades sobre el conjunt de la cultura moral que es construeix a la seqüència d'activitat conjunta de les assemblees de classe analitzades. En la nostra recerca, no hem pretès analitzar la cultura moral del centre, però la sola realització

d'aquesta pràctica, que és opcional i que hi ha escoles que la duen a terme i altres no, ens parla d'una opció d'escola de tractament dels conflictes de manera dialogada per aprendre a ser competents comunicativament, socialment i moralment, elements constitutius d'una educació per a la ciutadania en una cultura moral democràtica.

Hem considerat, però, que sí que podem parlar de cultura moral de la SAC. En aquest sentit, relacionant els dos nivells d'anàlisi, podem concloure que la pràctica de les assemblees de classe es desenvolupa com un instrument de diàleg on les formes d'organització de l'activitat, a través del mecanisme de traspàs del control, que permet avançar en el camí cap a l'autonomia de l'alumnat, són un element important per a la cultura moral del diàleg. També és important destacar l'atenció que rep tant la gestió de la participació social i de la tasca com la gestió del contingut, ja que són considerades totes dues contingut d'aprenentatge. L'enorme normativitat de la SAC, amb FN relatives als SI i als dos tipus de gestions d'anàlisi i orientades per uns horitzons morals implícits, però identificables, també ens parla d'una cultura moral que presta atenció a la formació de l'alumnat tant en la forma com en el contingut del diàleg.

La identificació de les estructures discursives prioritàries mitjançant les quals es posa en funcionament el mecanisme de construcció progressiva de significats compartits també ens permet concloure que la cultura moral de la SAC de les assemblees de classe està orientada prioritàriament a la comprensió de les normes, en relació als conflictes i a la situació en què s'han produït. Es potencia una reflexió sobre les normes i sobre tota la situació problemàtica (tot i que en una fase elemental a causa de l'edat de l'alumnat) i no una imposició, per tal de contribuir a la millora de la convivència al mateix temps que al desenvolupament de la consciència.

Per acabar aquest apartat de conclusions, és important dir que el cas analitzat va ser escollit entre d'altres per la valoració positiva que vam fer del desenvolupament de les assemblees de classe amb aquesta mestra en concret, gràcies a l'assistència personal a totes les sessions mentre es duia a terme l'enregistrament. A rel d'això, volem destacar com a conclusió, que la mestra intenta portar els nens i les nenes cap a un model de convivència i cap a un tractament dels conflictes que poden tenir lloc dins de la

convivència, i això ho fa guiada per la seva intuïció, pel sentit comú i per unes guies de valor construïdes segurament des de molts àmbits de la seva biografia, i també per una formació d'ensenyant d'escola activa que forma part del col·lectiu de renovació pedagògica. Però les seves decisions educatives no estan explicitades per escrit i poc, oralment. Malauradament, la no explicitació de les decisions educatives és un dèficit comú als centres escolars i això no afavoreix, o impedeix, la reflexió i la presa de consciència. La realització de les assemblees de classe té un potencial enorme, si es fa bé. Això sembla una obvietat que podríem aplicar a totes les pràctiques escolars, però el que pretenem dir és que tenen una simplicitat aparent que, mal interpretada, pot no portar enlloc. En el cas analitzat, considerem que no és gens així i que, en certa manera, aquest cas pot ser un cas model a seguir en molts aspectes que tindrem en compte per desenvolupar a l'apartat d'Orientacions per a l'actuació didàctica.

ÍNDEX

<u>7. SETÈ</u>	<u>CAPÍTOL: APORTACIONS. LIMITACIONS i QÜESTIONS OBERTES.</u>	
	<u>ORIENTACIONS PER A L'ACTUACIÓ DIDÀCTICA</u>	529
<u>7.1.</u>	<u>Aportacions</u>	529
<u>7.2.</u>	<u>Limitacions i qüestions obertes</u>	532
<u>7.3.</u>	<u>Orientacions per a l'actuació didàctica</u>	533

7. SETÈ CAPÍTOL: APORTACIONS. LIMITACIONS I QÜESTIONS OBERTES. ORIENTACIONS PER A L'ACTUACIÓ DIDÀCTICA

«ELS LÍMITS DEL MEU LENGUATGE
SIGNIFIQUEN ELS LÍMITS DEL MEU MÓN.»

(LUDWIG WITTGENSTEIN, 5.5571, 1981)

El setè i últim capítol està dedicat a la presentació de les Aportacions més rellevants de la nostra recerca, a les Limitacions i qüestions obertes i, per acabar, a una breu proposta d'orientació didàctica motivada per les reflexions sobre els resultats de la recerca.

7.1. Aportacions

1. En relació a la metodologia, la nostra recerca ha ofert la possibilitat de validar el model d'anàlisi de nou, aplicat, en aquesta ocasió, a l'estudi d'un cas que té unes característiques molt específiques. La característica principal és que en l'activitat conjunta de l'assemblea de classe l'anàlisi s'aplica a la unitat metodològica Seqüència d'activitat conjunta (SAC), sobre un contingut i en un context no explorats amb anterioritat. La novetat de la nostra recerca és que aquesta se situa en el context educatiu escolar, en la pràctica de l'assemblea de classe, com a activitat conjunta de parla pública col·lectiva. Aquesta pràctica és estructural, no esporàdica, però poc definida des del punt de vista educatiu i amb característiques que la situen a cavall de la dimensió acadèmica i de la dimensió social escolars. Aquest nou cas aporta la novetat que s'estudia una Seqüència d'activitat conjunta per captar la naturalesa d'aquestes situacions escolars. L'estudi del cas de les assemblees de classe manté similituds amb les recerques anteriors que també han tingut com a unitat principal d'anàlisi la Seqüència d'activitat conjunta. Ens referim a la recerca sobre la interacció entre iguals en el context

escolar, al voltant d'una activitat no acadèmica (Segués, 2006); a les recerques efectuades en contextos familiars (Colomina, 1996; Garcia, 2003), o amb la recerca realitzada en un context social extraescolar (Mesa, 1997). D'altra banda, la nostra recerca també manté similituds amb recerques que han estat realitzades en contextos educatius escolars (Mayordomo, 2003; Onrubia, 1992 i Rochera, 2007), però en les quals la principal unitat d'anàlisi va ser la Seqüència didàctica.

2. La recerca aporta un plantejament de l'estudi de l'activitat conjunta de les assemblees de classe amb una metodologia d'anàlisi que aprofundeix en les formes d'organització de interactivitat i en les dues dimensions d'anàlisi: la gestió de l'estructura de la participació social i de la tasca i la gestió del contingut o dels significats. Aquest estudi permet comprovar com la construcció de la personalitat moral també es realitza en la participació en unes determinades formes d'organització de la interactivitat, i en la seva articulació, i en les dues dimensions d'anàlisi de les formes d'organització de la interactivitat interconnectades.

