



This is the **published version** of the bachelor thesis:

Valls Navarro, Montserrat; Rambla, Xavier dir. En atenció a les altes capacitats intel·lectuals en el sistema educatiu públic català : anàlisi de la implementació de la Resolució ENS/1543/2013. 2025. (Grau en Ciència Política i Gestió Pública i Grau en Sociologia)

This version is available at <https://ddd.uab.cat/record/321313>

under the terms of the  license

UAB
**Universitat Autònoma
de Barcelona**

Treball Final de Grau

**En atenció a les altes capacitats
intel·lectuals en el sistema
educatiu públic català: anàlisi
de la implementació de la
Resolució ENS/1543/2013**

13 de juny de 2025

Tutor: Francesc Xavier Rambla i Marigot

Autora: Montserrat Valls Navarro

**En atenció a les altes capacitats intel·lectuals en el sistema educatiu
públic català: anàlisi de la implementació de la Resolució
ENS/1543/2013; equip docent, famílies i EAP.**

Contingut

Introducció.....	2
Estat de la qüestió	3
Marc teòric	3
Una educació diferenciada és necessària	5
Marc conceptual.....	5
Les altes capacitats en l'àmbit educatiu català.....	5
La Resolució ENS/1543/2013: context i implementació	6
Model d'anàlisi.....	7
La teoria del canvi.....	7
Hipòtesis de treball	8
Definició i dimensionalització dels conceptes clau.....	9
Relació entre els actors	11
Metodologia	11
Anàlisis qualitatives i resultats.....	13
L'equip docent.....	13
Les famílies	16
L'Equip d'Assessorament Psicopedagògic (EAP).....	19
Coordinació entre actors	21
Discussió i conclusions	22
Fonts bibliogràfiques.....	26
Annex I	29
Guió de les entrevistes.....	29
Annex II	34
Transcripció I.....	34
Transcripció II	47
Transcripció III	59
Annex III	64
Annex IV	66

Introducció

En els darrers anys, l'atenció a la diversitat ha esdevingut un dels eixos centrals de les polítiques educatives a Catalunya. En referència a aquesta diversitat, l'alumnat amb altes capacitats intel·lectuals (d'ara endavant, també ACI) representa un col·lectiu sovint oblidat o poc atès per les polítiques públiques, tot i que la seva detecció i atenció adequades són essencials per garantir una educació equitativa i de qualitat. Tot i la presència de normatives específiques, persisteixen dificultats estructurals i pràctiques en la seva implementació real als centres educatius. De fet, a Catalunya, la Resolució ENS/1543/2013, de 10 de juliol, que estableix l'atenció educativa a l'alumnat amb altes capacitats, constitueix l'instrument normatiu principal per regular la resposta institucional envers a aquest col·lectiu. No obstant això, més d'una dècada després de la seva aprovació, persisteixen certes mancances que qüestionen tant la seva capacitat transformadora com la seva operativitat. El present treball de final de grau proposa una anàlisi de la implementació d'aquesta resolució, mitjançant l'aplicació de la teoria del canvi. Aquest enfocament permet descompondre la política en els seus components essencials —*inputs*, activitats, *outputs* i *outcomes*— i examinar la lògica causal que connecta els objectius declarats amb les accions desenvolupades. Tanmateix, en aquest cas, l'anàlisi se centrarà en les primeres fases del cicle de la política pública, en particular la implementació, ja que l'evidència disponible no permet, tal com veurem en el treball, una avaluació robusta dels resultats o impactes de la política en qüestió. Així doncs, la hipòtesi principal és: *La Resolució ENS/1543/2013 presenta un disseny normatiu ambiciosament formulat, però la seva implementació s'ha desenvolupat de manera parcial i simbòlica, fet que impedeix garantir una atenció educativa real i efectiva a l'alumnat amb altes capacitats intel·lectuals.*

En aquest sentit, un dels aspectes cabdals del treball és l'examen de la bretxa entre la *teoria adoptada* —és a dir, la formulació oficial de la política— i la *teoria en ús* —les pràctiques reals dels actors implicats en el procés d'implementació. Aquesta distinció, provinent de l'enfocament interpretatiu de l'anàlisi de polítiques, és clau per entendre per què una política aparentment ben formulada pot tenir un desplegament limitat o inconsistent, com és el cas. Les primeres evidències apunten a una adopció formal del marc normatiu, però sense un compromís real clar per part dels actors implicats, fet que genera un fenomen d'*implementació simbòlica*. A més a més, el sistema de detecció de l'alumnat amb ACI presenta una indefinició significativa: la resolució no estableix un mecanisme de cribratge o diagnòstic diferenciat, sinó que moltes de les expressions que s'especifiquen per a detectar-los són, en realitat, aplicables a tot tipus d'alumnat neurotípic. Aquest fet dificulta enormement la identificació sistemàtica d'aquest alumnat i trasllada la responsabilitat als equips docents i als equips d'assessorament psicopedagògic (EAP), generant un buit considerable de deteccions reals respecte de les estimacions. En aquest treball, doncs, es proposa una anàlisi qualitativa amb un enfocament exploratori, a partir d'entrevistes a agents implicats en el procés de detecció: una professional docent d'un centre d'alta complexitat, una tècnica d'un Equip d'Atenció Psicopedagògica i una mare d'un infant amb altes capacitats. L'objectiu és reconstruir les narratives més habituals en el procés d'implementació de la resolució, identificar els colls d'ampolla en el procés i formular propostes de millora basades en l'evidència que s'ha recollit. Es creu que això permetrà contribuir tant al debat acadèmic sobre l'efectivitat de les polítiques educatives com a la reflexió pràctica sobre l'adequació dels instruments actuals per garantir una atenció real i efectiva a l'alumnat amb altes capacitats.

Estat de la qüestió

L'atenció a la diversitat i, en especial, a les necessitats educatives específiques, s'ha anat consolidant progressivament com una qüestió de política pública durant les darreres quatre dècades. Des d'una perspectiva politològica, aquest procés pot ser interpretat com una transformació en el cicle de les polítiques públiques, en el qual la inclusió educativa ha passat de ser un tema marginal a ocupar una posició central, tant en termes de formulació com en la implementació de polítiques educatives a nivell nacional i internacional (Ball, 1998; Dye, 2002). Aquest canvi s'esdevé a partir d'una redefinició de l'*educació especial*, que passa a enfocar-se com a *educació inclusiva*. Mentre que l'educació especial responia a una lògica segregadora —amb una orientació biomèdica centrada en el dèficit i la classificació—, el paradigma inclusiu s'articula entorn de principis de justícia social, equitat i drets universals (Ainscow et al, 2006). Aquest nou marc normatiu ha estat impulsat per organismes internacionals com l'UNESCO o les Nacions Unides, i ha estat recollit en instruments com la Convenció sobre els Drets de les Persones amb Discapacitat (Generalitat de Catalunya, 2006), que estableixen obligacions legals per a la transformació dels sistemes educatius. L'adopció del que serà anomenat el *model inclusiu* no només implica una reformulació normativa, sinó també una redefinició dels instruments i mecanismes de governança educativa. Dins d'aquest escenari de canvi, les ACI emergeixen com una categoria específicament complexa i poc consolidada dins de les polítiques inclusives. Tot i el reconeixement formal d'aquest col·lectiu en diverses normatives educatives, la seva traducció a la pràctica continua sent problemàtica (Guijarro, 2021). Les ACI han estat històricament tractades des d'un enfocament elitista, i la seva integració en els discursos i pràctiques d'inclusió genera encara importants interrogants, tant epistemològics com operatius. La manca de consens sobre els criteris d'identificació i d'expressió de les ACI, les estratègies d'intervenció i el rol del professorat evidencia una escletxa entre el reconeixement institucional i l'efectivitat de la política pública. En aquest sentit, l'abordatge de les ACI constitueix un camp d'estudi rellevant per a l'anàlisi de la capacitat de resposta del sistema educatiu a la diversitat i, alhora, per examinar els límits i tensions del model inclusiu com a política pública.

Marc teòric

Tenint en consideració el model d'inclusió en l'anàlisi de la implementació de polítiques públiques educatives, serà necessària una comprensió profunda de la distinció entre l'adopció formal d'una norma i la seva materialització efectiva en l'àmbit pràctic. D'aquesta dicotomia, àmpliament documentada en la literatura especialitzada, ens interessa el fenomen conegut com a *implementació simbòlica* (Bovens i t'Hart, 1996; Vedung, 1998). Aquest concepte es refereix a la situació en què una política és oficialment acceptada, però falta un compromís autèntic per garantir-ne l'execució real i efectiva. Aquesta adhesió de tipus superficial sovint respon a la necessitat de legitimar institucionalment una decisió o respondre a pressions socials, més que no pas a la voluntat de generar un canvi estructural i transformador. En aquest sentit, la teoria institucional proposada per Meyer i Rowan (1977) resulta fonamental per comprendre com les organitzacions adopten estructures o normatives com a mecanismes simbòlics per projectar legitimitat externa, sense que aquestes modificacions incideixin significativament en les pràctiques internes. Aquesta dissonància entre la forma i la funció revela com les polítiques públiques poden esdevenir rituals institucionals, desconnectats

de la seva aplicació operativa. Aquesta bretxa entre teoria i pràctica es complementa amb les aportacions de Michael Lipsky (1980) sobre els *street-level bureaucrats*, és a dir, aquells actors que, en primera línia d'execució, com ara mestres, equips psicopedagògics o tècnics dels EAP, reinterpreten i adapten les polítiques a les seves capacitats i recursos disponibles. Aquesta dinàmica pot conduir a una aplicació fragmentada i reduïda de la resolució, especialment quan es produeix una manca de coordinació, de formació o de recursos (Maynard-Moody i Musheno, 2003). En aquesta mateixa línia, Fullan (2007) ofereix una anàlisi profunda dels processos de canvi educatiu, i el compromís institucional hi ocupa un lloc central. Fullan entén que el compromís institucional no ha de quedar només en una declaració formal o normativa, sinó que ha de consistir en la implicació efectiva i sostinguda de les institucions educatives —en aquest cas correspondria a les escoles, les administracions i els equips directius o docents— en la implementació efectiva del canvi.

Paral·lelament, un component clau per a l'anàlisi crítica de les polítiques públiques és la distinció entre la *teoria adoptada* (*espoused theory*) i la *teoria en ús* (*theory-in-use*), formulada per Chris Argyris (Smith, 2013). Aquesta distinció permet comprendre el desajust entre els discursos institucionals i les pràctiques efectives dels agents responsables d'implementar les polítiques. La teoria adoptada fa referència al conjunt d'idees, valors i objectius que les organitzacions o individus manifesten explícitament com a guia de les seves accions. En canvi, la teoria en ús s'infereix a partir de les accions reals i sovint es revela com a contradictòria respecte a la teoria adoptada. Aquest desfament pot ser degut a múltiples factors: limitacions estructurals, resistències institucionals, o bé processos d'aprenentatge no reflexius. En l'àmbit educatiu, per exemple, una administració pot declarar-se compromesa amb la inclusió (teoria adoptada), però mantenir pràctiques que reproduïxen l'exclusió o la invisibilització de determinats col·lectius com l'alumnat amb altes capacitats (teoria en ús). Argyris (Smith, 2013) sosté que només mitjançant el *double-loop learning* —una forma d'aprenentatge que qüestiona no només les accions sinó també els supòsits subjacents— les organitzacions poden alinear realment els seus valors declarats amb la seva pràctica. Aquesta perspectiva és especialment rellevant per a l'estudi de la implementació de la resolució, ja que evidencia com la persistència de teories en ús no alineades amb les normes oficials pot bloquejar la transformació educativa i afavorir la inèrcia institucional.

Un marc conceptual complementari és la teoria del canvi formulada per Weiss (1995), que desglossa la política pública en una cadena causal: inputs, activitats, outputs, outcomes i impactes. Aquesta teoria subratlla la necessitat d'explicitar la lògica subjacent a la política i d'establir mecanismes de seguiment que permetin avaluar si els objectius declarats es tradueixen en resultats tangibles i efectius. En absència d'aquests mecanismes, la política pot quedar relegada a un enunciat formal sense capacitat d'incidència real (Vogel, 2012). És per aquest motiu que es considera fonamental fer-ne l'avaluació mitjançant l'anàlisi de la Teoria del canvi. D'acord amb el present marc teòric, doncs, l'estudi de la Resolució ENS/1543/2013 posa especial atenció a la possible coexistència d'una intenció normativa formal amb una implementació que podria estar marcada per la simbologia més que per la pràctica efectiva. Aquesta anàlisi permetrà avaluar en quin grau la norma representa un compromís real amb la inclusió i atenció de l'alumnat amb altes capacitats, o si, en canvi,

es tracta d'un instrument que genera expectatives i discursos sense que es concreti en una transformació real dins el sistema educatiu.

Una educació diferenciada és necessària

L'anàlisi que plantejem es basa en el fonament que una educació diferenciada és necessària. D'acord amb Dai i Chen (2014), el paradigma per a l'educació de les ACI respon a uns components indispensables que es descriuen a [Els no negociables](#), per tant, la intervenció en l'esfera pública ha de ser de qualitat a fi de complir amb els objectius que es proposin. Assolir-ho implica adequar-se a uns estàndards de qualitat fonamentats en el coneixement científic de la naturalesa i el funcionament de les altes capacitats, a fi de proveir programes i serveis educatius efectius.

Marc conceptual

Les altes capacitats en l'àmbit educatiu català

D'acord amb els autors prèviament esmentats, es creu necessari fonamentar l'educació repensada per a les ACI en els resultats actuals de les investigacions, que indiquen que és una potencialitat intel·lectual elevada, no un tret de personalitat ni una conducta escolar o un rendiment concrets. Es tracta d'una *potencialitat multifuncional* expressada en diversos perfils intel·lectuals, segons els quals els l'alumnat amb ACI pot aprendre a) amb més complexitat, b) més ràpidament que la resta de companys, c) amb més profunditat i abstracció, i d) amb més creativitat. D'acord amb aquestes premisses, l'International Panel of Experts on Gifted Education (2009) o la National Association for Gifted Children (2010) afirma que, a fi de manifestar les seves competències, necessita esforç i motivació, ànims i suport, i programes d'intervenció educativa coherents. Coherentment amb això, sobre la detecció de les ACI, la NAGC (2009) proposa que:

- 1) el procés d'identificació i mesures emprades siguin d'acord amb la definició de les ACI;
- 2) inclogui avaluacions múltiples combinades racionalment, no esbiaixades a cap grup (VanTassel-Baska, 2007 i 2011);
- 3) les mesures tinguin evidència psicomètrica suficient per determinar decisions d'intervenció educativa diferenciada;
- 4) l'administrador de les mesures tingui l'entrenament suficient i informació sobre quins són els millors instruments de mesures i últims avenços de la investigació i identificació de l'ACI.

Per tant, tal com afirmen Sastre-Riba i Castelló (2020), el sistema educatiu ha d'oferir provisions que assegurin el desenvolupament educatiu adequat dels aprenents amb ACI, dins de les seves competències. Tot i així, malgrat que cada vegada hi ha més escoles que proclamen la seva intenció d'educar cada estudiant d'acord amb el seu potencial, moltes vegades aquesta intenció no es trasllada als aprenents amb ACI, encara que hi hagi sistemes provats per fer-ho. Aquesta realitat reclama considerar canvis globals en el sistema educatiu sencer que, en línies generals, han de respondre qüestions que VanTassel-Baska (2007) anomena "no negociables".