3. En aquest sentit, també, l'estudi de la concreció del mecanisme de traspàs del control i de la responsabilitat en relació a les formes d'organització de l'activitat conjunta i a la gestió de la participació social i la tasca es pot interpretar en termes d'oportunitats per a l'aprenentatge del pas de l'heteronomia a l'autonomia moral en la gestió de les formes d'organització de l'activitat conjunta i de l'estructura de la participació social i de la tasca. La realització del traspàs del control per part de la mestra i la seva assumpció per part dels nens i de les nenes, en relació a les formes d'organització de la interactivitat i en relació a la participació social i la tasca i al contingut, permet pressuposar avenços en la construcció de sistemes de significats cada vegada més compartits entre els participants.

4. Una aportació de la nostra recerca, que considerem de gran rellevància per a la construcció de la personalitat moral i per al desenvolupament de la competència comunicativa plena, és haver focalitzat l'atenció en les formes d'organització de l'activitat conjunta. Considerem important que la participació en la pràctica escolar de l'assemblea de classe contribueixi a l'aprenentatge de les formes de participació de la democràcia participativa directa, com un dels aprenentatges de la cultura moral institucional. Entre el

conjunt d'aprenentatges que formen part de la construcció de la personalitat moral, cal comptar-hi, sens dubte, els aprenentatges relatius a les formes de participació en l'activitat conjunta en una pràctica escolar de diàleg com és l'assemblea de classe.

5. La recerca també aporta una concreció en l'estudi de les formulacions normatives contextualitzades com a contingut d'educació moral. Les formulacions normatives hem comprovat que estan relacionades amb els conflictes ocorreguts en la convivència escolar de la pròpia SAC –propis de la gestió de la participació social i de la tasca– o dels conflictes referits sobre la convivència dels nens i de les nenes en diferents contextos del centre –propis de la gestió del contingut o dels significats–. A més, les formulacions normatives no són alienes a les formes d'organització de l'activitat conjunta, sinó que hi estan vinculades. L'anàlisi dels temes morals en què es poden classificar les formulacions normatives permet comprovar que estan vinculades a la funció educativa del segment d'interactivitat on apareixen i que estan orientades tant a la gestió de la participació social i la tasca com a la gestió del contingut i als significats d'educació moral, d'una manera molt equilibrada.

6. L'anàlisi dels tres tipus d'estructures conversacionals portadores de formulacions normatives i, sobretot, de les dues que són prioritàries, aporta dades sobre l'ajuda pedagògica de la mestra per a la construcció de significats sobre les formulacions normatives contextualitzades, mitjançant la valoració dels fets conflictius, mitjançant la comprensió de la situació, dels punts de vista dels subjectes implicats i mitjançant justificacions i arguments per reforçar que l'aplicació de les formulacions normatives tingui implicacions en la millora de la conducta que havia ocasionat els conflictes.

7. Considerem que també és una aportació de la nostra recerca l'ampliació i l'aprofundiment, en una situació comunicativa real, del que significa l'aprenentatge de l'ús social contextualitzat i significatiu de la llengua amb l'anàlisi d'un gènere discursiu secundari, de parla pública, col·lectiva i plurigestionada. A l'assemblea de classe, per la seva complexitat, tant formal com de contingut, és interdisciplinari on, des de l'àrea de llengua es pren en consideració la dimensió ètica del llenguatge i on, des de la cultura moral escolar es pren en consideració la importància del desenvolupament de la

competència comunicativa per poder parlar amb eficàcia dels conflictes de convivència, per analitzar-los, valorar-los, formular normes, és a dir per a la reflexivitat i per a la deliberació.

8. Ahora, per a l'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua i per al desenvolupament de la competència comunicativa plena (com ja hem dit per a la construcció de la personalitat moral) són importants dues aportacions de la recerca: la primera està relacionada amb les formes d'organització de l'activitat conjunta en què s'estructura el gènere discursiu relacionat amb les formes de participació i amb el continguts específics de cada una de les formes, i la segona que les formes d'expressió són inseparables del contingut. Forma i contingut són un tot indestriable des del punt de vista de competència comunicativa, de la construcció de la personalitat moral i de construcció de significats en la interactivitat.

7.2. Limitacions i qüestions obertes

1. La nostra recerca està centrada en l'anàlisi d'un cas, la qual cosa ens aporta per força resultats específics d'un escenari concret. No és ni pretenia ser una altra cosa, ni un estudi longitudinal ni una comparació amb altres recerques amb el mateix contingut. Tot i que sí que es pot contrastar amb recerques en què s'ha aplicat el mateix model d'anàlisi, o amb altres casos amb el mateix contingut on s'han aplicat altres models d'anàlisi (com ja hem anat esmentant). Considerem, però, que això no hauria d'impedir extreure generalitzacions que poguessin ser i transferibles a altres casos.

2. Donada l'amplitud del corpus i del procés d'anàlisi en dos nivells, ens ha estat possible desenvolupar molt àmpliament el primer nivell, on podríem dir que l'anàlisi de les formes d'organització de l'activitat conjunta ha estat exhaustiva. Pel que fa al segon nivell, l'anàlisi també ha estat exhaustiva en la identificació de les formulacions normatives i en la seva classificació, però considerem que podem aprofundir més en l'anàlisi del discurs i en el contingut en tres sentits: en l'anàlisi dels temes morals obtinguts i en la relació entre aquests temes morals i els valors morals de referència; en l'anàlisi de les

estructures discursives i en un aprofundiment en el funcionament del mecanisme de construcció de sistemes de significats compartits.; i en l'establiment de relacions entre el desenvolupament moral i l'aprenentatge moral.

3. En relació al primer punt de l'apartat anterior, considerem que caldria avançar en la clarificació de l'epistemologia dels valors morals per poder-nos-hi referir amb prou propietat, ja que, tal com hem exposat a l'apartat 1.1. considerem que fan falta estudis clarificadors de la conceptualització dels valors morals, dels nivells de generalització i de la seva conceptualització i estructuració aplicades a diferents disciplines.

4. Un altre aspecte d'interès pertinent, però que no estava previst en aquesta recerca i no formava part dels nostres objectius, és analitzar les dades des de la perspectiva de l'avaluació, relacionada amb els mecanismes d'influència educativa i en l'aplicació dels instruments de l'educació moral: judici, comprensió i autoregulació (Puig, 1996).

5. Amb l'avantatge de la recerca ja acabada, pensem que seria interessant realitzar una entrevista en profunditat a la mestra per tal de conèixer més bé les seves intencions educatives, ja que no estan explicitades per escrit, amb les preguntes que podríem fer ara i que no era possible fer en el moment en què va tenir lloc el procés de recollida de dades.

6. Una última qüestió d'ordre extern és la reflexió sobre l'actualitat de la temàtica de la pràctica de les assemblees de classe. Tot i ser una temàtica, des del nostre punt de vista, d'una rellevància i d'una potencialitat educatives inqüestionable, també cal tenir en compte la deriva que ha sofert cap a altres models, cap a les tutories, per exemple –amb les quals manté semblances, però, malauradament, massa diferències–, o el fet que no es tingui en compte en alguns centres.

7.3. Orientacions per a l'actuació didàctica

Tot i que en la tesi no estava previst generar un model d'actuació docent per a la formació del professorat i/o per a l'Educació Primària, a partir dels resultats, aprofundint en la relectura de les dades, veiem que és possible identificar alguns indicadors que ens

permeten elaborar una orientació de línies d'actuació en relació a la pràctica de les assemblees de classe.

El que presentarem a continuació seran unes orientacions generals que estan vinculades als resultats de la tesi i que les considerem com un guió a desenvolupar posteriorment.

Organitzarem aquest breu apartat en tres subapartats: (i) Els aspectes més positivament destacables des del punt de vista de la influència educativa de l'actuació docent a la SAC de les assemblees de classe; (ii) Aquells aspectes que podrien ser millorables de l'actuació docent a la SAC; (iii) Un conjunt d'orientacions que emergeixen de les dues anàlisis anteriors, organitzada en tres blocs: Orientació general, Organització i Procés d'ensenyament i aprenentatge (Taula 47).

(i) Els aspectes més positivament destacables:

El clima general de confiança entre els membres del grup: mestra i grup i entre iguals i *l'afecte* general entre la mestra i el grup i amb cada un dels seus membres. No és possible participar a l'assemblea per parlar del propis conflictes si no hi ha un clima de confiança i d'afecte que generi actituds col·laboradores.

L'exercici de l'autoritat acadèmica a partir de la confiança i de l'afecte: guanyada gràcies a la combinació equilibrada entre exigència i comprensió. La mestra és l'autoritat constructiva indiscutible. Aquesta autoritat no necessita ser imposada, i, en canvi, s'exerceix amb eficàcia.

L'organització implícita: tot i no estar planificada, la SAC té unes formes d'organització molt definides, estables i coherents, a més de l'organització de les converses per valorar, comprendre i regular les conductes, amb un patró força estable d'actuació.

La flexibilitat: tot i mantenir l'estabilitat i repetició de la configuració de segments d'interactivitat, hi ha una gran flexibilitat ajustada a la valoració de les circumstàncies que permet sortir eventualment del patró estable, sense perdre'l de vista, per tornar-hi de nou.

La connexió amb cada nen i nena i amb els seus problemes: establint una intersubjectivitat vinculant, de manera que cada nen i nena és dins i en relació.

La responsabilitat i claredat per al judici moral: la mestra sempre emet un judici clar i des de l'autoritat positiva del seu rol. Això orienta els nens i les nenes de 7-8a i els dóna seguretat i confiança. Aquesta claredat els informa que les coses estan més ben fetes d'una manera que d'una altra, que hi ha algú que això ho sap i que posa interès perquè ho aprenguin, i no només per fer-los-ho fer. El rol de guia que orienta, la mestra l'exerceix en tot moment.

La voluntat de comprensió de cada problema i circumstància, la paciència i la seriositat amb què s'encara cada problema i la perspectiva dels subjectes implicats.

La fermesa en la formulació de normes, de la seva comprensió i seguiment: juntament amb la responsabilitat per emetre judicis de valor i per comprendre les situacions, hi ha el rigor per fer saber i comprendre les normes i per ajudar a millorar les conductes.

(ii) Els aspectes que podrien ser millorables.

La manca de planificació: com hem esmentat algun cop al llarg del treball, hem trobat a faltar una planificació anticipada, explícita i estructurada de les intencions educatives, dels processos d'ensenyament i aprenentatge i de l'avaluació. No disposar d'aquests elements de la cultura educativa fa més difícil arribar a tenir una consciència clara del procés d'aprenentatge individual i de grup i també fa més difícil reflexionar sobre el procés d'ensenyament.

La reflexió teòrica explícita sobre el foment de la presa de consciència de l'alumnat a l'entorn de les formes i dels continguts que es dinamitzen a les assemblees.

(iii) Orientacions per a l'actuació didàctica.

A partir del que acabem d'exposar als dos punts anteriors, hem elaborat unes orientacions generals per a una cultura comunicativa, moral i social escolar, mitjançant la pràctica de les assemblees de classe, que presentem a la Taula 47.