Els no negociables

Els indispensables sobre els quals s'haurien de basar les polítiques públiques implementades són els que es presenten a continuació, dels quals se'n pot trobar una elaboració més àmplia a [l'Annex III](#).

1. Educar l'ACI suposa una educació inclusiva.
2. El sistema educatiu ha de proveir la possibilitat d'agrupaments flexibles quan siguin necessaris.
3. L'aprenentatge ha de ser significatiu, basat en competències o en projectes.
4. L'aprenentatge ha de ser d'alt nivell, no tant per la quantitat de continguts sinó pel seu abordatge en profunditat.
5. L'educació de l'aprenent amb ACI ha de rebre, equitativament, els mitjans necessaris que li permetin diferenciar i ajustar les seves particularitats.
6. És convenient la flexibilització de continguts curriculars.
7. El currículum diferenciat és una de les necessitats més clares que s'han d'atendre per proveir els aprenents amb ACI d'experiències diferents a allò normatiu.
8. Qualitat del professorat (Van Tassel-Baska, 2007).
9. Una educació diferenciada no només exigeix la selecció de materials i estratègies educatives d'alt nivell, sinó que també demana protocols d'avaluació nous que captin els èxits assolits pels alumnes amb ACI.
10. Accés a programes extraescolars d'aprenentatge avançat.

En conclusió, les persones amb ACI necessiten ser estimulades en un currículum avançat i enriquit en cada àmbit d'aprenentatge, portat a la pràctica per professionals formats en l'educació d'aquest tipus d'aprenents, assegurant que els exposen al nivell de treball adequat i motivant-los cap a l'excel·lència. Els no negociables exposats són crucials per al desenvolupament del talent en una tasca conjunta de l'entorn escolar, familiar i extra curricular. En definitiva, la nostra societat no pot deixar de banda els aprenents amb ACI i les seves contribucions potencials.

La Resolució ENS/1543/2013: context i implementació

La Resolució ENS/1543/2013, aprovada durant el mandat de la consellera Irene Rigau (CiU), sorgeix en un moment d'ampliació del marc normatiu sobre l'atenció a la diversitat i la inclusió educativa. Amb aquest objectiu present, el text estableix un conjunt de mesures per a la detecció, avaluació i resposta educativa de l'alumnat amb ACI, i en destaca la necessitat d'una coordinació entre la docència, els serveis psicopedagògics (EAP) i les famílies. El disseny de la política es fonamenta en tres eixos principals: 1) la identificació, 2) una resposta educativa basada en mesures ordinàries, específiques i excepcionals, adaptades a les característiques de cada cas i 3) el seguiment i l'avaluació posteriors. La Resolució en qüestió s'inscriu en el desplegament de les obligacions establertes a la Llei Orgànica d'Educació (LOE, 2006) en el seu marc estatal, i a la Llei d'Educació de Catalunya (LEC, 2009) en el seu marc autonòmic, i articula una proposta normativa que pretén orientar la detecció, la resposta educativa i el seguiment d'aquest col·lectiu, així com promoure certs principis, com ara la normalització, l'equitat, la flexibilitat curricular i la participació activa de les famílies. La Resolució, per tant, concreta la tipologia, el procediment i els suports per a les ACI en el sistema educatiu català. De fet, d'acord amb la Resolució: "correspon a les administracions educatives adoptar les mesures necessàries per a la identificació de l'alumnat amb altes capacitats i valorar de forma primerenca les seves necessitats" (DOG, ENS/1543/2013). A més, observem que el projecte educatiu dels centres educatius en qüestió: «han de recollir els elements metodològics i organitzatius de l'atenció educativa que s'han de regir pels principis de: a) normalització, equitat i inclusió; b) detecció primerenca, des de l'etapa d'educació infantil, estimulants els aprenentatges inicials i preparatoris, per tal que l'alumnat disposi dels

suports adequats a les seves necessitats; c) col·laboració i participació de les famílies; d) adaptació constant durant tota l'escolaritat de l'atenció educativa.» El Decret 150/2017, posterior a la Resolució, consolida l'enfocament inclusiu i reafirma el paper de l'avaluació psicopedagògica en la identificació de les necessitats educatives específiques.

No obstant tot això, en fer una lectura exhaustiva de la Resolució, ja es cospa una manca d'un sistema de cribratge sistemàtic, una clara indefinició dels criteris de detecció i una gran dependència del coneixement i motivació dels equips docents i dels EAP. De fet, segons dades del Departament d'Educació, l'any 2022 només es van identificar 3.753 alumnes amb ACI al sistema educatiu català, una xifra molt inferior a les estimacions internacionals que situen la prevalença d'alumnat amb ACI entre el 2 % i el 10 % (Subotnik et al., 2011). Aquest desajust entre deteccions oficials i estimacions constitueix un dels principals indicadors que apunten cap a una bretxa entre la teoria adoptada i la teoria en ús, que es desenvoluparà en l'anàlisi. Quant a la implementació formal, la Resolució assigna responsabilitats a diversos agents educatius. Els centres educatius, a través del tutor o tutora i l'equip docent, tenen un paper clau en la detecció i primera atenció de l'alumnat amb indicis de presentar altes capacitats. Per la seva banda, els Equips d'Assessorament Psicopedagògic (EAP) són responsables de fer l'assessorament psicopedagògic, establir la valoració corresponent i orientar el disseny de mesures específiques.

Model d'anàlisi

El model d'anàlisi que s'empra per a l'avaluació de la Resolució exposada relativa a la detecció de les ACI és la teoria del canvi.

La teoria del canvi

Tal com s'especifica a Ivàlua, 2024: “Un procés d'elaboració de la TdC implica establir una visió compartida sobre com s'espera que funcioni una política pública, què es vol aconseguir a través d'aquesta i a través de quins mecanismes [...]”. La Teoria del canvi és una eina conceptual i metodològica per a l'avaluació i planificació de polítiques públiques que permet identificar les relacions causals entre els objectius d'una política i les accions que es posen en marxa per assolir-los (Weiss, 1995). Parteix de la idea que tota intervenció pública està basada —de manera explícita o implícita— en una seqüència lògica d'accions, recursos i canvis esperats, que es poden sistematitzar per avaluar-ne la coherència, la plausibilitat i el grau d'implementació.

La Teoria del canvi, per tant, s'estructura en diversos components: inputs (recursos i condicions inicials), activitats (accions dissenyades), outputs (productes o resultats immediats), outcomes (canvis a mitjà termini en actituds, comportaments o coneixements) i impactes (efectes estructurals o transformacions socials a llarg termini) (Connell i Kubisch, 1998). L'anàlisi de la teoria del canvi permet, així, reconstruir la lògica interna de la política, identificar els supòsits implícits i avaluar si la implementació real respon al disseny original. Aplicada a la Resolució ENS/1543/2013, podem descompondre el disseny normatiu per examinar si els *recursos* (inputs) —com ara l'existència dels EAP, la formació docent o els protocols d'identificació— són suficients per portar a terme les *activitats* previstes i, concretament, la detecció. Els outputs previstos serien, per exemple, un increment del nombre d'alumnes identificats amb ACI, si bé tal s'apunta en el marc

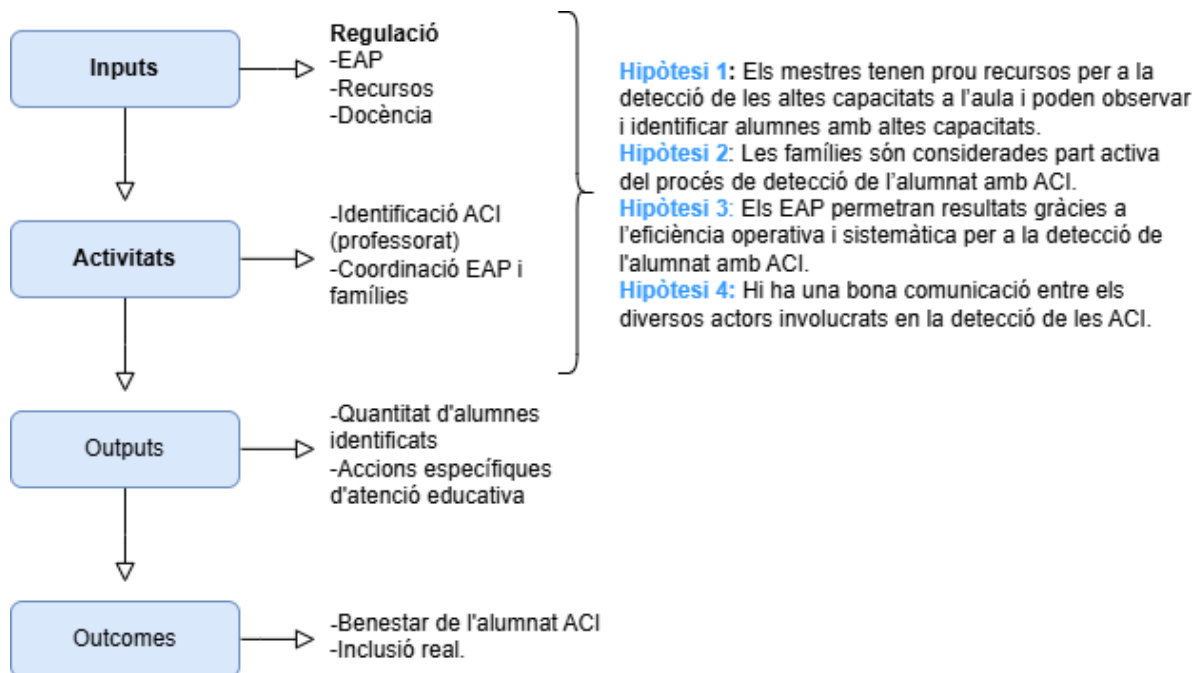
teòric a partir de les dades d'estimació, sembla existir una dissociació significativa entre els objectius formals de la Resolució i les deteccions realment dutes a terme. Això suggereix l'existència de disfuncions en la teoria del canvi subjacent, o bé una implementació simbòlica que impedeix materialitzar-la. Per això, l'anàlisi se centra sobretot en els primers trams de la teoria del canvi —inputs i activitats—, on es poden identificar els principals colls d'ampolla que comprometen els resultats de la política.

Hipòtesis de treball

Tenint en consideració la relació entre els actors situats en la primera línia d'observació i detecció de les altes capacitats, formulem la hipòtesi general: La teoria del canvi, per tant, em permetrà plantejar la hipòtesi general:

La Resolució ENS/1543/2013 presenta un disseny normatiu ambiciosament formulat, però la seva implementació s'ha desenvolupat de manera parcial i simbòlica, fet que impedeix garantir una atenció educativa real i efectiva a l'alumnat amb altes capacitats intel·lectuals.

Tenint la hipòtesi general en ment, cal que ens centrem en la implementació de la Resolució, ja que les dades d'estimacions no ens permeten parlar encara d'un impacte real. Per tant, a continuació es presenta l'esquema corresponent a la teoria del canvi amb les subhipòtesis vinculades únicament a la implementació, ja sigui formal o efectiva, tot seguit.



Hipòtesi sobre la implementació 1 (professorat): Els mestres tenen prou recursos per a la detecció de les altes capacitats a l'aula i poden observar i identificar alumnes amb altes capacitats.

La detecció de les altes capacitats pot veure's influïda per la formació i sensibilització dels mestres, així com pel temps del qual disposen a l'aula. Els

mestres que tenen coneixements específics sobre les característiques dels alumnes amb altes capacitats tenen més probabilitats d'identificar-los correctament.

Pregunta relacionada: als professors estan degudament formats?

Hipòtesi sobre la implementació 2 (famílies): Les famílies són considerades part activa del procés de detecció de l'alumnat amb ACI.

S'ha de tenir en consideració que les famílies han de tenir un rol actiu en la detecció dels infants amb altes capacitats i cal que s'estableixin canals de comunicació eficaços per a la triangulació amb l'EAP.

Pregunta relacionada: Les famílies tenen les eines i els recursos, així com la informació necessària per al procés de detecció de l'infant?

Hipòtesi sobre la implementació 3 (EAP): Els EAP permetran resultats gràcies a l'eficiència operativa i sistemàtica per a la detecció de l'alumnat amb ACI.

S'han de tenir en consideració les limitacions estructurals potencials que puguin suposar un problema a l'hora de garantir una atenció activa, de manera que els altres actors no es frustrin al llarg del procés o sentin que no reben la informació necessària.

Pregunta relacionada: les condicions de treball dels EAP són les adequades a fi de garantir l'atenció a aquest perfil d'alumnat?

Hipòtesi sobre la implementació (general) 4: Hi ha una bona comunicació entre els diversos actors involucrats en la detecció de les ACI.

Els actors involucrats en la detecció de l'alumnat amb ACI, ja siguin privats, públics o societat civil han de presentar una comunicació habitual i regular en el procés de detecció, la qual cosa permetria un procés ràpid i eficaç a l'hora d'atendre l'alumnat amb aquest perfil.

Pregunta relacionada: la comunicació entre els actors més involucrats en la detecció de l'alumnat és adient?

Definició i dimensionalització dels conceptes clau

A continuació es presenta l'elaboració d'un diccionari i d'una taula de dimensionalització, els quals tenen per objectiu definir els conceptes més rellevants que provenen del marc teòric i que integren les preguntes específiques bàsiques per al treball de camp.

Implementació de la política (simbòlica/efectiva) de Bovens i t'Hart, 1998; Vedung, 1998; Meyer i Rowan, 1977. Fa referència al conjunt d'accions, decisions i pràctiques que posen en marxa una política pública després de la seva aprovació formal. En aquest cas, implica analitzar si la Resolució ENS/1543/2013 es desplega realment als centres educatius, és a dir, si els recursos, instruments i rols establerts s'apliquen com està previst.

Teoria adoptada/teoria en ús d'Argyris i Schön, 1974. Concepte provinent de la teoria de l'aprenentatge organitzatiu. La teoria adoptada és la que els actors declaren seguir, sovint recollida en documents i discursos oficials. La teoria en ús és la que realment

guia les seves accions. L'anàlisi d'aquesta bretxa permet identificar si la implementació és simbòlica i si la política es tradueix en canvis reals o es queda en el pla declaratiu.

Detecció de Sastre-Riba i Castelló, 2020. Es refereix als processos i mecanismes mitjançant els quals s'identifica l'alumnat amb altes capacitats intel·lectuals. Aquesta dimensió inclou els criteris utilitzats, el paper dels docents i dels EAP, els instruments disponibles, les barreres de detecció i les diferències entre la detecció formal i la infradetecció existent.

Compromís institucional de Fullan, 2007. Designa el grau de priorització i implicació efectiva de les institucions (centres educatius, serveis educatius, administració) en el desplegament de la política. Va més enllà del compliment formal i inclou indicadors com la disponibilitat de recursos, el lideratge del centre, la formació impulsada i l'atenció que es dedica realment al col·lectiu ACI.