ORIENTACIONS PER A L'ACTUACIÓ DIDÀCTICA
I. Orientació general
1. L'assemblea: de l'esfera privada a l'esfera pública En l'àmbit escolar i en matèria de construcció de la personalitat moral i de la competència comunicativa i social plena, els conflictes en l'àmbit privat ha de ser considerats d'interès educatiu en l'àmbit públic.
2. L'assemblea: dret social, moral i comunicatiu L'assemblea, com a instrument per al diàleg regulador dels conflictes i de les normes de convivència, ha de ser un dret dels nens i de les nenes, no només un deure, i no només una opció.
3. Condicions per al diàleg a l'assemblea Crear les condicions per al diàleg com a dret: ambient afavoridor, confiança, afecte i interès real mutu entre participants, actitud adequada per solucionar els conflictes i planificació i organització.
4. Responsabilitat acadèmica i asimetria Assumir la responsabilitat asimètrica d'ensenyar els procediments del diàleg i no confondre-ho amb la simetria democràtica.
5. Competència comunicativa per ensenyar a expressar, a comprendre i a raonar els conflictes, les emocions, les normes i a reflexionar sobre l'autoregulació en tot el procés Ensenyar a dir, escoltar i analitzar els problemes, descriure'ls, argumentar-ne els punts de vista i les raons.
II. Organització
6. Planificació explícita escrita de la pràctica d'assemblea Explicitar les intencions educatives sobre tot el procés d'organització, deliberació i regulació. Reflexionar sobre tots els passos del procés, orientats, alhora, a l'ensenyament i l'aprenentatge dels procediments i a la solució dels problemes i a la presa de consciència sobre els temes morals.
7. Establiment de formes d'organització de l'activitat conjunta de l'assemblea: rigor i flexibilitat Definir les formes d'organització, els segments d'interactivitat, les seves funcions educatives i la seva articulació i desenvolupar-les amb flexibilitat davant de la necessitat d'introduir-hi possibles canvis.
8. Dimensions de gestió de la participació social i de la tasca i de gestió del contingut Considerar objecte d'ensenyament i aprenentatge les dues dimensions en les formes d'organització.
9. Avaluació de l'assemblea Explicitar els criteris d'avaluació, els indicadors i els instruments específics de la pràctica de l'assemblea i introduir-hi tasques d'aprenentatge i d'avaluació afavoridores de la presa de consciència i l'autoregulació.
III. Procés d'ensenyament i aprenentatge
10. Ajut pedagògic ajustat en tot el procés: la zona de desenvolupament pròxim, la bastida i els mecanismes de traspàs del control i de construcció progressiva de significats compartits Bastir i ajustar l'ajuda pedagògica en el nivell potencial d'aprenentatge (no al nivell real, ni inferior), amb els suports que siguin necessaris per assolir progressivament un aprenentatge més autònom de l'alumnat.
11. Establiment de la intersubjectivitat: confiança i interès real en el tractament dels conflictes Des de l'exercici professional, generar un tracte i un interès real i sincer pels conflictes de convivència.
12. Identificació dels conflictes morals, denominació, ordenació, classificació i priorització Ajudar a elaborar la identificació dels conflictes, ajudar a conceptualitzar-los i a denominar-los com a temes morals, i ajudar a emprar criteris d'ordenació, de classificació i de priorització en l'activitat conjunta.
13. Procés de deliberació: responsabilitat i claredat en el judici i el raonament morals Proporcionar una valoració dels conflictes el més clara possible; no imposada, sinó raonada i guiada.
14. Procés de deliberació: comunicació, procediments i voluntat de comprensió i d'anàlisi Establir els procediments de comunicació adequats per dir i comprendre bé els conflictes, els fets, les circumstàncies, els punts de vista i les emocions de cada cas.
15. Avaluació i autoregulació Formular normes, vinculant-les als conflictes, als judicis i a les necessitats d'autoregulació i ajudar-hi amb tasques d'avaluació i d'autoavaluació adients.

Taula 47: Orientacions didàctiques en la pràctica de les assemblees

I tot i que no considerem que amb aquests orientacions hàgim esgotat les qüestions didàctiques rellevants, donada l'envergadura i la complexitat del que és possible plantejar a partir de les nostres dades, hem posat un límit operatiu i raonable, però obert, a l'informe sobre la recerca realitzada a la seqüència d'activitat conjunta de l'assemblea de classe.

« DEL CEL VAN CAURE TRES POMES:
LA PRIMERA PER AL QUI HA PARLAT,
LA SEGONA PER AL QUI HA ESCOLTAT
I LA TERCERA PER AL QUI HO HA ENTÈS. »

ÒSSIP MANDELSTAM, 1931-1932)

8. BIBLIOGRAFIA

- ARAÚJO, U. F. (2002). *A construção de escolas democráticas: histórias sobre complexidade, mudanças e resistências*. São Paulo: Moderna.
- ARAÚJO, U. F. (maig 2002). As assembleias escolares e o processo de democratização de uma escola pública de ensino fundamental. XI ENDIPE - *Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*, Goiânia.
- ARAÚJO, U. F. (2004). *Assembleia Escolar: Um caminho para a resolução de conflitos*. São Paulo: Moderna.
- ARAÚJO, U. F.; PUIG, J. M.; ARANTES, V. A. (2007). (Org.). *Educação e valores: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus Editorial.
- ARAÚJO, U. F. (juliol-desembre, 2008). Resolução de conflitos e assembleias escolares. *Cadernos de Educação | FaE/PPGE/UFPel | Pelotas*, 31, pp. 115 - 131.
- AUSTIN, J. L. (1971). *¿Cómo hacer cosas con palabras?*. Buenos Aires: Paidós. [Publicació original de 1971].
- BAJTIN, M. (1989). *El problema de los géneros discursivos. Estética de la creación verbal*. México / Madrid, Siglo XXI. [Publicació original de 1979].
- BAJTÍN, M. (2011). *La fronteras del discurso*. Buenos Aires: Las Cuarenta. [Publicació original de 1979].
- BARNES, D. (1976). *From Communication to Curriculum*. Harmondsworth: Penguin Books Ltd.
- BRONCKART, J.P. (1985). *Las ciencias del lenguaje ¿un desafío para la enseñanza?* Madrid, Unesco.
- BRUNER, J. S. (1981). Vygotsky: una perspectiva histórica y conceptual. *Infancia y Aprendizaje*, 14, pp. 3-17.
- BRUNER, J.S. (1985). *La parla dels infants*. Vic: EUMO (Publicació original de 1983)
- BRUNER, J.S. (1994). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa. (Publicació original de 1978)
- BURBULES, N. C. (1993). *Dialogue in Teaching: Theory and Practice*. New York: Teachers College Press.
- BUSTOS, Á. (2011). *Presencia docente distribuida, influencia educativa y construcción del conocimiento en entornos de enseñanza y aprendizaje basados en la comunicación asíncrona escrita*. Tesis Doctoral. Universitat de Barcelona.

- CALSAMIGLIA, H., TUSON, A. (2007). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- CAMPS, V. (1976). *Pragmática del lenguaje y filosofía analítica*. Barcelona: Península.
- CAMPS, V. (1990). *Virtudes públicas*. Madrid: Espasa Calpe.
- CAMPS, V. (2013). *Breve historia de la ética*. Barcelona: RBA.
- CANALE, M.(1983). De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. En Llobera *et al.* (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, pp. 63-83.
- CASAMAYOR, G. (coord.) (1998). *Cómo dar respuesta a los conflictos*. Barcelona: Graó.
- CASSANY, D., LUNA, M. , SANZ, G. (1993). *Ensenyar llengua*. Barcelona: Graó.
- CASTELLÀ, M. B. (2009). *Revolució, Poder i Informació. El control de la informació a les assemblees parlamentàries durant la Revolució francesa (1789-1795)*. Tesi Doctoral. UAB.
- CAZDEN, C. (1988): *Classroom Discourse*. Portsmouth: Heineman N.H.
- CHARAUDEAU, P., MAINGUENEAU, D. (2005). *Diccionario de análisis del discurso*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- COLOMINA, R. M. (1996). *Interacció social i influència educativa en el context familiar*. Tesi Doctoral. Universitat de Barcelona.
- COLOMINA, R., DE GISPERT, I., PORTILLO, M.C.(1994) Using Referential Mechanisms to construct Intersubjectivity in Adult-Child Interaction, póster presentat al 14th. Advanced Course de la Fondation Archives Jean Piaget: *The social genesis of thought. Piaget/Vygotsky*. Les Archives Jean Piaget: Université de Genève. Ginebra. Setembre.
- COLOMINA, R.; De GISPERT, I.; PORTILLO, M. C. (2002). L'ús del coneixement compartit per a ensenyar i aprendre. *Temps d'Educació*, 26, pp. 267-284.
- COLOMINA, R. M.; MAYORDOMO, R. I ONRUBIA, J. (2001) El análisis de la actividad discursiva en la interacción educativa. Algunas opciones teóricas y metodológicas. *Infancia y Aprendizaje*, 93, pp. 67-80.
- COLOMINA, R. M., ONRUBIA, J, I ROCHERA, M. J. (2001). Interactividad, mecanismos de influencia educativa y construcción del conocimiento en el aula. A C. Coll, j. Palacios i Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar* (pp. 437-458). Madrid: Alianza.
- COLL, C. (1987). *Psicología y currículum*. Barcelona: Cuadernos de Pedagogía-Laia.
- COLL, C. (1988b). Significado y sentido en el aprendizaje escolar, Reflexiones entorno al