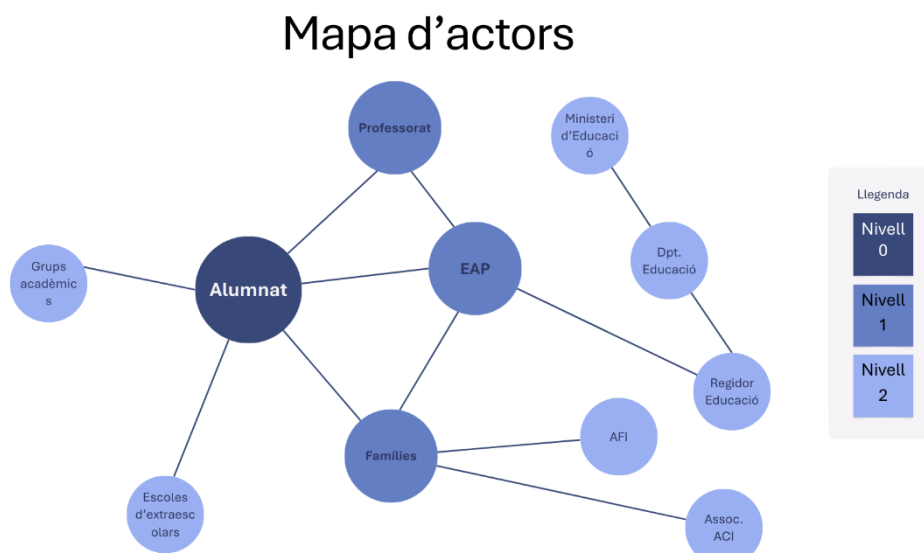
Coordinació entre actors de Ball, Maguire i Braun, 2012. Fa referència al grau d'articulació entre els diferents agents que intervenen en el procés: equips docents, EAP, direccions, inspecció i famílies. Una coordinació fluida és clau per a una detecció acurada i una resposta coherent. L'absència d'aquesta coordinació pot generar duplicitats, desconexions i desatenció educativa.

Concepte	Dimensió	Indicadors/preguntes orientatives
Implementació de la política (simbòlica/efectiva)	Coneixement i apropiació normativa	Què coneixen els actors sobre la Resolució ENS/1543/2013? Han rebut formació o documentació?
	Aplicació pràctica	Quines mesures concretes s'han pres al centre per atendre alumnat amb ACI? Hi ha protocols o recursos específics?
	Seguiment i avaluació interna	S'avalua d'alguna manera la implementació? Hi ha espais per compartir experiències o revisar pràctiques?
Teoria adoptada i/o teoria en ús	Diferències entre el discurs i la pràctica	El que es diu que es fa a la resolució coincideix amb el que realment es fa? Si n'hi ha, per què hi ha desajusts?
	Obstacles i contradiccions	Quins factors dificulten que el que preveu la norma es porti realment a terme?
Detecció	Limitacions estructurals	Falta temps, recursos, formació o eines per detectar-los adequadament?

Compromís institucional	Implicació del centre educatiu	L'equip directiu prioritza l'atenció a les ACI? Hi ha lideratge clar?
	Disponibilitat de recursos i suports	Hi ha recursos humans i materials assignats? Es considera una prioritat dins del centre?
Coordinació entre actors	Relació famílies EAP-centre-	Com és la comunicació i coordinació entre docents, EAP i famílies? Qui assumeix el lideratge del procés?

Relació entre els actors

Per a comprendre la relació entre els actors, es presenta un mapa d'actors visual i esclaridor



Metodologia

Si bé la nostra hipòtesi se centra en l'elaboració de la Teoria del canvi, és cabdal comprendre amb profunditat la problemàtica existent a les aules *in situ* en relació amb el dèficit de detecció de les altes capacitats. En aquest sentit, es pretén abordar la manca de suport i el grau de coordinació entre els diversos actors. Per fer-ho, a més de l'anàlisi mitjançant la teoria del canvi, també s'han realitzat tres entrevistes qualitatives exploratòries semiestructurades a tres actors implicats diferents: un tècnic d'un EAP, una mare d'un infant amb altes capacitats i una professora. Per a dissenyar la cadena de canvis de lògica causal, ja s'ha presentat un mapa visual de la teoria del canvi amb la finalitat d'explicar com cada acció hauria de comportar un canvi. D'aquesta manera, cada pas tindrà sentit i serà verificable. En consonància, les hipòtesis formulades en l'apartat anterior es poden provar valorant la capacitat dels equips d'assessorament i orientació psicopedagògica (EAP), els quals són un servei de suport i assessorament psicopedagògic

i social als centres educatius i a la comunitat educativa, mitjançant l'entrevista qualitativa prèviament especificada. A més, també cal valorar la capacitat real de les escoles públiques i/o concertades amb una entrevista qualitativa a una professora que treballa en l'àmbit públic, així com la percepció de l'atenció rebuda per part d'un familiar de primer grau d'un alumne amb altes capacitats. Per tant, es presenten les fitxes de les tres entrevistes, així com els temes tractats en cadascuna.

ENQL01. Entrevista qualitativa 1.	
Codi d'anònimat: CFA	
Perfil de la persona entrevistada	Familiar de primer grau (mare) d'alumne amb altes capacitats
Àmbit professional	Cap del departament d'Ensenyament d'un ajuntament.
Durada aproximada	60 minuts
Lloc	Terrassa d'un bar i lloc de reunions al departament on treballa.
Temes tractats	1. Dificultats de comunicació entre l'EAP i l'escola. 2. Incapacitat del sistema públic educatiu de fer front a la detecció. 3. Gestió de la situació en una escola concertada. 4. Afrontament personal. 5. Queixes i raons de canvi del sistema educatiu i de diversos EAP. 6. Sentiments entorn la situació viscuda.
ENQL02. Entrevista qualitativa 2.	
Codi d'anònimat: MPE	
Perfil de la persona entrevistada	Professora de primària de centre educatiu públic d'alta complexitat
Àmbit professional	Secretària de direcció d'un centre educatiu públic
Durada aproximada	1 h i quart
Lloc	En línia, amb gravació de l'àudio.
Temes tractats	1. Manca de formació del professorat sobre les ACI. 2. Incapacitat de les escoles públiques de fer front a la neurodivergència. 3. Crítica a la política educativa canviant. 4. Aprenentatge autodidàctic sobre les ACI. 5. Complexitat socioeconòmica i lingüística del centre. 6. Sentiments de frustració i «desbordament».
ENQL02. Entrevista qualitativa 3.	
Codi d'anònimat: EAP	
Perfil de la persona entrevistada	Tècnic d'un Equip d'Atenció Psicopedagògica
Àmbit professional	Funcionari públic
Durada aproximada	-
Lloc	En paper.
Temes tractats	1. Procés de detecció i identificació 2. Paper de l'EAP

	3. Comunicació amb famílies i escoles. 4. Dificultats i reptes 5. Atenció a l'alumnat
--	---

Anàlisis qualitatives i resultats

L'anàlisi que presentem a continuació es basa en la conclusió que l'impediment per a una implementació adequada de la resolució estudiada és una manca de comunicació entre tres actors, l'EAP, el professorat i les famílies; problemàtica que, a més, es veu agreujada per factors socioculturals i per biaixos de gènere. La implementació de la política és, efectivament, formal i simbòlica. A continuació, presentem una anàlisi de cada actor per separat.

En la pràctica, no hi ha un consens sobre què ha de fer realment la política, la qual requereix sobretot una avaluació del disseny i especialment de la implementació, ja que el concepte d'educació inclusiva, i també el concepte d'altas capacitats han canviat recentment. Es considera, a més, que és prematur parlar d'impacte real, ja que les dades demostren un clar dèficit quant a les estimacions plausibles en contraposició als alumnes realment detectats. Pel que fa als actors implicats, n'hem fet una anàlisi exhaustiva de cadascun, les conclusions de la qual es presenten al darrer apartat [Discussió i conclusions](#).

L'equip docent

Hipòtesi sobre la implementació 1 (professorat): Els mestres tenen prou recursos per a la detecció de les altes capacitats a l'aula i poden observar i identificar alumnes amb altes capacitats.

Quan tenim en consideració la implementació de la política, copsem de seguida que se situa entre el simbolisme i la realitat palpable a les aules. La docent entrevistada expressa de manera reiterada la percepció que l'administració educativa actua amb una lògica burocràtica formal que a la pràctica no qualla entre el professorat:

«[...] és veritat que el departament, en això sí que li donaré aquest beneplàcit, fa documentets, i de vegades són molt útils. En el cas de les altes capacitats n'hi ha un que parla d'inclusió i és tot un document, que segur que el tens vist, que t'explica tot de... com les coses més importants de tenir en compte, fins i tot hi ha quadres de detecció, de què pot fer el mestre, què pot fer la família, quines preguntes... però tot això, si jo pregunto al meu claustre "has llegit mai algun document sobre altes capacitats d'educació?" em dirà que no. Llavors, com en tot, però a l'escola hi ha tants fronts oberts, que els obres, aquests melons, quan et toquen».

Aquesta afirmació connecta directament amb el concepte d'*implementació simbòlica* formulat per Bovens i t'Hart (1996), segons els quals determinades polítiques s'adopten formalment però no es doten dels mitjans per fer-les efectives. La docent també posa en evidència la manca de recursos i formació per part del professorat, i la idea que la normativa sovint es presenta en format documental sense una transposició real:

«Però si això ho parlo amb els profes, la majoria... és que te'ls hauria de gravar perquè em cardaria les putes mans al cap. Els hi pregunto "digue'm si us plau

què és algo d'altres capacitats" i em posaria nerviosa només de sentir-los. Per això dic que no estem formats, que la majoria dels docents s'imaginen el que tenen abans. "No és que un nen amb altres capacitats sap de tot...", bueno, sap de tot, jo què sé, pot ser que sigui una superdotació i sàpiga de tot, o pot no ser».

Aquesta bretxa entre el marc normatiu i la praxi reforça la hipòtesi d'una política amb alt component declaratiu però baixa capacitat transformadora. Es detecta, a més, una desconexió estructural entre els actors. D'acord amb Argyris i Schön (1974), la teoria adoptada correspon a allò que les organitzacions afirmen que fan, mentre que la teoria en ús és el que efectivament es fa. La docent exemplifica aquesta distinció quan indica que, malgrat l'existència de protocols, a la pràctica no s'apliquen: *«Doncs en aquest document hi ha tot un protocol a seguir. Ara, quants docents de Catalunya han seguit aquest protocol quan se'ls ha passat? Et diria un nombre baix».* Aquest desajust s'atribueix a la manca de temps, formació i eines dels altres professors: *«[...] que jo tinc la sensació que aquest punt que deies abans del desbordament que sentim els docents és perquè cada vegada hi ha més necessitats específiques i menys mans o menys hores que podem dedicar a atendre-ho»*, però també a una cultura institucional que no prioritza aquest alumnat. La norma es presenta com un element cerimonial (Meyer i Rowan, 1977), adoptat per legitimar el sistema, però desvinculat de les rutines quotidianes:

«Totalment. Crec que, mirant-m'ho així intentant fer la perspectiva crec que no és només una cosa de les nostres escoles, sinó que les altres capacitats costa molt detectar-les a l'escola, o sigui, la gent no està acostumada a detectar-les, no sap com..., que crec que no sap com fer-s'ho, punt. O sigui, crec que la majoria de mestres no estan formats per atendre les altres capacitats i quan de vegades tens converses amb mestres és com que ho veuen, com... "Bueno, però ell ja va tirant"».

La docent destaca que el centre no ha detectat cap cas d'alumnat amb ACI, malgrat reconèixer que n'hi ha d'haver:

«A primària jo crec que encara es detecta molt poc. Jo per exemple a l'escola no tinc constància que en tinguem cap. Tenim 400 alumnes. Hi ha estudis que són una mica més conservadors que parlen del 2%, altres que parlen del 4 o del 6. Vale. Doncs mira, hauria de tenir-ne algun, per pebrots, i no en tenim cap d'obertament diagnosticat amb altres capacitats, vol dir que algun se'ns està escapant segur.»

Aquesta absència de detecció es vincula a la manca de formació del professorat i a la dificultat de compatibilitzar la docència amb la tasca d'observació i abordatge:

«És com aquests tiren i ja no cal que t'hi miris més. "Sí, ja li donaré més feina", no? "Li posaré més fitxes, quan acabi de fer aquesta li donaré dues extra" Ja, però això no és atendre les altres capacitats, amic. És com... jo crec que veient el pollu que hi ha a l'educació, aquest és com el mal menor. Si no s'entenen les altres capacitats, és com que ells ja tiren, no passa res».

Aquesta reflexió il·lustra el que Lipsky (1980) anomena «discrecionalitat de l'agent de primera línia», on el professional opta per reduir la complexitat de la política per tal de poder gestionar el seu dia a dia:

«Jo necessito que em diguis això a la meua aula com, i això de quina manera ho puc fer realitat, perquè si jo vull que aquest alumne pugui coordinar-se amb dos alumnes més, que siguin dels que dirien bons, perquè no treballi sol aquest pobre alumne amb altes capacitats sinó que també pugui treballar en equip, i els he de donar una cosa d'ampliació i amb la resta què faig?».

En aquest cas, la manca de detecció pot ser interpretada com una estratègia adaptativa davant la manca de temps i formació. Pel que fa al compromís institucional, la professora esmenta la necessitat de prioritzar i ometre, o discriminar per raó d'importància percebuda l'alumnat en funció de les necessitats. Malgrat reconèixer que el centre està compromès amb la inclusió, la docent explicita que les altes capacitats no constitueixen una prioritat: *«el punt d'atendre les altes capacitats és com un mal menor, perquè aquests ja tiren»*. Aquesta afirmació connecta amb els treballs de Subotnik et al. (2011) i Tourón (2016), que denuncien que l'alumnat amb ACI sovint queda desatès sota el supòsit que no necessita suport. Així mateix, també es fa palesa una percepció d'esgotament i desbordament institucional:

«Llavors li estem demanant a l'escola que de manera constant reformuli, reorganitzi, però amb els mateixos recursos. Llavors, és que no és possible, no és possible. Si tu al departament d'educació cada tres dies estiguessis incorporant una persona nova que no et sap res i li has d'explicar tot, què faries? Doncs això és el que fan amb les escoles: cada X t'arriben persones i tu has de reformular-ho [...] com a profe et sents completament venut».

Aquesta afirmació reforça la idea que, sense condicions estructurals adequades, la inclusió esdevé una consigna buida de contingut operatiu:

«Clar, per mi on està fallant l'educació, on està fallant de manera flagrant, és que s'ompliran la boca de dir que som inclusius i que tenim un sistema inclusiu, però som un sistema inclusiu amb zero recursos per a la inclusió. La inclusió, l'únic que han fet és “vale, ara els nens no aniran a centres específics, ara els nens es quedaran a l'escola ordinària”, molt bé, perfecte, si jo soc la primera, i a més a l'escola on estic, jo prefereixo la inclusió, prefereixo que aquests infants estiguin en un centre ordinari. Ara bé, amb més mans, és que és impossible, és que no necessitem ni pantalles, ni panells, ni mandangues amb vinagre, necessitem persones perquè tu puguis estar a l'aula i puguis tenir una persona que es miri aquell infant que té aquelles necessitats específiques».

La coordinació entre els actors és reconeguda també com a desitjable, però inviable en les condicions actuals:

«Clar, perquè tu m'estàs dient... a l'aula amb aquest alumnat amb altes capacitats hauràs d'utilitzar una metodologia més flexible o hauràs de promoure una ampliació dels continguts o hauràs de permetre-li una millora de la seva autonomia i que pugui escollir part del que estigui aprenent,... perfecte. I això, a l'aula, com?».

A més, la docent destaca la fragmentació dels serveis i la lentitud dels processos:

«[...] tenim una xarxa, que això crec que és una cosa que ha millorat amb el temps, hi ha molts serveis que intervenen a l'escola, però alhora, el fet que hi hagi tants serveis que intervenen a l'escola alenteix molt molts processos,

perquè abans no ha passat no sé què ha d'haver passat no sé què i abans no ha passat no sé quantos».