- concepto de aprendizaje significativo. *Infancia y Aprendizaje*, 41, pp. 131-142.
- COLL, C. (1990a). Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y la enseñanza. A C. Coll, J. Palacios i A. Marchesi (comp.), *Desarrollo psicológico y educación. II. Psicología de la Educación* (435-453). Madrid: Alianza.
- COLL, C. (1990b). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- COLL, C. (1992). *Psicología y currículum. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar*. México: Paidós.
- COLL, C. (1994). El análisis de la práctica educativa: reflexiones y propuestas entorno a una aproximación multidisciplinar. *Tecnología y Comunicación Educativas*, 24, pp. 3-29.
- COLL, C. (1995a). La construcció del coneixement a l'escola, cap a l'elaboració d'un marc global de referencia per a l'educació escolar. A C. Coll (coord.), *Psicologia de la Instrucció*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- COLL, C. (1995b). La Psicologia de la Instrucció i l'estudi de les practiques escolars. A C. COLL, C. (coord.), *Psicologia de la Instrucció*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- COLL, C. (1999). La concepción constructivista como instrumento para el análisis de las prácticas educativas escolares. En C. Coll (Coord.), *Psicología de la instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria* (pp.16-45). Barcelona: ICE Horsori.
- COLL, C. (2001a). Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación. Vol. II. Psicología de la Educación* (pp. 157-188). Madrid: Alianza.
- COLL, C. (2001b). Lenguaje, actividad y discurso en el aula. En C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación. Vol. II. Psicología de la Educación* (pp. 387-413). Madrid: Alianza.
- COLL, C. (2001c). Lenguaje, actividad y discurso en el aula. A C. Coll, J. Palacios i A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la Educación escolar* (pp. 387-413). Madrid: Alianza.
- COLL, C. (2005). Valores, educación y sociedad de la información. Seminario Internacional de Educação e Valores. *Instituto SM para a Qualidade Educativa*. São Paulo, 1 de setembro de 2005. URL: <<http://www.ub.edu/grintie>>.
- COLL, C. et. al. (1992). *Los contenidos en la Reforma. Enseñanza y Aprendizaje de Conceptos, procedimientos y actitudes*. Madrid: Aula XXI. Santillana.

- COLL, C.; BOLEA, E.; COLOMINA, R.; DE GISPERT; MAYORDOMO, R.; ONRUBIA, J., PORTILLO, M.C., ROCHERA, M.J.; SEGUÉS, T. (1996) The use of non academic experience as a semiotic device for constructing shared meanings in the classroom. Ponencia presentada a la *II Conference for Socio-Cultural Research. The Society for Socio-Cultural Studies*. Ginebra. Setembre.
- COLL, C., BUSTOS, A., ENGEL, A. (2011). Perfiles de participación y presencia docente distribuida en redes asíncronas de aprendizaje: la articulación del análisis estructural y de contenido. *Revista de Educación*, 354, pp. 657-688.
- COLL, C., COLOMINA, R., ONRUBIA, J. Y ROCHERA, M. J. (1992a, 1995). Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa. *Infancia y Aprendizaje*, 59-60, 189-232. Publicació de el 1995 a P. Fernández Berrocal y M.A. Melero. (comp.). *La interacción social en contextos educativos* (193-326). Madrid: Siglo XXI.
- COLL, C; EDWARDS, D. (1996). *Enseñanza y aprendizaje y discurso en el aula. Aproximaciones al estudio del discurso educacional*. Madrid, Fundación Infancia y Aprendizaje.
- COLL, C.; EDWARDS, D. (Eds.) (1997). *Teaching, learning and classroom discourse*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- COLL, C.; ONRUBIA, J. (1996). La construcción de significados compartidos en el aula: actividad conjunta y dispositivos semióticos en el control y seguimiento mutuo entre profesor y alumnos. A C. Coll & D. Edwards (Eds.), *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula. Aproximaciones al estudio del discurso educacional* (pp. 53-73). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- COLL, C; ONRUBIA, J, Y MAURI, T. (2008). Ayudar a aprender en contextos educativos: el ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza. *Revista de Educación*, 346, pp. 33-70.
- COLL, C.; ROCHERA, M.J. (2000). Actividad conjunta y traspaso del control en tres secuencias didácticas sobre los primeros números de la serie natural. *Infancia y Aprendizaje*, 92, pp. 109-130.
- COLL, C. & SOLÉ, I. (2001). Enseñar y aprender en el contexto del aula. En C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación. Vol. II. Psicología de la Educación* (pp. 357-386). Madrid: Alianza.
- DE LA CERDA, M. (2011). *L'ajuda entre iguals. Anàlisi d'una modalitat de pràctiques d'aprenentatge servei*. Tesis Doctoral. Universitat de Barcelona.
- DÍEZ, M. C. Et al. (2001). *La acción tutorial. El alumnado toma la palabra*. Barcelona: Graó.