Aquesta descripció és coherent amb les crítiques de Fullan (2007 a i b) sobre els sistemes educatius excessivament burocratitzats, on la multiplicació de protocols no es tradueix en millores reals, i pot fins i tot bloquejar la innovació educativa. La cita següent expressa molt bé com es manifesta una impossibilitat de fer front a les propostes a nivell polític de les reformes educatives, la qual cosa genera una càrrega de treball addicional i, argumenta, innecessari i cansat:

«Si la política decideix què merdes hem de fer a l'escola estem venudíssims. Ara portem 3 anys fent totes les programacions de nou i aquest últim any ja estem veient la pell del llop perquè d'aquí no res els socialistes arribaran i diran que volen no sé quina mandanga, i haurem de tornar a començar. I això a nivell de profes és esgotador, perquè si totes les hores que ens hem passat programant les has de tornar a refer perquè t'encaixin amb els seus títulets... és que és esgotador. Com a profe et sents completament venut, perquè dius "jo per què merdes estic gastant el meu temps amb això, si després vindrà qualsevol altra imbècil a dir-me que s'ha de dir d'una altra manera i és la mateixa merda. I tot això m'ho estan demanant sense zero recursos. És que... mátame.»

Retornant a la subhipòtesi corresponent, els mestres *no* tenen prou recursos per a la detecció de les altes capacitats a l'aula. Com a conseqüència de la manca de recursos, no poden observar ni identificar alumnes amb altes capacitats i, de fet, els resulta complex detectar les necessitats específiques dels seus alumnes, ja que se'ls exigeix cada cop ser més «detectors» i els recursos escassegen. Per tant, les reformes educatives es queden en el pla declaratiu i, si bé el compromís institucional autèntic es demostra amb accions concretes, recursos, temps i voluntat política, la docent posa en evidència les mancances existents quant a aquests factors.

Les famílies

Hipòtesi sobre la implementació 2 (famílies): Les famílies són considerades part activa del procés de detecció de l'alumnat amb ACI.

D'acord amb l'entrevista qualitativa realitzada a la mare d'un alumne amb ACI, es posa de manifest la impotència i frustració dels familiars que tenen infants amb altes capacitats, per diversos motius. En el seu cas, l'alumne es trobava en una escola pública, la qual tenia professors canviants i poca estabilitat; després es va produir el canvi a una escola concertada, la qual tenia una pedagogia més flexible basada en ABP i més recursos, però no va resoldre del tot el problema.

Quant a la implementació de la política, podríem afirmar que les expectatives de la mare de l'infant es veuen frustrades. Ella descriu una realitat en la qual la Resolució ENS/1543/2013 és desconeguda o incompleta per part dels centres:

«El problema és que en aquesta escola que està ara, ells no donen importància als diagnòstics. És a dir, crec que el que ells diuen és que "No. Nosaltres hem de veure com s'adapta, com tal, com no sé què" i el diagnòstic aquest, el que apuntava a l'orientació que tenia altes capacitats, no hi ha hagut continuïtat.»

Aquesta percepció d'indefinició connecta amb el concepte d'implementació simbòlica (Bovens i t'Hart, 1996), on les intencions normatives no es tradueixen en mecanismes efectius. La mare contrasta el discurs institucional amb l'absència d'accions concretes, generant una sensació de promesa incomplerta, fins al punt de parlar del «dol de l'escola»:

«Jo ja no demano ajuda, perquè jo sé que ja m'han jutjat tant, que no vull demanar ajuda. Jo ja he fet el dol de l'escola ideal».

Tot i l'existència de la resolució, el seu fill no ha rebut cap tipus d'intervenció pedagògica específica. En consonància, observem un desajust entre el discurs (teoria adoptada) i la praxi (teoria en ús). Segons la mare, el centre educatiu públic mostra un discurs inclusiu i d'atenció a la diversitat, però en la pràctica no hi ha cap mesura orientada a les altes capacitats:

«Amb la coordinació que vam tenir amb l'escola, el que vèiem és que el que van concloure és que, de moment, ells, el que volien fer, no li farien cap adaptació, sinó que treballarien amb el claustre, amb els professors, perquè entenguessin una mica el nen.»

Aquesta contradicció entre el que s'afirma i el que es fa encaixa novament amb la distinció teòrica formulada per Argyris i Schön (1974). En paral·lel, el contacte amb l'EAP també va ser problemàtic, ja que per falta d'atenció, van decidir canviar el nen a una escola concertada i això va suposar novament un problema:

«A nivell d'informe, amb la referent de l'EAP de l'escola actual, molt malament, perquè no em va trucar mai per sentar-me i dir-me hem fet aquest traspàs i a partir d'aquí farem aquest pla. [...] Mai ens van trucar.»

La mare percep que el discurs pedagògic actua com una forma de legitimació superficial, sense efectes reals en la trajectòria educativa del seu fill:

«Aquí va haver un... Jo no ho vaig entendre perquè el psicopedagog de l'escola no havia parlat de la situació del meu fill o no se li va fer el traspàs ni la mestra, tampoc no valorava que jo hagués de parlar amb el psicopedagog. Allà em van faltar recursos o que algú es mobilitzés i em digués que a partir d'aquí ho farem d'aquesta manera.»

La teoria adoptada, per tant, queda relegada a la formalitat administrativa. En relació amb aquesta qüestió, quan ens referim al procés de detecció, copsem que es va produir una iniciativa privada davant la inacció institucional i, de fet, el cas que relata la mare exemplifica una situació habitual:

«M: És a dir, que vosaltres heu recorregut a un suport extern, assessorament privat...

CFA: Total, total, perquè a mi m'han dit en aquesta escola que- a mi m'han arribat a dir que si podia ser un TDA, que si podia ser un nen amb hiperactivitat, que si no sé què més...

M: Tot? [Somriu].

CFA: Tot [Riu]. Tot menys les altes capacitats. I a [ubicació], la persona referent de l'escola, en una última conversa, gairebé privada perquè és una mare de l'escola, em va dir- és que és per escriure un llibre això... Em va dir que el meu fill és multifactorial, és a dir, em deia que el diagnòstic del meu fill és multifactorial, que si és autista, és TDA, és hiperactiu, i no l'han pas avaluat.

M: Que et trobessis en aquesta situació ja és símptoma que hi ha altes

capacitats, perquè moltes expressions de les altes capacitats se superposen amb altres diagnòstics.

CFA: Veus? Un desastre, un desastre, però això, cada professor que passes té la seva pel·lícula. Però jo sé que hi ha nens en una classe determinada on la professora diu "Aquesta nena no pot ser altes capacitats, com ha de ser això", i ha acabat sent altes capacitats amb diagnòstic formal».

Això reflecteix la manca d'un sistema proactiu i ben format de detecció dins del sistema públic, i com les famílies amb recursos accedeixen a diagnòstics a través de vies externes (Tourón, 2016). Aquest mecanisme afavoreix desigualtats d'accés i situa la responsabilitat de la detecció sobre la família, contradient el principi d'equitat del sistema educatiu:

«Al final, una persona molt experta em va dir, mira, [CFA], al final l'escola no és tan important, o sigui, sí que és important, però, com dient, baixa l'expectativa de l'escola, canvia el focus a l'escola i centra't a casa, tot l'entorn i l'acolliment que puguís i la seguretat que li puguís donar a casa, i reforça amb la gestió emocional. O sigui, donar-li eines emocionals, que això és el que li servirà de per vida, i entendre una mica com és tot això».

Quant a la dimensió relacionada amb el compromís institucional, hi ha una sensació d'abandonament per part de les famílies. La mare relata una manca clara de compromís per part del centre. Aquesta actitud es percep com una desatenció, i contribueix a una experiència de frustració; això es manifesta que l'escola prioritza altres tipus de necessitats més visibles o problemàtiques:

«CFA: Al final és paradoxal, de dir, no, no, és que aquests ja van tirant. No, és que el problema és que no van tirant, no? No, no van tirant. A 6è de primària...

M: N'hi ha alguns que sí, però n'hi ha alguns que no.

CFA: El meu fill fa primer de l'ESO, ara. I a 6è de primària, l'any passat, no volia anar a classe. I el professor, molt enrocat, molt rígid, molt de la vieja escola, molt malament.

M: Mhm.

CFA: Ell [el nen] és l'habilitós en la relació [amb el professor] i es portava bé i això, però a nivell de concepte de lo que... I d'acompanyament a la família, zero. Però a nivell de concepte d'entendre el meu fill, res. Perquè és que no hi volia anar, és que... Jo crec que en una escala pública li haguessin obert un protocol d'absentisme, al meu fill, l'any passat.

Aquesta inèrcia reforça la manca d'atenció efectiva a les ACI i la sensació de desconexió institucional. Finalment, la mare denuncia la manca de diàleg i coordinació amb l'EAP, els professors i els centres.

«L'EAP, en principi, va fer un traspàs a l'EAP d'allà. Però jo crec que aquí va venir com el gran... Un dels grans problemes, jo crec que no es van fer traspàs, per molt que diguin que sí, a l'EAP. No van fer traspàs o no van fer un bon traspàs. A mi l'EAP de l'altra escola mai m'ha citat en una entrevista. Això és una cosa que jo crec que és una mala praxis».

Aquesta absència de seguiment, retorn o espais de col·laboració estable, exemplifica una coordinació mínima, fragmentada i poc empàtica. El model teòric de Fullan (2007) ajuda a entendre aquesta manca de cultura col·laborativa com un dels principals obstacles per a una atenció realment inclusiva.

Retornant a la subhipòtesi corresponent, les famílies en cap cas són considerades part activa del procés de detecció de l'alumnat amb ACI. De fet, fins i tot quan les famílies tenen prou recursos (capital social, instructiu i econòmic) per a fer front a la situació de manera activa, la realitat és que xoquen contra un mur d'inacció que genera molta frustració i sensació d'abandonament, la qual cosa en molts casos implica recórrer a l'atenció en l'àmbit privat.

L'Equip d'Assessorament Psicopedagògic (EAP)

Hipòtesi sobre la implementació 3 (EAP): Els EAP permetran resultats gràcies a l'eficiència operativa i sistemàtica per a la detecció de l'alumnat amb ACI.

En relació amb com percep la implementació de la política, la tècnica de l'EAP es debat entre la norma establerta i les condicions reals del seu lloc de feina; copsem de seguida que la implementació de la política "depèn" dels altres actors:

«Depèn molt del centre, del context i de la formació del claustre. En general, cada vegada hi ha una major sensibilització i interès per atendre aquest alumnat».

De fet, darrere d'un discurs institucionalitzat interioritzat, la tècnica de l'EAP expressa un coneixement precís i detallat de la Resolució ENS/1543/2013 i del seu desplegament, però manifesta clarament les dificultats per fer-la efectiva:

«El procés de detecció s'inicia habitualment a partir de la detecció d'indis en el context escolar o familiar».

però els indis que esmenta són poc definitoris de com s'expressen les ACI a l'aula:

«En alguns casos, és l'alumne mateix qui expressa desmotivació, avoriment o frustració a l'aula, fet que pot activar el procés de valoració».

Aquests són els mateixos símptomes que expressa la Resolució, els quals els experts esmentats al mateix Marc teòric asseguren que no són precisos. Aquest desajust entre l'ambició normativa i els recursos disponibles s'inscriu en el que Bovens i t'Hart (1996) qualifiquen novament d'implementació simbòlica. La manca de temps, la càrrega de casos i la necessitat de prioritzar alumnes amb dificultats greus condueixen a una aplicació desigual i fragmentada de la normativa. Malgrat la formalització de protocols, la capacitat real per executar-los és molt limitada:

«En general, valoro positivament els esforços dels equips docents, però cal seguir reforçant la formació i el suport pràctic per garantir que aquestes mesures s'apliquin».

A més, es detecta una distància institucionalitzada en termes de teoria en ús ja que, si bé la professional de l'EAP reconeix que la normativa i les guies d'identificació estan ben definides, alhora assenyalava que molts centres no les implementen o no les coneixen prou:

«Depèn molt del centre, del context i de la formació de l'equip docent».

Aquesta desconexió entre la norma i la seva aplicació quotidiana reflecteix novament una clara distinció entre la teoria adoptada i la teoria en ús (Argyris i Schön, 1974). També denuncia la manca de seguiment i formació sistemàtica del professorat, i com la norma

pot esdevenir una mera exigència burocràtica sense incidència real en la pràctica pedagògica.

Quant a la detecció, es considera que les responsabilitats són compartides i especifica obstacles reals, si bé l'anàlisi del seu discurs implica que requereix primer l'observació del professorat (o de la família), per tant, el sistema de detecció depèn fortament de la proactivitat del centre, i que l'equip té una funció més de validació que de diagnòstic inicial. Malgrat disposar de criteris clars i dels instruments d'avaluació, la seva posició és passiva davant els casos de possibles altes capacitats. També destaca com certs perfils, com ara els feminitzats, els migrants o aquells infants amb doble excepcionalitat, poden quedar infrarepresentats en els processos de detecció:

«És possible que hi hagi casos més difícils de detectar, com per exemple, l'alumnat d'origen migrant, alumnes amb dificultats socials o econòmiques i es tendeix a privilegiar un perfil clàssic de nen blanc amb rendiment acadèmic elevat».

El compromís institucional de l'EAP romana entre la voluntat i la inèrcia del dia a dia. La tècnica reconeix que alguns centres mostren implicació real, però en molts casos l'atenció a les ACI no és una prioritat:

«Hi ha variabilitat entre centres que depèn de diversos factors: L'experiència prèvia del centre amb alumnat d'altres capacitats, la formació i interès del claustre i l'equip directiu en temes d'atenció a la diversitat. La presència de lideratges pedagògics que promouen bones pràctiques inclusives».

Aquesta heterogeneïtat és una mostra d'un compromís institucional irregular i condicional. Per tant, podem confirmar que, sense estructures formals de control i acompanyament, la política queda subjecta a la voluntat local de cada centre educatiu.

Pel que fa a la coordinació entre actors, s'observa fragmentació i dependència no resolta. La tècnica destaca la importància de la coordinació entre l'EAP, els docents i les famílies, però també especifica que és una coordinació feble i sovint reactiva:

«La manca de temps, la rotació del personal i la sobrecàrrega burocràtica dificulten la generació d'estratègies compartides».

Aquest escenari és coherent amb el que Fullan (2007) descriu com una manca de cultura col·laborativa estructural, que limita la capacitat del sistema per desenvolupar respostes pedagògiques coordinades i sostingudes.

Retornant a la subhipòtesi corresponent, els resultats de l'EAP presenten una forta dependència de l'actuació dels centres educatius i de les famílies, la qual cosa implica que no hi pot haver una eficiència operativa i sistemàtica per a la detecció de l'alumnat amb altes capacitats.

Coordinació entre actors

Hipòtesi sobre la implementació (general) 4: Hi ha una bona comunicació entre els diversos actors involucrats en la detecció de les ACI.

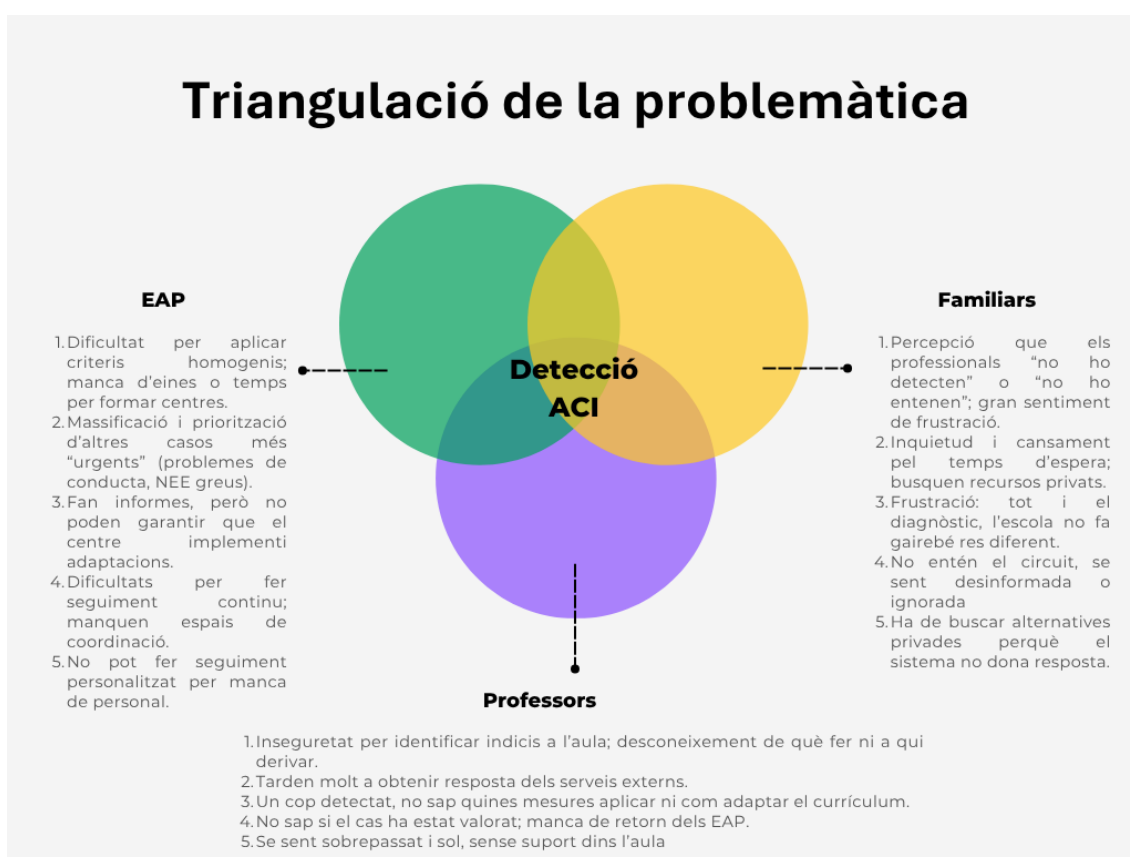
Els discursos estudiats convergeixen en la necessitat d'un suport estructurat per detectar millor l'alumnat amb ACI, per tant, en termes generals, hi ha la voluntat de fer-ho. En analitzar els actors per separat, però, observem que el problema rau en la triangulació EAP/família/equip docent, la qual presenta un dèficit evident de comunicació i coordinació. A més, tots convergeixen en problemàtiques que, des dels diversos punts de vista, són compartits: la manca de formació i criteris clars —si bé la política pública pretén aportar-los—, retards en la detecció, una desconexió entre la detecció i la resposta educativa, una comunicació deficient entre els agents implicats, i una manca significativa de recursos econòmics en l'àmbit públic, una qüestió manifestada explícitament per la docent i la mare afectades, no per l'EAP.

La coordinació entre actors es podria sintetitzar en una taula que presenta les problemàtiques compartides:

Problemàtica compartida	EAP	Docents	Famílies
Manca de formació i criteris clars	Dificultats per aplicar criteris homogenis, necessiten prioritzar casos. Manca de temps per formar centres.	Inseguretat per detectar indicis. Desconeixement dels protocols o procediments. Sentiment d'estar «desbordats».	Percepció que l'equip docent no sap identificar o no reconeix les altes capacitats. I quan ho fa, no sap com prosseguir.
Retards en la detecció/avaluació	Càrrega excessiva de casos. Priorització de casos amb dificultats més greus.	Esperes llargues per rebre resposta o informe. Incertesa sobre el seguiment. Manca d'eines i temps per a l'observació	Frustració pel temps d'espera. Iniciativa pròpia per buscar diagnòstic privat.
Desconnexió entre diagnòstic i resposta educativa	Dificultat per fer seguiment del cas un cop identificat. Recomanacions que no s'apliquen a les escoles. Directrius que depenen de l'experiència de les escoles.	Dificultat per adaptar el currículum o aplicar mesures. El «i ara què?». Falta d'acompanyament. També: «val, i això, a l'aula, com?».	Sensació que, tot i el diagnòstic, l'escola no actua. No perceben canvis en l'atenció dels infants.
Comunicació deficient entre agents	Comunicació intermitent amb centres i famílies. Manca de temps	Falta de retorn per part dels serveis externs. Confusió sobre el circuit de derivació.	Se senten desinformades i frustrades. Manca de claredat i de

	per a la realització de reunions.	Rotacions del personal, el nouvingut no sap quina és la situació.	resposta institucional.
Manca de recursos per a l'atenció específica	Senten que falta inversió en personal, càrrega de feina a títol individual en el dia a dia.	Falta de suports a l'aula ordinària. Sobrecàrrega docent i falta de professors. Ràtios d'alumnes.	Han de buscar activitats o estimulació fora del sistema educatiu. Perceben manca d'equitat; sensació d'injustícia i frustració.

La taula anterior, a més, es podria sintetitzar en l'esquema següent.



Discussió i conclusions

Si tornem a les hipòtesis plantejades a l'apartat [Hipòtesis de treball](#), la conclusió que en traiem és que la interacció entre els tres principals agents implicats —els EAP, el professorat i les famílies— permet evidenciar una bretxa significativa entre la implementació normativa i la implementació efectiva en relació amb la detecció de l'alumnat amb ACI. Això és especialment rellevant en entorns educatius caracteritzats per una alta complexitat socioeducativa, tal com es copsa novament de l'entrevista qualitativa duta a terme a la professora, on es posa de manifest la importància dels recursos a l'aula. Aquest desajust institucional posa en qüestió l'eficàcia de les polítiques públiques actuals i revela les limitacions dels dispositius d'implementació, els quals sovint estan

condicionats per una càrrega estructural de tasques i per la prioritització d'altres necessitats educatives considerades «més urgents». Aquesta situació dona lloc a una paradoxa sistèmica: precisament perquè l'alumnat amb ACI tendeix a no generar conflictes oberts dins del sistema educatiu, la seva invisibilització esdevé estructural, fins al punt que, en determinats casos, poden arribar a ser categoritzats erròniament com a alumnes amb trastorns del comportament, hiperactius, etc., tal com esmenta la familiar de primer grau d'un infant amb ACI. Aquest fet implica una desviació diagnòstica que dificulta l'atenció adequada a les seves necessitats específiques; i la distorsió del procés de categorització incideix especialment en els nois, que, en absència de reconeixement, poden desenvolupar conductes disruptives o experimentar fracàs o absentisme escolar. Paral·lelament, en el cas de les noies, la manca d'atenció sovint condueix a processos d'interiorització que vinculen el desencaixament amb el currículum escolar a conflictes identitaris personals, desconnectant així l'experiència educativa d'una lectura estructural i de gènere. D'aquesta manera, s'institucionalitza una estructura que no pot fer front a la detecció de les necessitats educatives i, per tant, posa en risc els fonaments del model inclusiu de les escoles públiques.

En tot cas, la governança educativa, entesa com el conjunt de mecanismes de coordinació entre actors públics i socials, es revela aquí com un factor clau. En absència d'una cooperació fluida entre els diferents nivells d'agència (EAP, docents i famílies), es genera una asimetria en l'accés a la informació de les famílies i en la seva capacitat d'incidència, la qual cosa repercuteix negativament sobre el dret a una educació equitativa. Aquestes disfuncions institucionals poden comportar retards en el diagnòstic, la no implementació de mesures d'atenció individualitzada i una desconexió emocional i institucional de les famílies respecte del sistema educatiu. Davant d'aquesta realitat, s'evidencia la necessitat de reformular els circuits d'atenció i seguiment mitjançant la creació d'estructures més integrades, que incloguin protocols clars, espais efectius de col·laboració interinstitucional i una formació contínua per als professionals implicats. Així mateix, cal promoure una articulació més sòlida entre el sector públic i la societat civil, que permeti una coproducció de polítiques públiques educatives amb enfocaments interseccionals de gènere i classe. En aquest sentit, el que es desprèn de l'anàlisi és que la problemàtica no rau tant en la inexistència de normativa com en la seva falta d'implementació real.

En el present treball, ens plantegem aportar un determinat conjunt de propostes de millora, tot i que no exhaustives, ja que la problemàtica és de gran abast, però sí orientatives. A partir dels resultats obtinguts en l'anàlisi i els resultats, i tenint en consideració el marc teòric aplicat, es podria enfortir la implementació efectiva de la Resolució ENS/1543/2013 a fi de garantir una resposta educativa real per a l'alumnat amb altes capacitats intel·lectuals. Aquestes propostes s'organitzen segons els àmbits d'acció que han resultat més problemàtics especificats a [Coordinació entre actors](#): detecció, formació, resposta educativa, compromís institucional i governança coordinada, tots els àmbits enfocats a actuar en el procés d'implementació de la resolució en qüestió.

En primer lloc, s'hauria d'incentivar una millora cap al procés o sistema de detecció, i implementar un model sistemàtic i universal que tingui en consideració els coneixements adquirits més recents per la comunitat científica. De fet, una de les mancances estructurals més rellevants és la inexistència d'un sistema de cribratge sistemàtic que permeti detectar l'alumnat amb ACI en etapes primerenques. La implementació

d'instruments de cribatge de tipus universal en els primers cursos de primària, que permetin obtenir una primera valoració orientativa validada psicomètricament, seria d'ajuda per a detectar el potencial intel·lectual elevat més enllà del rendiment acadèmic. Per altra banda, els indicadors no haurien de ser únicament cognitius, sinó que també haurien d'incloure altres aptituds creatives o motivacionals, a fi d'incloure també la diversitat cultural a les aules, la diversitat lingüística i les diferències de gènere per evitar biaixos en la detecció. A més, caldria garantir que els EAP disposen de temps i eines per fer una valoració inicial sense que s'hagi de caure en la falsa creença basada en mites sobre les ACI que «hi ha casos més urgents». Per altra banda, a nivell de centre escolar, seria adient establir un registre intern per fer el seguiment dels casos amb el potencial acadèmic prèviament detectat, encara que no hagin estat detectats formalment.

En segon lloc, quant a la formació docent, cal implementar-la continuadament i per raó d'especialització. El desconeixement generalitzat de la normativa i de les característiques de l'alumnat amb ACI demana una aposta decidida per la formació inicial i permanent del professorat. Algunes de les opcions plausibles serien a) incorporar continguts específics sobre altes capacitats en els graus d'educació infantil i primària i en els màsters de formació del professorat, que no sigui només «una qüestió de passada». A més, seria convenient desplegar plans de formació permanent a través dels centres de formació del Departament, centrats en la detecció, l'enriquiment curricular, l'avaluació formativa i les metodologies flexibles. A més a més, a fi de motivar el professorat que no és proactiu en la seva formació, seria adient reconèixer el desenvolupament professional docent en l'atenció a la diversitat com a mèrit en processos de promoció interna i estabilització. Una altra proposta en la dimensió de la formació, es podria fomentar la generació de comunitats d'aprenentatge docents per compartir bones pràctiques en l'atenció a la diversitat cognitiva i emocional.

En conclusió, aquest treball posa de manifest que les polítiques públiques orientades a la detecció i atenció de les altes capacitats en l'educació primària i secundària, tot i partir d'uns principis normatius clarament definits, presenten dèficits importants en la seva capacitat d'impacte real. Per tal de contribuir a pal·liar aquestes mancances des d'un enfocament sociopolític, també proposo un TFG de la vessant de sociologia que adopta una perspectiva de gènere i classe. És mitjançant un projecte d'intervenció social (Valls, 2025) orientat a la millora dels processos de detecció i reconeixement de l'alumnat amb ACI. De fet, la manca de prioritització institucional també esdevé un dels principals obstacles per a la transformació real i pràctica; des del present treball, es considera que cal incloure l'atenció a les ACI en els Projectes Educatius de Centre (PEC) com a dimensió prioritària d'atenció a la diversitat, i establir mecanismes d'avaluació interna del desplegament de la resolució, amb indicadors clars, i aplicar la rendició de comptes.

Quant a la coordinació entre actors, la desconexió entre famílies, centres docents i serveis d'orientació debilita la resposta educativa. Per revertir-ho, es proposa a) establir circuits de derivació i retorn ben definits entre centres i EAP, amb calendaris consensuats i reunions de coordinació regulars; b) designar una figura referent de l'atenció a les ACI dins del centre que actuï com a nexa amb famílies, docents i serveis; c) millorar la comunicació entre escoles i famílies amb protocols de reunió i informació compartida des del moment de la detecció; i d) crear xarxes territorials o comissions específiques per a l'atenció a l'ACI, que facilitin l'aprenentatge col·laboratiu. Tot i així, seguiria sent necessari el reforç normatiu i caldria una institucionalització dels processos i del seguiment, per tant, hi ha la

necessitat d'implementar una revisió i actualització de la mateixa resolució a fi d'adaptar-la als canvis del sistema educatiu i garantir-ne l'efectivitat.

Fonts bibliogràfiques

- Ainscow, M., Booth, T., i Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge.
- Argyris, C. (1991). Teaching Smart People How to Learn. *Harvard Business Review*, 3, 4-15. http://pds8.egloos.com/pds/200805/20/87/chris_argyris_learning.pdf
- Argyris, C., i Schön, D. A. (1974). *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. Jossey-Bass.
- Ball, S. J. (1998). *Big policies/small world: An introduction to international perspectives in education policy*. *Comparative Education*, 34(2), 119–130.
- Betts, G. T., i Neihart, M. (2004). Profiles of gifted and talented. In R. J. Sternberg (Ed.), *Definitions and conceptions of giftedness* (pp. 97–106). Corwin Press.
- Bovens, M. i t'Hart, P. (1996). *Understanding Policy Fiascoes*. New Brunswick: Transaction Publishers.
- Dai, D. Y., i Chen, F. (2014). *Paradigms of gifted education: A guide to theory-based, practice-focused research*. Prufrock Press.
- Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya. (2013). Resolució ENS/1543/2013, de 10 de juliol, de l'atenció educativa a l'alumnat amb altes capacitats. DOGC, núm. 6415, 17 juliol 2013. <https://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/PDF/6415/1319602.pdf>
- Dye, T. R. (2002). *Understanding Public Policy* (10th ed.). Prentice Hall.
- Fullan, M. (2007a). *The new meaning of educational change* (4th ed.). Teachers College Press.
- Fullan, M. (2007b). *Mejoras en colegios: Requisitos para la formación de profesores* [PDF]. Pontificia Universidad Católica de Chile. Recuperat de <https://identidadocente.uc.cl/documentos/9-fullan-2007>
- García-Caro, R. (2013). Opinion of the European Economic and Social Committee on 'Unleashing the potential of children and young people with high intellectual abilities in the European Union' (Own-initiative opinion). *European Economic and Social Committee*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX%3A52012IE0963>
- Generalitat de Catalunya. (2006). *Convenció sobre els drets de les persones amb discapacitat* [PDF]. Recuperat de https://portaljuridic.gencat.cat/web/.content/05_-_dret_de_la_unio_europea/enllacos/DDHH_PDF/Drets_persones_discapacitats.pdf
- Generalitat de Catalunya. (2013). *Les altes capacitats: Detecció i actuació en l'àmbit educatiu* (2025). Departament d'Educació i Formació Professional. Recuperat el 12 de maig de 2025, de

<http://educacio.gencat.cat/ca/departament/publicacions/colleccions/inclusio/altes-capacitats/>

Guijarro, M. (2021). *Educación inclusiva y altas capacidades: luces y sombras en la práctica escolar*. Revista de Educación Inclusiva, 14(1), 45–60.