- DEWEY, J. (1975). *Moral Principles in Education*. Londres & Amsterdam, Leffer & Simons.
- DEWEY, J. (1985). *Democràcia i escola*. Vic: Eumo Editorial.
- DEWEY, J. (1997). *Democràcia y educación*. Madrid: Morata. Traducció de Lorenzo Luzuriaga. [Publicació original en anglès el 1916].
- DURANTI, A. (2000). *Antropología lingüística*. Madrid, Cambridge University Press. [Ed. Orig.1997, Linguistic anthropology, C.U.P.].
- DURKHEIM, E. (1947). *La educación moral*. Buenos Aires: Losada.
- DURKHEIM, E. (2002). *La educación moral*. Madrid: Morata. [Publicació original en anglès el 1961].
- EDWARDS, D. & MERCER, N. (1988). *El conocimiento compartido: el desarrollo de la comprensión en el aula*. Madrid: Paidós. [Publicació original en anglès el 1987].
- ENGESTRÖM, Y. (1999). Activity theory and individual and social transformation. A Y. Engeström, R. Miettinen & R-L. Punamäki (eds.), *Perspectives on activity theory* (19-38). Cambridge: Cambridge University Press.
- ERICKSON, F. (1982). Classroom discourse as improvisation: Relationships between academic task structure and social participation structure in lessons. En L. Ch. Wilkinson, (Ed.), *Communicating in the Classroom* (pp. 153-182). New York: Academic Press, INC.
- ERICKSON, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. A: M. C. WITROCK (ed.): *La investigación de la enseñanza*. I. *Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona: Paidós/ MEC, pp. 195-295.
- FERNÁNDEZ, P; MELERO, M^a A. (comps.) (1995). *La interacción social en contextos educativos*. México: Siglo XXI.
- FLICK, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- FLICK, U. (2009). *An Introduction to qualitative Research*. London: Sage.
- FORCADES, T. (2008). *La teología feminista en la història*. Barcelona: Fragmenta.
- FREINET, C. (1972). *L'educació moral i cívica*. Barcelona: Laia. [Publicació original de 1960]
- FREINET, C. (1974) *Por una escuela del pueblo*. Barcelona, Laia. [Publicació original de 1969].
- FREINET, C. (1980) *Técnicas Freinet de la Escuela Moderna*. Madrid, Siglo XXI. [Publicació original de 1964].
- GARCÍA, M. D. (2002). *Construcción de la actividad conjunta y traspaso del control en una situación de juego interactivo padres-hijos*. Tesis Doctoral. Universitat Rovira i

Virgili: Tarragona.

- GARFINKEL, H. (2006). *Estudios en etnometodología*. Barcelona: Anthropos. [Publicació original de 1968].
- GENERALITAT DE CATALUNYA (1992). *Currículum. Educació Infantil*. Barcelona: Departament d'Ensenyament.
- GENERALITAT DE CATALUNYA (1992). *Currículum. Educació Primària*. Barcelona: Departament d'Ensenyament.
- GENERALITAT DE CATALUNYA (1993). *Currículum. Educació Secundària obligatòria*. Barcelona: Departament d'Ensenyament.
- GENERALITAT DE CATALUNYA (2007). *Currículum. Educació Primària*. Barcelona: Departament d'Educació.
- GENERALITAT DE CATALUNYA (2007). *Currículum. Educació Secundària obligatòria*. Barcelona: Departament d'Educació.
- GIJÓN, M. (2003). *Espacios de educación moral en una comunidad escolar*. Tesi Doctoral. Universitat de Barcelona.
- GREEN, J.L. (1983). Research on teaching as a linguistic process: a state of the art. *Review of Research in Education*, 10, pp. 151-252.
- GREEN, J. L., WEADE, R. & GRAHAM, K. (1988). Lesson construction and student participation: a sociolinguistic analysis. A J.L. Green & J. Harker (Eds), *Multiple perspectives analysis of classroom discourse*. Norwood, NJ: Ablex.
- GRICE, H.P.(1967). Logic and conversation, dins P. Cole i J. Morgan (Eds)(1975). *Syntax and Semantics*. Vol 3: *Speech Acts* . New York: Academic Press.
- GRINTIE/EDUS (2004). *Pautas para el análisis de la intervención en entornos de aprendizaje virtual: dimensiones relevantes e instrumentos de evaluación*. Universitat de Barcelona/Universitat Oberta de Catalunya. Informe final. <http://www.ub.edu/grintie>.
- GUMPERZ, J. J. (1982). *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- GUMPERZ, J. L. (1989). *Contextualization and understanding*. Berkeley: University of California. Institute of Cognitive Studies.
- HABERMAS, J. (1985). *Conciencia moral y acción comunicativa*. Madrid: Cátedra. [Publicació original de 1983]
- HABERMAS, J.(1989). *Teoría de la acción comunicativa: Complementos y estudios previos*. [Publicació original de 1984]
- HELER, M. (2008). *La construcción social de las normas morales*. Tópicos [online]. 2008,

- n.16, pp. 111-128. ISSN 1666-485X.
- HERSH, R.; REIMER, J.; PAOLITO, D. (1984). *El crecimiento moral. De Piaget a Kohlberg*. Madrid: Narcea. [Publicació original de 1979]
- HYMES, D.H. (1972). On communicative competence. In Pride, J.B.; Holmes, J. *Sociolinguistics: selected readings*. Harmondsworth: Penguin. pp. 269–293.
- HYMES, D.H. (1974) *Foundations in sociolinguistics: An ethnographic approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- HYMES, D. H. (1975) 'Pre-war Prague School and post-war American anthropological Linguistics', in E. Koerner (ed.) *The transformational-generative paradigm and modern linguistic theory*. Amsterdam: John Benjamins. pp. 359-380.
- JORDAN, J. A. & SANTOLARIA, F. F. (eds) (1997) *La educación moral, hoy, cuestiones y perspectivas*. Barcelona: PPU.
- KOHLBERG, L. (1975) The Cognitive Development Approach to Moral Education. *Phi Delta Kappan*, 56, 10, pp. 670-677.
- KOHLBERG, L. (1976). Moral stages and moralization, a T. Lickona (ed.). Moral development and behavior. New York, Holt, Rinehard & Winston, 1976. *Infancia y aprendizaje*, 1982. [Revisión de la traducción: Purificación Sierra].
- KOHLBERG, L. (1987). El enfoque cognitivo-evolutivo de la educación moral. A J. A. JORDAN & SANTOLARIA, F. F. (eds.) *La educación moral, hoy, cuestiones y perspectivas*. Barcelona: PPU. P. 85-114. Traducció de Félix F. Santolaria. [Publicació original en anglès de 1975].
- KOHLBERG, L. (1989). Estadios morales y moralización. El enfoque cognitivo-evolutivo. A R. Turiel, I. Enesco i J. Linaza: *El mundo social en la mente infantil*. P. 71-100. Madrid: Alianza.
- KOHLBERG, L., POWER, F. C. Y HIGGINS, A. (1997). *La educación moral. Según Lawrence Kohlberg*. Barcelona: Gedisa. [Publicació original de 1989].
- KORCZAK, J. (1999). *Com estimar l'infant*. Vic: Eumo. [Publicació original de 1919-29 i 1929]
- KOZULIN, A. (1994). *La psicología de Vygotski*. Madrid: Alianza. [Publicació original de 1990].
- KOZULIN, A. (2000). *Instrumentos psicológicos. La educación desde una perspectiva sociocultural*. Barcelona: Paidós. [Publicació original en anglès de 1998].
- LEMKE, J. (1997). *Aprender a hablar ciencia: lenguaje, aprendizaje y valores*. Barcelona: Paidós. [Publicació original de 1990].