International Panel of Experts on Gifted Education (iPEGE). (2009). *Professional promotion of the gifted and talented: Recommendations for the qualification of experts in gifted education*. ÖZBF.

Ivàlua. (2024). *Com puc elaborar una teoria del canvi?* Institut Català d'Avaluació de Polítiques Públiques. https://ivalua.cat/sites/default/files/2020-10/Toolkit_Eina%201.1.%20Teoria%20del%20Canvi_Def.pdf

Lipsky, M. (1980). *Street-level bureaucracy: Dilemmas of the individual in public services*. Russell Sage Foundation.

Maynard-Moody, S. i Musheno, M. C. (2003). *Cops, teachers, counselors: Stories from the front lines of public service*. University of Michigan Press.
<https://doi.org/10.3998/mpub.11924>

Meyer, J. W. i Rowan, B. (1977). Institutionalized organizations: Formal structure as myth and ceremony. *American Journal of Sociology*, 83(2), 340–363.
<https://doi.org/10.1086/226550>

National Association for Gifted Children (NAGC). (2010). *NAGC Pre-K-Grade 12 gifted programming standards*. NAGC.

National Association for Gifted Children (NAGC). (2016). *State definitions of giftedness*.
<https://www.nagc.org/resources-publications/resources/what-giftedness>

Sastre-Riba, S., i Castelló, A. (2020). *Educación en la alta capacidad intelectual*. Editorial Síntesis.

Sękowski, A., Cichy-Jasiocha, B., & Cichy-Jasiocha, M. (2018). Gifted education in Europe. In B. Wallace, D. S. Bailey, & T. B. Cross (Eds.), *The SAGE handbook of gifted and talented education* (pp. 507–520). SAGE Publications.
https://www.researchgate.net/publication/329238073_Gifted_Education_in_Europe

Smith, M. K. (2013). *Chris Argyris: theories of action, double-loop learning and organizational learning*. In *The encyclopedia of pedagogy and informal education*. Recuperat el 9 d'octubre de 2016, de <http://infed.org/mobi/chris-argyris-theories-of-action-double-loop-learning-and-organizational-learning/>

Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., i Worrell, F. C. (2011). *Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science*. *Psychological Science in the Public Interest*, 12(1), 3–54.
<https://doi.org/10.1177/1529100611418056>

- Tourón, J. (2016). *Desmitificando el alto rendimiento: talento, esfuerzo y contexto*. Editorial Pirámide.
- VanTassel-Baska, J., i Johnsen, S. (2007). Teacher education standards for the field of gifted education: A vision of coherence for personnel preparation in the 21st century. *Gifted Child Quarterly*, 51, 182–205.
- VanTassel-Baska, J., i Little, C. (2011). *Content-based curriculum for high-ability learners* (2nd ed.). Prufrock Press.
- Valls, M. (2025). *Projecte d'intervenció de detecció ràpida a l'atenció de les altes capacitats amb perspectiva de gènere en centres públics i concertats* [Treball inèdit].
- Vedung, E. (1996). *Evaluación de políticas públicas y programas*. Madrid: Instituto Nacional de Servicios Sociales. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Vogel, I. (2012). *Review of the use of 'Theory of Change' in international development: Review report* (Informe tècnic, Department for International Development, Regne Unit). Londres: DFID. Recuperat de http://www.theoryofchange.org/pdf/DFID_ToC_Review_VogelV7.pdf
- Weiss, C. H. (1995). Nothing as practical as good theory: Exploring theory-based evaluation for comprehensive community initiatives for children and families. In J. P. Connell, A. C. Kubisch, L. B. Schorr, i C. H. Weiss (Eds.), *New approaches to evaluating community initiatives: Concepts, methods, and contexts* (pp. 65–92). Aspen Institute.

Annex I

Guió de les entrevistes

Entrevista qualitativa a familiar de primer grau (mare) d'alumne amb altes capacitats

BLOC 1. Context familiar i escolar

1. En quin moment i com es va iniciar el procés formal de detecció?
 - Va venir de l'escola, de vosaltres com a família o d'un professional extern?
2. Quan vas començar a sospitar que podia tenir altes capacitats?
 - Quins indicis o comportaments et van fer pensar-ho?

BLOC 2. Procés de detecció i valoració

3. Com va ser el procés de valoració psicopedagògica?
 - Et van explicar en què consistiria?
 - Et van demanar permís i et van incloure en el procés?
4. Com valores el paper dels professionals del centre educatiu durant la detecció?
5. Vas tenir contacte amb l'EAP (Equip d'Assessorament Psicopedagògic)?
 - Qui el va contactar i com va anar la comunicació amb ells?
 - Et van transmetre seguretat i coneixement sobre el tema?

BLOC 3. Acompanyament i suport emocional a la família

6. Durant el procés de detecció i posterior adaptació, et vas sentir acompanyada?
 - Per part de l'escola? Del tutor/a? Del departament d'orientació o EAP?
7. Hi ha hagut algun moment en què t'has sentit perduda o sola com a mare?
 - Si és així, com vas buscar suport (fora de l'escola, grups de famílies, professionals privats...)?
8. Creus que la teva filla s'ha sentit compresa i ben atesa emocionalment durant aquest procés?

BLOC 4. Professors i resposta educativa

9. Creus que els professors del centre estan preparats per detectar i atendre alumnes amb altes capacitats?
 - Han mostrat interès, formació o voluntat d'adaptar-se?
10. S'ha implementat alguna mesura específica dins l'aula per atendre les necessitats de la teva filla?
 - Diferenciació, ampliació de continguts, agrupaments flexibles, treball per projectes...?

11. Hi ha una adaptació curricular individualitzada o alguna altra mesura reconeguda formalment?
 - Com valors la seva aplicació i seguiment?
12. Com valors la comunicació amb els mestres/tutors?
 - Es fa un seguiment periòdic? Se't consulta en les decisions educatives?
13. Creus que la teva filla està motivada i estimulada a l'aula, o s'avorreix sovint?

BLOC 5. Valoració de les polítiques públiques

14. Creus que el sistema públic educatiu està preparat per atendre adequadament les altes capacitats?
 - A nivell de recursos, formació docent, protocols de detecció...
15. Com valors el paper dels serveis externs (com l'EAP) dins del sistema educatiu?
 - Els consideres suficients? Hi hauria d'haver més seguiment?
16. Quines mancances has detectat en tot el procés, des de la detecció fins a l'atenció educativa?
17. Quines millores creus que caldria implementar per donar resposta real a les necessitats dels infants amb altes capacitats i a les seves famílies?

BLOC 6. Tancament i reflexió final

19. Si poguessis parlar amb un responsable del Departament d'Educació, què li diries sobre com s'està gestionant el tema de les altes capacitats a Catalunya?
20. Hi ha alguna altra cosa que t'agradaria compartir sobre la teva experiència?

Entrevista qualitativa a professora de centre d'alta complexitat

BLOC 1. Presentació inicial

BLOC 2. Context docent

1. Pots explicar-me breument quin és el teu rol al centre?
 - Matèries que imparteixes
 - Càrrecs o responsabilitats específiques (tutories, coordinacions, etc.)
2. Com definiries el perfil general de l'alumnat del teu centre? Hi ha diversitat cultural, socioeconòmica o lingüística?

BLOC 3. Percepció sobre les altes capacitats

3. Com entens tu el concepte d'*altes capacitats*?
 - Creus que està ben definit dins el centre o pel Departament d'Educació?
 - Et sembla que és un concepte prou ampli o massa restrictiu?

4. Afecta el fet que sigui escola d'alta complexitat a la detecció de les ACI? L1
apresa dels pares i barreres per detectar ACI.
5. Creus que hi ha alumnes amb altes capacitats a les teves classes actualment?
Com els identifiqués?
6. Quines característiques observes habitualment en aquests alumnes?

BLOC 4. Detecció i observació a l'aula

7. Et sents amb temps suficient, dins del dia a dia a l'aula, per observar els alumnes
amb deteniment i detectar possibles casos d'altres capacitats?
 - Quins factors afavoreixen o dificulten aquesta observació?
8. Tens alguna pauta o protocol que segueixis quan sospites que un alumne pot tenir
altres capacitats?
9. Pots explicar algun cas concret (anònim) on hagis identificat o tingut sospita d'un
perfil d'alta capacitat? Què vas fer en aquell moment?

BLOC 5. Comunicació i coordinació amb els EAP

10. Quan detectes un possible cas d'altres capacitats, com és el procés que
segueixes? Hi ha una comunicació clara amb l'equip d'orientació o amb l'EAP?
11. Com valories la relació i comunicació entre el teu centre i l'EAP pel que fa a la
detecció d'alumnat amb altres capacitats?
 - Hi ha continuïtat i seguiment?
 - Els tempos responen a les necessitats de l'alumnat?
12. Consideres que l'EAP té prou recursos per fer aquesta tasca amb garanties? I el
centre? Comissió d'Atenció a la Diversitat?

BLOC 6. Formació docent

13. Has rebut formació específica sobre altres capacitats durant la teva trajectòria
professional?
 - Si és que sí: quina? Va ser útil?
 - Si no: t'agradaria rebre'n? Quin tipus de formació creus que necessaries?
14. Et sents preparada per detectar i atendre alumnes amb altres capacitats a l'aula?
Quines són les principals mancances que detectes en aquest sentit?
15. El teu centre promou espais de reflexió o formació interna sobre aquest tema? Hi
ha interès col·lectiu o és més aviat una inquietud personal?

7. Valoració de les polítiques públiques

16. Com valories, en general, l'actuació de l'administració educativa (com el
Departament d'Educació) pel que fa a la detecció i atenció d'alumnat amb altres
capacitats?

17. Creus que les polítiques actuals són clares i útils per a la pràctica docent? Hi ha alguna mesura que trobis especialment positiva o negativa?
18. Què milloraries del sistema actual de detecció d'altres capacitats, si poguessis fer canvis a nivell de política pública?

8. Tancament

19. Hi ha alguna altra cosa que t'agradaria afegir sobre el tema?
20. Hi ha alguna pregunta que t'hauria agradat que et fes i que no ha sortit?

Entrevista qualitativa a tècnic de l'Equip d'Atenció Psicopedagògica (EAP)

BLOC 1. Marc general i definició

1. Com definirieu les altres capacitats des de la perspectiva de l'EAP?
2. Quins criteris o indicadors utilitzeu per considerar que un infant o adolescent pot tenir altres capacitats?
3. Fins a quin punt creus que hi ha consens en la definició entre professionals del sistema educatiu?

BLOC 2. Procés de detecció i identificació

4. Com s'inicia habitualment el procés de detecció d'un alumne amb altres capacitats?
5. Qui sol fer la primera demanda o sospita (mestres, famílies, altres)?
6. Quins instruments o protocols utilitzeu durant el procés d'identificació?
7. Teniu recursos específics (proves, escales, informes) adaptats per a diferents etapes educatives?

BLOC 3. Paper de l'EAP i treball col·laboratiu

8. Quin és el paper concret de l'EAP en aquest procés?
9. Com trebal·leu conjuntament amb l'escola i l'equip docent per detectar i atendre aquests casos?
10. Com es garanteix la coordinació amb les famílies durant tot el procés?

BLOC 4. Dificultats i reptes

11. Quines dificultats us trobeu més sovint a l'hora de detectar les altres capacitats?
12. Creus que tots els centres educatius tenen el mateix nivell de sensibilització i formació sobre el tema?
13. En la teva experiència, hi ha col·lectius d'alumnes (per exemple, nenes, alumnat d'origen migrant o amb dificultats socials) que poden quedar infrarepresentats en la detecció?

BLOC 5. Atenció a l'alumnat un cop detectat

14. Un cop identificat un cas, quin seguiment feu des de l'EAP?
15. Detectes que els centres escolars tenen estratègies adequades per donar resposta educativa a l'alumnat amb altes capacitats?
16. Com valoreu l'aplicació real dels plans individualitzats o les adaptacions curriculars en aquests casos?

BLOC 6. Valoracions i propostes de millora

17. Com valoreu el model actual de detecció i atenció a les altes capacitats al sistema educatiu?
18. Quins canvis o millores creus que serien necessaris a nivell de protocols, recursos o formació?
19. Com creus que es podria millorar la sensibilització del professorat sobre aquest tema?

BLOC 7. Tancament

20. Hi ha alguna qüestió que consideris rellevant i que no hagi sortit durant l'entrevista?
21. Voldries afegir alguna reflexió personal sobre el tema?

Annex II

Transcripció I

Transcripció de l'entrevista a familiar de primer grau (mare) d'alumne amb altes capacitats

00:00:00 M: Gràcies per atendre aquesta entrevista. Abans que res, que sàpigues que aquesta entrevista és totalment confidencial i anònima. Si hi ha alguna pregunta que no vols contestar o alguna cosa que està fora de lloc, doncs passem i endavant. Com que ja n'hem parlat abans, comencem a tope.

00:00:28 CFA: A tope, sí, directament.

00:00:29 M: Llavors, explica'm què et dediques, què fas...

00:00:36 CFA: Doncs mira, treballo en el departament d'Educació de l'Ajuntament d'Olesa, i també soc tècnica com de la xarxa d'infància d'Olesa. La meva formació d'origen de base és educadora social. Vaig fer un màster de pedagogia comunitària i m'he dedicat molts anys al treball social. Estic com a educadora de serveis socials i, finalment, ara estic portant més projectes per famílies i projectes socials educatius en el departament.

00:01:08 M: I també ets mare?

00:01:10 CFA: També soc mare de dos fills, el meu fill de 12 anys i tinc una nena també de 8 anys.

00:01:16 M: Algun o potser els dos tenen altes capacitats?

00:01:17 CFA: Al meu fill gran, de 12 anys, li van detectar que tenia trets d'altres capacitats. Llavors, hi ha una conclusió que és un nen amb alta sensibilitat, també. Altes capacitats, i alta sensibilitat. I la meva filla estem... Bé, jo crec que no sabem ben bé, l'escola no ens ha dit, o l'EAP, l'escola no ens ha dit que derivem a l'EAP perquè valori, ni ens ha orientat a que la seva germana pogués també tenir trets d'altres capacitats, però sí que és una nena molt sensible segur, amb algunes coses del germà segur. Però bueno, és diferent, de moment ella no ho sabem. Estem una mica aquí com... Amb tot aquest món de les orientacions de diferents serveis, dels diagnòstics, etcètera, a vegades és tan esgotador que a vegades ja dius, bueno, és igual, no? És igual. Ja miro els meus fills i la meva filla, si en algun moment necessita alguna cosa, doncs ja ho veurem.

00:02:39 M: Molt bé.

00:02:40 CFA: Però no hem buscat més.

00:02:43 M: Vale, llavors, podries explicar una mica com ha estat aquest procés de detecció? Has dit una mica per la sensibilitat o com ha anat això?

00:02:52 CFA: Bueno, a veure, és que és una odisea. El meu fill va estar en una escola, una escola pública així com rural, a l'etapa infantil, des dels 3 fins a segon de primària, una miqueta més enllà. Des dels 3 als 6 anys, 7 anys, va estar en una escola pública i allà... Bueno, era un nen que sempre ens deien que no entenia com aprenia, ja de ben petit parlava molt, comunicava molt bé, llegia molt, va aprendre a llegir molt ràpid. A caminar no va ser tan ràpid, però bueno, el normal, diguéssim, com la mitja, però sobretot a nivell d'expressió i de llenguatge. I sempre allò que tothom deia, "ui, sembla un vellet". Es relacionava molt amb els adults, molt inquiet, molt mogut a l'aula... Era tot un...

00:03:49 M: Un trastu.

00:03:51 CFA: I ens deien, el món se li quedarà petit. En aquest nen el món se li queda petit, és com que sempre estava amb molta curiositat, molt així. Llavors,

què va passar? El nen que treballava per educació infantil, que treballava només per projectes, bueno, ell anava fent i els feia gràcia. Jo crec que als professors els feia gràcia. Era un nen que... inquiet, curios, molt bé. El problema va ser ja quan vam... O el problema, per la meua hipòtesi, els problemes van venir quan vam passar a la primària. Primer, més o menys, segon... Doncs ja vam tornar una mica a l'escola tradicional, això de sentar-se, fer fitxes, no sé què, i ell s'avorria a la classe, s'avorria, a vegades arribava com amb els punys tots, tots rossegats, no estava... O sigui, vam començar a veure que aquest nen no estava bé. I en canvi, ell mai havia dit "no vull anar a l'escola!", o sigui, sempre li encantava anar a l'escola. I va arribar un moment que no volia anar a l'escola, o, per exemple, es posava malalt, o sigui, somatitzava. Arribava a somatitzar, vomitava... Bueno, alguna cosa passa, alguna cosa passa. I després, una altra cosa que va passar, que en tots els anys, a l'escola pública, vam tenir molts canvis de professors. I aquests canvis, segons el tarannà de la professora que tenia, ell estava millor o pitjor. I també una cosa que notava més que a l'aula, ell era molt esponja. Si hi havia un context d'aula que no hi havia conflictes, que els nens estaven més o menys bé, ell estava molt bé. Si hi havia conflictes o injustícies o alguna cosa, li afectava molt. Llavors, al col·le no explicava o no demostrava, era molt feliç i molt content. Però després a casa, estava molt malament, molt nerviós, a vegades trist... És un nen molt alegre, se li noten molt els canvis. Llavors, alguna cosa passava. Llavors, que en una de les tutories, la tutora ens va dir que tenien una sospita que podia ser un nen d'altas capacitats i que si l'EAP podia fer-li un test.

00:06:04 M: O sigui, va ser el...

00:06:05 CFA: L'escola.

00:06:06 M: O sigui, el professor o professora?

00:06:07 CFA: Sí, mira, positiu.

00:06:10 M: Bé, molt bé.

00:06:12 CFA: Fins aquí va ser bé, perquè van ser ells que ens ho van dir, i nosaltres clar, ni idea d'altas capacitats. Havíem sentit parlar alguna vegada, però et queda molt lluny. I una mica amb el prejudici de "no, el meu fill, altas capacitats?", si és... Jo tenia el prejudici de ser un nen com "el superdotado", així com el nen empollón i tal, i jo no el veia gens així. Era un nen que aprenia d'alguna altra manera.

00:06:40 M: M'ho conec, m'ho conec.

00:06:42 CFA: Llavors, l'EAP li va fer un test, una sèrie de tests, el test WAIS, d'intel·ligència, etcètera, i vam arribar a fer una entrevista, però va arribar el confinament. Va arribar el confinament, i llavors, amb la Covid, vam tenir tot un any que vam estar a casa. I allà... Clar, és que allà es van interrompre moltes coses, l'observació que volia fer l'EAP, les entrevistes amb la família, ens en van fer una, però ja... Sí, clar, era com... Era un moment de xoc molt estrany. Però sí que és veritat que el meu fill, estava superbé. És a dir, va començar com... Ens enviaven coses del col·le, tasques, i ell les feia a casa, a la seva manera, i era molt feliç fent-ho. Clar, era com més lliure, i allò... Aquí passen coses. I jo li escrivia a la professora i li enviava les coses que feia, li explicava... I llavors, aquest nen, apren d'una manera, es muntava unes coses amb unes maquetes, o sigui, és diferent. Allà no enteníem el què. Amb la coordinació que vam tenir amb l'escola, el que vèiem és que el que van concloure és que, de moment, ells, el que volien fer, no li farien cap adaptació, sinó que treballarien amb el claustre, amb els professors,

perquè entenguessin una mica el nen. I a partir d'aquí poguéssim treballar amb ell millor. Era com intervenir amb la mirada del professor, que és una bona idea. A mi em va semblar molt bona idea, però eren professors itinerants, era una escola que canviava molt. Jo crec que hi va haver una mica de daltabaix, amb equips directius... Era una mica... L'escola no ens acabava de convèncer, de donar la confiança que nosaltres necessitàvem. I llavors vam apostar. Vam dir, durant el confinament, ens ho vam plantejar i amb això del nostre fill i tal, i vam dir potser anem a una escola que treballi per projectes, que ell pugui estar més bé, més lliure, més lliure en el sentit de... no tant escola tradicional, menys estructurat. Però llavors vam optar per anar a una escola concertada, que té un projecte molt xulo, d'escola al bosc...

00:09:08 M: Escola al bosc?

00:09:10 CFA: Sí, escola al bosc, projectes molt xulos...

00:09:13 M: Un aprenentatge basat en projectes?

00:09:15 CFA: Sí, més així. I és on està. Llavors vam fer el canvi, per sort, van tenir plaça. Vam poder canviar els dos. Ens va venir com rodat i, ostres, doncs sí, és el moment. I el vam canviar a allà. A nivell d'informe, l'EAP, en principi, va fer un traspàs a l'EAP d'allà. Però jo crec que aquí va venir com el gran... Un dels grans problemes, jo crec que no es van fer traspàs, per molt que diguin que sí, a l'EAP. No van fer traspàs o no van fer un bon traspàs. A mi l'EAP de l'altra escola mai m'ha citat en una entrevista. Això és una cosa que jo crec que és una mala praxis.

00:09:49 M: És interessant perquè també volia saber si vas tenir algun contacte amb l'EAP i quina experiència has tingut.

00:09:56 CFA: Amb la referent de l'EAP de l'altra escola pública, molt bé. Molt bé. Amb la referent de l'EAP de l'escola actual, molt malament, perquè no em va trucar mai per sentar-me i dir-me hem fet aquest traspàs i a partir d'aquí farem aquest pla. Amb el hàndicap de que aquesta persona tècnica, és una mare de l'escola d'un dels meus fills de la classe. Jo amb això intento separar molt, molt, molt, però sí que a nivell professional va ser una decepció. Mai ens van trucar. A iniciativa meva, vaig parlar amb el psicopedagog de l'escola, però curiosament el psicopedagog de l'escola i la mestra no... És a dir, com que l'escola... Aquí va haver un... Jo no ho vaig entendre perquè el psicopedagog de l'escola no havia parlat de la situació del meu fill o no se li va fer el traspàs ni la mestra, tampoc no valorava que jo hagués de parlar amb el psicopedagog. Allà em van faltar recursos o que algú es mobilitzés i em digués que a partir d'aquí ho farem d'aquesta manera.

00:11:07 M: O sigui, t'ha faltat una comunicació clara o informació...

00:11:10 CFA: Sí, coordinació, comunicació, etcètera. El problema és que en aquesta escola que estan ara, ells no donen importància als diagnòstics. És a dir, crec que el que ells deien, no. Nosaltres hem de veure com s'adapta, com tal, com no sé què, i el diagnòstic aquest, el que apuntava a l'orientació que tenien d'altres capacitats, no hi ha hagut continuïtat. Llavors, el meu fill continua sent el meu fill en una escola o en una altra. Aquesta, per a algunes coses, li ha anat bé, però per a altres ha sigut difícil. I ell no està del tot a gust. No té problemes d'aprenentatge, perquè també té molts reforços a casa nostra, de molts vinga, molt sostent emocional, però ell emocionalment no està bé. És a dir, jo crec que els problemes principals del meu fill ara són els emocionals en el context de grup i d'habilitats socials. Però a nivell d'aprenentatge, com que no té problemes, tampoc no l'han... I

la família, com ens sentim? Doncs molt mal acompanyats en una escola concertada, que estic pagant unes quotes i que se suposa que és com una escola molt conscient i molt...

00:12:32 M: Mira, jo et parlaré d'una altra escola concertada, que també té molts recursos.

00:12:37 CFA: És el [escola], eh?

00:12:39 M: Ah, no passa res. Doncs el Daina. Té molts recursos. Jo vaig parlar amb ells i, clar, les estimacions... les quotes et diuen que un 2% de l'alumnat té altes capacitats. Les que tenen un concepte d'altres capacitats més ampliat et diuen que el 4 o el 6. Si agafem només el 2%, hi ha dos alumnes de cada 100 i, per tant, un cada dues classes, més o menys. I en una escola de 800 alumnes només han detectat dos alumnes amb altes capacitats i els dos són nens. Llavors, clar, això... Aquí hi ha molts nivells, no? Però és allò de dir, ostres, te'n falten. Per estimacions, te'n falten. I són escoles que tenen molts recursos.

00:13:30 CFA: Jo penso, com a mare, com a tècnic, com a mare, com a [CFA]. Mira, jo penso que el tema de les altes capacitats incomoda molt, és a dir, perquè són nens que en un moment donat... A veure, el meu fill no és un perfil de nen repel·lent que et pugui qüestionar 50.000 coses, però sí que te les qüestiona. És a dir, no es conforma amb una frase... Ell necessita un raonament. Sí, perquè no el convences fàcilment. I no pot amb les injustícies, li afecten molt i somatitza. I, a part també, és molt sensible. Però penso que el tema de les altes capacitats, tu has de tenir la mirada molt neta com a professor i has de ser molt humil per poder apropar-te a aquest tipus de nens perquè, al final, no deixen de qüestionar-te també una mica com la teva manera d'entendre el món o de mirar el món o d'explicar o dels teus coneixements, perquè són nens que, clar, el que he descobert és que el meu fill i jo mateixa també té un pensament en arbre d'aquests que connecta coses, però a mi em passa el mateix quan faig un treball i jo disfruto connectant i buscant això i ara em surt i no paro. És com que el cap em va a mil per hora. A ell li passa el mateix. Per exemple, una de les coses que li passa molt és que no pot dormir. Li costa molt adormir-se des de ben petit. Doncs clar, tot això, buscant, investigant i amb ajuda externa, perquè hem anat a psicòlegs, psicopedagogs. La inversió és una pasta fora.

00:15:11 M: És a dir, que vosaltres heu recorregut a un suport extern, assessorament privat...

00:15:17 CFA: Total, total, perquè a mi m'han dit en aquesta escola, a mi m'han arribat a dir que si era Asperger, que si podia ser un TDA, que si podia ser un nen amb hiperactivitat, que si podia ser no sé què...

00:15:29 M: Tot? [Riu]

00:15:31 CFA: Tot. Tots menys ACI. I a [ubicació], la persona referent de l'escola, en una última conversa, gairebé privada perquè és una mare de l'escola, em va dir... És que és per escriure un llibre això... Em va dir que el meu fill és multifactorial. És a dir, em deia que el diagnòstic del meu fill és multifactorial, que si és autista, és TDA, és hiperactiu, i no l'han pas avaluat.

00:16:00 M: Que et trobessis en aquesta situació ja és símptoma entre cometes que hi ha altes capacitats, perquè moltes altes capacitats es confonen amb altres diagnòstics.

00:16:13 CFA: Un desastre, un desastre, però això, cada professor que passes té la seva pel·lícula i la seva mirada. Però jo sé que hi ha nens en una classe

determinada on la professora diu "Aquesta nena no pot ser altes capacitats, com ha de ser això", i ha acabat sent altes capacitats amb diagnòstic.

00:16:34 M: Vull comprovar que segueix gravant. Després tornem a això de la professora, perquè també, si alguna cosa estic mirant, és una mica si el professorat té biaixos. Per aplicar una perspectiva de gènere, el que és fàcil de detectar és el nen. Però la nena és difícil.

00:17:04 CFA: Però la nena és la que s'invisibilitza, la que no és visible. Però el nen, per exemple, el meu nen és futbolero a muerte, molt mogut, les notes... ara està treient bones notes perquè té potencial i capacitat i nosaltres estem reforçant, i a fora té reforç i té una persona referent d'un psicòleg especialitzat en això. Jo a l'escola passo directament. Ja no li demano res. Però tot això són recursos nostres, i som uns privilegiats. Quants nens no poden tenir això. Però el perfil, jo crec que en l'imaginari del professor d'un nen d'altres capacitats és el del nen empollón, que no molesta, que està tranquil a classe, i que treu matrícules d'honor en tot. Això és el perfil de l'escola i no té res a veure. Hi ha nens que treuen deus i matrícula i no són altes capacitats. Però perquè m'he informat, m'han assessorat, he buscat a fora. Però estàs molt sol com a família. I com jo, en tinc unes quantes. Podríem fer una reunió de 50 persones, i després que tampoc ho parles molt. Perquè és una cosa... És complicat, és molt complexa. I és molt complexa de sostenir a casa un nen i acompanyar-lo.

00:18:21 M: O sigui, fa por parlar-ne o fa respecte parlar-ne, no?

00:18:24 CFA: No, perquè estàs molt desorientat, has de ser molt en confusió. Tu penses que és una cosa, però després és una altra. Cada professional et diu... et desorienten molt. A mi el que m'han fet a l'escola és desorientar-me més. No confiar en mi. Veure'm com una mare histèrica n'estic convençuda. Segur que soc professional d'això. Si jo anés en una reunió de docents, n'estic segura que em dirien que soc una mare histèrica o soc una mare tal. O soc una mare que també deu tenir alguna història, però que a mi és igual, perquè a la meua època era callar-te i sentar-te.

00:19:02 M: Tu t'has fet les proves?

00:19:03 CFA: No, perquè són molt cares. Són molt cares, però si no me les faria. Però no per res, perquè és una manera, jo penso diferent. El tema de les injustícies, jo l'entenc al meu fill perquè a mi em passaven aquestes coses, però ho vivies molt sola i més sent nena. Les nenes són més cap a dins. Jo era més cap a dins fins que vaig explotar i llavors ja vaig començar a llegir. Jo crec que vaig sublimar molt amb els estudis, i també estic on estic o m'he dedicat a mi, que estic, segurament, per això, perquè hauré sigut una nena molt castradeta, molt allà, però és igual, que al final jo crec que les famílies estan molt soles i molt desorientades.

00:19:52 M: Alguns pares...

00:19:53 CFA: I se les jutja molt.

00:19:55 M: Sí, exacte. Molt jutjades.

00:19:56 CFA: Jo ja no demano ajuda, perquè jo sé que ja m'han jutjat tant que no vull demanar ajuda. Jo ja he fet el dol de l'escola ideal. Però ningú, inclús amb amigues... Ja no en parlo, perquè algú... Que amb [amiga] o així... Perquè si no et veuen com que estàs sobreprotegint o que estàs no sé què, no, no, no, és que no enteneu, és que nosaltres, els pares que estem a casa, sabem com actua, com és, quin sentit té... Fins que no ho vius, és una situació, jo crec, que fins que no la vius, no l'entens. Per això jo entenc perfectament una mare, quan venen aquí,

desesperades, a l'escola, no sé què, i que hi ha uns diagnòstics que darrere d'això, segurament, hi ha un tema d'altres capacitats, però...

00:20:58 M: Ja.