- LEONTIEV, A. N. (1981). The problem of activity in psychology. A J. V. Wertsch (Comp.), *The concept of activity in soviet psychology*. Armonk, New York: Sharpe.
- LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N.; VYGOTSKY, L.S. (1979). *Psicología y pedagogía*. Madrid, Akal.
- LYONS, J. (1983). *Lenguaje, significado y contexto*. Barcelona: Editorial Paidós. [Publicació original de 1981].
- LOMAS, C. (1999) *Cómo enseñar a hacer*. Vol. I i II. Barcelona: Paidós.
- LOMAS, C.; OSORO, A. (1993). *El enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.
- LOMAS, C., OSORO, A., TUSÓN, A. (1992). Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 7 (3), pp. 27-53.
- LORENZO, J. (2014). *El movimiento de renovación pedagógica 'aula libre' (1975-2000): contexto, discursos y prácticas*. Tesis Doctoral. Universidad de Zaragoza
- MAKÀRENKO, A. (1979). *Colectividad y educación*. Madrid: Nuestra Cultura.
- MANDELSTAM, Ò. (2011/1931-32). *Armènia, en prosa i en vers*. Barcelona: Quaderns Crema. [Traducció d'Helena Vidal].
- MARTÍN, J. M. (2013). *15M: Análisis de la entropía comunicativa*. Tesis Doctoral. Universitat de València-UVEG.
- MARTÍN, X. (2012). Normas, rutinas y ocasiones. A J. M. Puig (Coord.) *Cultura moral y educación*. Barcelona: Editorial Graó, pp. 135-154.
- MARTÍN, E. & MAURI, T. (2001). Las instituciones escolares como fuentes de influencia educativa. En C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación. Vol. II. Psicología de la Educación* (pp. 575-595). Madrid: Alianza.
- MARTÍN, X.; PUIG, J.M. (2007). *Les set competències bàsiques per educar en valors*. Barcelona: Editorial Graó.
- MARTÍN, X.; PUIG, J.M.; PADRÓS, M.; RUBIO, L.; TRILLA, J. (2003). *Tutoría, técnicas, recursos y actividades*. Madrid: Alianza.
- MARTÍNEZ, M. Y PUIG, J. M. (coord.) (1991). *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*. Barcelona: Graó/ICE.
- MAYORDOMO, R. (2003). *Interactividad y mecanismos de influencia educativa. La construcción del conocimiento en niños sordos integrados en la escuela ordinaria*. Tesis Doctoral. Universitat de Barcelona.
- MEHAN, H. (1979). *Learning lessons: Social organization in the classroom*. Cambridge,

- MA: Harvard University Press.
- MERCER, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós. [Publicació original de 1995].
- MERCER, N. (2001). *Palabras y mentes. Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. Barcelona: Paidós. [Publicació original de 2000]
- MERCER, N; COLL, C. (1994) *Teaching, learning and interaction*. Madrid, Fundación Infancia y Aprendizaje.
- MESA, G. (1997). *La recreación dirigida como proceso educativo*. Tesis Doctoral. Universitat de Barcelona.
- NEILL, A. S. (1988). *Summerhill*. México: Fondo de Cultura Económica. [Publicació original de 1960]
- NEWMAN, D., GRIFFIN, P. & COLE, M. (1989). *The construction zone: working for cognitive change in school*. New York: Cambridge University Press.
- NOTÓ, C. (1998). Normas de convivencia en el aula y en el centro. A. G. Casamayor. (coord). *Cómo dar respuesta a los conflictos*. Barcelona: Graó, pp. 59-70.
- ONRUBIA, J. (1992). *Interactividad e influencia educativa en la enseñanza/aprendizaje*. Tesis Doctoral. Universitat de Barcelona.
- PETERS, R.S. (1987). Forma y contenido de la educación moral. A J. A. Jordán & F. F. Santolaria. *La educación moral hoy; cuestiones y perspectivas*. Barcelona: PPU, pp. 115-134.
- PIAGET, J. (1987). *El criterio moral en el niño*. Madrid: Martínez Rosa. [Publicació original de 1932]
- PORTILLO, M. C. (1992). La regulació de la vida escolar. El diàleg a les assemblees. *Temps d'Educació*, 8, pp. 311-332.
- PORTILLO, M. C. (1997a). Les assemblees escolars. Un gènere discursiu que cal ensenyar i aprendre. *Articles de Didàctica de la llengua i la literatura*, 13, pp.102-117.
- PORTILLO, M. C. (1997b). La lengua oral en las asambleas. *Aula de Innovación Educativa*, 65, pp. 17-21.
- PORTILLO, M. C. (2000). El valor de la palabra compartida. Hablar para aprender en las asambleas de clase. *Aula de Innovación Educativa*, 96, pp. 23-27.
- PORTILLO, M. C. (2001). Habilidades sociales y competencia comunicativa en la escuela. *Aula de Innovación Educativa*, 102, pp. 18-22.
- PORTILLO, M. C. (2013). Interacción oral y aprendizaje de valores en Educación Primaria. Comunicació presentada al Congreso: *Oralidad y Educación*. Granada 9-11,

octubre.

- PORTILLO, M. C.; DE GISPERT, I. (1994). Joint activity and curriculum content in the context of classroom assemblies: a case study of negotiation. A N. MERCER; C. COLL (eds.) *Explorations in Socio-Cultural Studies, vol. 3: Teaching, learning and interaction*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, pp. 141-152.
- PUIG, J. M. (1995). *La educación moral en la enseñanza obligatoria*. Barcelona: Horsori.
- PUIG, J. M. (1995). *Aprender a dialogar. Materiales para la educación ética y moral*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- PUIG, J. M. (1995). Construcción dialógica de la personalidad moral. *Revista Ibero americana de Educación*, 8. (Ejemplar Educación y Democracia (2), pp. 103-120.
- PUIG, J. M. (1996). *La construcción de la personalidad moral*. Barcelona: Paidós.
- PUIG, J. M. (1998). Las asambleas de clase o cómo hacer cosas con las palabras. *Aula de Innovación educativa*. nº 73-74, pp. 47-50.
- PUIG, J. M. (1999). *Feina d'educar. Relats sobre el dia a dia d'una escola*. Barcelona: 62.
- PUIG, J. M. (2000). *Democracia e participação escolar: propostas de atividades*. São Paulo: Moderna.
- PUIG, J. M. (2003). *Prácticas morales*. Barcelona: Paidós.
- PUIG, J. M. (2004). Tres preguntas acerca de la educación para la ciudadanía. *Aula de Innovación Educativa*, 129, pp. 39-42.
- PUIG, J.M. (2004). Pensar de nuevo la educación cívico-moral. *Cuadernos de pedagogía*, 335, pp. 86-90.
- PUIG, J. M. (2004). Notes per a un debat sobre el lloc de l'educació moral i cívica a l'escola. *Revista catalana de pedagogia*, 3, pp. 13-52.
- PUIG, J. M. (2012). (Coord.) *Cultura moral y educación*. Barcelona: Graó.
- PUIG, J. M.; MARTÍN, X. (1998). *La educación moral en la escuela*. Barcelona: Edebé.
- PUIG, J.M.; MARTÍN, X.; ESCARDÍBUL, S.; NOVELLA, A. M. (1997). *Com fomentar la participació a l'escola. Propostes d'activitats*. Barcelona: Graó.
- PUIG, J. M., MARTÍNEZ, M. (1989). *Educación moral y democracia*. Barcelona: Laertes.
- RATHS, L. E.; HARMIN, M.; SIMON, S. B. (1967). *El sentido de los valores y la enseñanza*. México: Uthea.
- RAZERA, J. C. C. (2009). Educação e valores. *Revista Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 9, n. 28, pp. 689-694.
- ROCHERA, M.J. (1997). *Interactividad e influencia educativa: análisis de algunas*

- actividades de enseñanza y aprendizaje de los primeros números de la serie natural en Educación Infantil*. Tesis doctoral. Universitat de Barcelona.
- ROGOFF, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós. [Publicació original de 1990].
- ROMMETVEIT, R. (1979). On the architecture of intersubjectivity. A. R. Rommetveit i R. Blaker (eds.), *Studies of Language, thought and verbal communication* (pp. 93-107). London: Academic Press.
- RUÉ, J. (1997). Notas para comprender la cuestión de la disciplina en el aula. *Aula de Innovación Educativa*, 66, pp. 53-56.
- SÁNCHEZ, S. (2008). *La asamblea de clase para la didáctica de la lengua oral en el segundo ciclo de educación infantil: estudio de casos*. Tesis Doctoral. Universidad de Santander.
- SANGER, M. N.; OSGUTHORPE, R. D. (2012). Modeling as moral education: Documenting, analyzing, and addressing a central belief of preservice teachers. *Teaching & Teacher Education*, 29. 167-176. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2012.08.002>.
- SANTIBAÑEZ, E. (2003). *Psicolingüística de la interacción educativa*. Pamplona: EUNSA.
- SAVILLE-TROIKE, M. (1982). *The Ethnographie of Communication. An introduction*. Baltimore: University Park Press.
- SAVILLE-TROIKE, M. (1982): *The ethnography of Communications. An Introduction*. London: Basil Blackwell, 2nd edition, 1989.
- SEGUÉS, T. (2006). *Interacció entre infants i formes d'organització de l'activitat conjunta*. Tesis Doctoral. Universitat de Barcelona.
- SEISDEDOS, M. (2004). La Asamblea en la escuela infantil, *a Aula de infantil*, 19, pp. 32-36.
- SINCLAIR, J. and COULTHARD, M. (1975). *Towards an Analysis of Discourse*. Oxford: Oxford University Press.
- SINCLAIR, J. and COULTHARD, M. (1992). Towards an analysis of discourse. In Coulthard, M. (Ed) 1992. *Advances in spoken discourse analysis*. 1-34. London: Routledge.
- SOLÉ, I. (1994). Aprender a usar la lengua. Implicaciones para la enseñanza. *Aula de Innovación educativa*, 26, pp. 5-10.
- SPERBER, D. i WILSON, D. (1986). *Relevance*. Oxford: Basil Blackwell Ltd.
- STODOLSKY, S.S. (1988). *The subject matters. Classroom Activity in Math and Social Studies*. Chicago: The University of Chicago Press.
- TUSON, A. (1995). L'etnografia de la comunicació i la investigació educativa: l'aula com a microcosmos. *Temps d'Educació*, 14, pp. 149-161.

- TRILLA, J. (1992). *El profesor y los valores controvertidos. Neutralidad y beligerancia en la educación*. Barcelona: Paidós.
- TRILLA, J. (2012). La cultura moral en la pedagogia escolar contemporània. A J.M. PUIG, J. M. (Coord.) *Cultura moral y educación*. (pp. 35-64). Barcelona: Graó.
- VIGOTSKI, L.S. (1977). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade (Publicació original el 1934/Europea 1962)
- VIGOTSKI, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Madrid: Crítica. [Publicació original de 1978]
- VILÀ, M. (1996). Reflexions sobre els objectius de la llengua oral en l'ensenyament. *Escola catalana*, 333, pp. 12-15.
- VILAR, J. (1991). Clarificación de valores, a M. Martínez y J.M. Puig (Coord.) : *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*. pp. 33-43. Barcelona: Graó/ ICE.
- WITTGENSTEIN, L. (1981). *Tractatus logico-philosophicus*. Barcelona: Laia [Traducció de Josep M. Terricabras]
- VOLÓSHINOV, V. (2009). *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Buenos Aires: Godot. [Traductora Tatiana Bubnova]
- VOLÓSHINOV, V.N. (1976). *El signo ideológico y la filosofía del lenguaje*. Buenos Aires: Nueva Visión. [Publicació original de 1930].
- THARP, R. G., ESTRADA, P., STOLL DALTON, S. Y YAMAUCHI, L. A. (2002). *Transformar la enseñanza. Excelencia, equidad, inclusión y armonía en las aulas y las escuelas*. Barcelona: Paidós. [Publicació original de 2000].
- WELLS, G. (2001). *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona: Paidós. [Publicació original de 1999].
- WERTSCH, J. V. (1984). The zone of proximal development: some conceptual issues. A B. ROGOFF I J. V. WERTSCH (ed.), *Children's learning in the "zone of proximal development"* (New Directions for Child Development, 23). S. Francisco: Jossey-Bass.
- WERTSCH, J. V. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós. [Publicació original de 1985].
- WERTSCH, J. V. (1993). *Voces de la mente*. Madrid: Aprendizaje Visor. [Publicació original de 1991].
- WOOD, D. J.; BRUNER, J. S. I ROSS, G. (1976). *The role of tutoring in problema solving*. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, pp. 89-100.

Il·lustracions de la portada, contraportada i llom:

Dibuix: M. Cinta Portillo Vidiella

Aquarel·la: Esther Vilar Portillo