00:21:04 CFA: Doncs, per exemple, això que et deia, de l'ansietat, de... de ben petita, quan jo vaig començar a dir, hòstia, que passa alguna cosa, és quan es començava a mossegar-se els punys a la classe de l'ansietat, aquest nen té ansietat i, de fet, ara... Per això nosaltres anem treballant molt a casa, clar, el meu home és psicòleg, el seu pare és psicòleg. Jo, clar, soc educadora, he treballat en aquest, o sigui, tot l'àmbit, en famílies i tal, som persones amb molts recursos, però inclús, o sigui...

00:21:41 M: Fins i tot així?

00:21:42 CFA: No, no, no, és que et quedes com... des... desarmat perquè no saps com ajudar-lo, i més que res perquè després, al context de fora, tens una pressió des de fora encara més forta, és a dir, no ajuda al context de fora, però té la sort que, per exemple, el seu pare és super serè, el seu pare és per ell... bueno... O sigui, ell té moltes pors i moltes coses, però la persona puntual per ell és el seu pare, perquè el calma... Jo soc més nerviosa, soc més com ell, jo soc més... Brrr i se'm dispara el cap i no sé què, i soc més reactiva, però el seu pare és super... Bé, li va superbé. Però, però, clar, que has dit que... Ostres, quin privilegi tenir... tenir això, però i si no ho tingués? Si, saps, estariem tan sols, tan sense recursos, si nosaltres, que estem formats, ja se'ns acaben els recursos, imagina't moltes famílies que no.

00:22:46 M: Hi ha moltes famílies que s'han trobat amb, tipus...

00:22:49 CFA: Però és que tots els...

00:22:51 M: Ai, que bé venir aquí amb tu.

00:22:53 CFA: No, és que... és que... és que hi ha tant a dir en tot això... Sí o no?

00:22:58 M: Sí, hi ha molts pares de... Vaig parlar amb molta gent d'una associació d'altres capacitats i et diuen... És que a mi m'han dit... És que, clar, tots els pares es pensen que els seus fills són especials.

00:23:11 CFA: Sí, sí, això és el primer que et diuen, eh?

00:23:13 M: I ja està, ja et quedes aquí, perquè això ja els bloqueja, en el sentit de no m'entendràs i ja ho veig venir.

00:23:19 CFA: No, sí, no t'entenen, però no t'entenen, eh? Escola [escola], 2025, direcció, cap d'estudis... No t'entenen. Tutors, coordinadors de secundària... No t'entenen. I jo ja... És que a les últimes reunions, aquest any, jo ja els hi... Jo ja he fet el dol. O sigui, no m'entendran. No m'entendran, potser perquè jo també soc una mare amb una complexitat, eh?, no descarto que sigui neurodivergent, però jo penso... Si sou una escola puntera, amb mirada amorosa, respectuosa, que no jutgeu les famílies, jo em sento constantment jutjada. Constantment, constantment jutjada. Sí, és com... I sempre, l'escola sempre està a la defensiva, no? Hi ha com una cosa corporativa de l'escola i allà no pots qüestionar res, no? I no és qüestionar, és... Ostres, anem tots a una per veure com podem ajudar el meu fill, no?, aquest nen. Perquè mira, jo em poso molt a la pell dels professionals, sé que estan saturats, sé que no sé què... Però bueno, és una escola, en principi, molt cuidada en aquest sentit, però tampoc. O sigui, dius que fort, eh?

00:24:25 M: Recollint una mica la teva idea, em fa la impressió que l'escola, en l'abordatge de les altres capacitats, té una mirada institucional i no centrada en l'alumne, pot ser?

00:24:36 CFA: Totalment, totalment. I els nens amb altes capacitats que s'han detectat allà amb el seu diagnòstic, no ho han tingut fàcil, eh?, també és una lluita a les famílies.

00:24:47 M: En quin sentit?

00:24:48 CFA: Algunes han marxat i que tampoc... No sé, jo tampoc sé si algunes que han marxat eren diagnòstics reals d'un psicòleg clínic, però han tingut problemes amb l'escola, i actualment sí que hi ha famílies que tinc, jo tinc amb alguna relació, alguna nena amb altes capacitats amb diagnòstic que està a l'escola, però que igualment... que l'escola no recull. No, és que no sé com explicar-t'ho, però... Mmm... És a dir, a vegades, és com, per exemple, en aquest cas, té un diagnòstic, però continua... O sigui, però... Però al final, aquella nena continua tenint malestar. És a dir, no vol dir que el diagnòstic ha de ser una orientació per posar mesures o per almenys reflexionar des del docent, no? I... És com si no els hi serveix, no? No hi ha canvi en la mirada aquesta. Allò que t'he explicat en el meu fill quan estava a l'escola pública, aquella professional de l'EAP ho va fer molt bé, perquè va dir treballarem el claustre. I clar, què passa? Que jo, no hi ha dia, sigui, passats els anys, no hi ha dia que no m'hagi arrepenit d'haver-lo canviat.

00:26:11 M: Per què hi havia aquella...?

00:26:13 CFA: Per la persona d'EAP, referent que hi havia. Jo, directament, vull dir. I al final, te n'adones que són les persones. I si tens la sort de trobar-te un bon professional que empatitzi, que t'orienti i que tal, perfecte. Però si no... Més enllà del projecte d'escola, trobo que és, segons el professor que et toqui. I el meu fill va tenir un professor que ens va dir en una de les reunions, i això va ser a cinquè de primària, ens va dir que aquest nen és com el meu fill. I el seu fill tenia alta sensibilitat, i llavors ens va dir exploreu el tema de l'alta sensibilitat.

00:26:53 M: És que el que m'estava passant pel pensament del cap, a saber si aquest professor també té altes capacitats.

00:26:59 CFA: Segur que té altes capacitats, però en aquella època no es troba. Seguríssim. Llavors, és com el meu fill. Jo emocionada de dir, hòstia, està empatitzant, però ja a un nivell i diu... No, perquè a més va anar amb ell de Colònies, van estar parlant, i hòstia, és que té un pensament que no para de pensar, no para, no para, no para. I a més és un pensament profund. O sigui, és que és molt sentit. Quan... És la intensitat de l'emoció de quan està bé, està molt bé, i quan està molt malament, està molt malament. I això l'escola no té ni idea. Perquè llavors, quan el meu fill està molt malament, és que està molt malament, és que està molt trist. I no és que... Tingui un trastorn, que s'hagi tornat boig... No, no, no, és que és la seva personalitat i és anar-lo acompanyant en això. I necessita molt l'espai segur, un ambient cuidat, un ambient.

00:27:56 M: Els estudis més recents d'altres capacitats la vinculen molt a l'alta sensibilitat, i això té unes implicacions a l'aula que són justament això que estàs explicant, que el que està content està content a l'extrem, que el llindar s'amplia, el llindar d'emoció s'amplia, i el que està trist pot arribar a estar molt trist, molt més del que hi cap a dins de la norma.

00:28:18 CFA: Exacte. Sí, em ressona molt. Vull dir que si la teoria científica diu això, doncs sí. És que, clar...

00:28:26 M: I atendre uns extrems emocionals costa molt quan no els has pogut viure. No? Aquesta és la qüestió.

00:28:33 CFA: Clar. És totalment així. Ai, que ploro. Perquè segurament ho entenem molt bé i parlem així perquè ho entenem molt bé, perquè segurament hem estat en aquests extrems.

00:28:46 M: Sí, sí. Tal qual. Mira, ara...

00:28:50 CFA: Què fem?

00:28:51 M: Sí, és que... O sigui...

00:28:55 CFA: A veure la [G] si té sensibilitat i veus què tal.

00:28:59 M: Espero que pugui fer l'entrevista amb ella, espero que sí. Jo tinc moltes ganes...

00:29:03 CFA: A veure si la té, la sensibilitat.

00:29:05 M: Tinc moltes ganes.

00:29:07 CFA: La persona que va orientar això de fem-li un test d'altres capacitats va ser la directora de l'EAP actual. Que, per mi, és una crac. Les demés, jo... O sigui, les referents actuals de la meua escola, bueno, ara no les conec, perquè és que ja et dic que no m'han trucat mai. No sé, no, el traspàs... Però la directora aquesta, la que és ara directora, m'ha dit "jo vaig fer el traspàs, sí que es va fer".

00:29:37 M: I no hi ha hagut...?

00:29:38 CFA: No. I de fet, ella em va recomanar a secundària tornar-li a fer el test. Torneu-li a passar el test. Però què faig? Me'n vaig a Sant Joan de Déu, a gastar-me 600 euros. I després també una altra cosa, és... Hòstia, ell... Clar, tu ets el bitxo raro, anem a... anem als professionals i anem a veure... Jo ja vaig parar de... de com buscar més coses, perquè... perquè, per no fer-lo sentir a ell malament. Però jo, jo... Però el psicòleg, per exemple, el seu psicòleg ara, que parla amb ell i està superbé amb ell, ell diu... Tu has de conèixer que tu ets un nen amb alta sensibilitat i que tens trets d'altres capacitats i que... O sigui, que ets conscient, has de conèixer-te a tu mateix. Perquè si no se'ls diu també, és com...

00:30:35 M: Que et falta una peça.

00:30:37 CFA: Sí, o és... Soc un bitxo raro, no? Aquella sensació de sempre... No encaixo, soc un bitxo raro sempre. Llavors, a vegades és com... Si diagnòstic, no diagnòstic. No ho sé, però almenys... Hòstia, si hi ha orientacions de gent experta, per què no es fa cas a l'escola? Perquè ara el psicòleg parla amb l'escola, també ha parlat amb l'escola. Però l'escola... És que està molt... Està molt... No ho sé.

00:31:07 M: Molt tan... Són reticents...?

00:31:10 CFA: És que no sé què els passa a les escoles.

00:31:13 M: Podria ser, per exemple, falta de formació sobre la realitat de les altes capacitats?

00:31:19 CFA: Totalment. Això, per començar. Perquè suposo que s'ha fet... Es fixen més en temes de... El que no arriba, no? El que no. O sigui, les NESE, els NESE tal, igual que l'EAP, atén més a aquest tipus de dificultats amb nanos. S'atén la carencia, però... I tot el talent i el potencial, no? Com s'atén, com es mira? No ho sé, és com que queda allà... I estàs en el limbo.

00:31:52 M: De fet, hi haurà professors que et diran... És que s'hi he de prioritzar perquè no puc, estic desbordat, perquè si escoltes molts professors... La paraula és que estan desbordats, no?

00:32:01 CFA: Sí.

00:32:02 M: Clar, si no, en prou feines puc atendre, diguéssim, els que estan a l'esquerra de la corba de Gauss, per dir-ho així, no? Com puc atendre els que estan a l'altra banda si no tenim recursos? I aquesta és una mica la qüestió.

00:32:18 CFA: Mira, recordo un pare de l'escola que està com en el conseller rector o aquestes històries, és que jo venia de les Afes, i a mi estava més tranquil amb les Afes que amb les mandanges aquestes, el conseller rector, no sé què, que representa que són representacions de famílies, però al final és molt verbès, perquè qui hi ha allà també als consellers rectors són els pares que, bueno, no sé, és una història. És també tot molt elitista. Les escoles elit també compten les escoles elitistes, i és molt classista. I aquest pare, una frase que va dir que, hòstia, i aquest home m'ha de representar a mi com a famílies de l'escola, sempre hi haurà persones fora de la corba de Gauss com dient, sempre hi seran, o els delinqüents o els inadaptats, o els... És molt caspós i molt antic, no? Anem a cuidar el que és per dins de la de Gauss i els altres que us donin pel sac, tant si per carència o per més capacitats, o altes capacitats o el que sigui, és igual. Que també hi ha moltes carències d'habilitats socials, emocionals, no sé què, evidentment, eh? Però jo no ho entenc. És una llàstima, eh?

00:33:40 M: M'he trobat amb altres arguments del tipus, és que ara es parla molt de les altes capacitats, perquè el que volem és treure el potencial per servir les elits capitalistes, per exemple. Ho vinculen molt la detecció de les altes capacitats servei d'un sistema econòmic. Clar, hem d'explotar el potencial perquè arribin a ser grans empresaris o grans treballadors.

00:34:05 CFA: Però si és que això és no saber què són les altes capacitats, perquè el fracàs escolar... O sigui, darrere de les altes capacitats ha un elevat índex de fracàs escolar a, no sé, que anem a escoles com aquesta, no?, que dius tu, o com aquestes, les escoles concertades que tenen, però a l'escola pública? Tu creus que... De fet, jo vaig marxar a l'escola pública i a mi m'han dit, la direcció de l'escola pública m'ha dit, és que no tenim els recursos per atendre el teu fill. Què fas? Què fas? Llavors és...

00:34:42 M: Clar, que a vegades estem parlant d'altres neurodivergències, però al final, si no atens les altes capacitats, també acabarà en un fracàs escolar.

00:34:50 CFA: Total, clar.

00:34:53 M: Al final és paradoxal, de dir, no, no, és que aquests ja van tirant. No, és que el problema és que no van tirant, no?

00:34:57 CFA: No, no van tirant. A 6è de primària...

00:35:01 M: Hi ha alguns que sí, però n'hi ha uns que no.

00:35:03 CFA: El meu fill fa primer de l'ESO, ara. I a 6è de primària, l'any passat, no volia anar a classe. I el professor, molt enrocat, molt rígid, molt de la vieja escola, molt malament. No, no... O sigui, molt malament. Ell és habilitós amb la relació i es portava bé i això, però a nivell de concepte de lo que... I d'acompanyament a la família, zero. Però a nivell de concepte d'entendre el meu fill, res. Perquè és que no volia anar, és que... Jo crec que en una escola pública li haguessin obert un protocol d'absentisme el meu fill l'any passat.

00:35:41 M: En conec més d'un que ha estat expulsat de l'escola.

00:35:45 CFA: Doncs mira, què fort. Vull dir que lluny de l'empresari aquell i el... O sigui, és lluny... És que jo penso que està molt equivocada. És que és molt equivocada. Perquè no volen anar a l'escola. El dia que... Perquè, clar, també hi ha aquesta cosa de intensitat emocional. I la relació amb els companys. Si algú m'ha dit capullo, li fa molt mal. I això no s'entén tampoc. Però, clar, ara ja, per exemple, té 12 anys, no? Ja és com... Saps què passa? Que ja té més autonomia i nosaltres li hem omplert la motxilla d'eines. Perquè es defensi, perquè s'imposi, perquè no

sigui víctima de res. Però hi ha molts nens que són carn de canyó. De bullying, assatjament, no sé què. Tu res de víctima. Si cal, li fots una patada. Ja està, així, perquè l'escola no fa res. No fa res i hi ha conflictes a l'aula, hi ha agressions, hi ha no sé què... Però, clar, jo no puc anar al darrere sempre d'ell, de protegir-lo. I com a mare és fotut, perquè és de... Estàs com... no sé, com... Amb la impotència, clar, el protegiria, ja aniria a parlar, però sé que no està ben rebut des de l'escola... Perquè llavors és com que, clar, tu el victimitzes, tu el sobreprotegeixes... És que és un altre... Manipulen el discurs i el porten cap aquí. És com... és molt complicat. És complicat, eh?

00:37:23 M: Ja veus...

00:37:25 CFA: I quan diries, hòstia... És... quin regal, no?, de persona que... Quin regal, quin potencial, quin talent, no? És que hi ha d'haver més nens així i nenes. I en canvi... Clar, no sé...

00:37:41 M: Ens ho muntem de tal manera que... Bueno... Queda com... Li donem poca importància o no... [CFA], o sigui... Espectacular el que m'estàs dient, o sigui...

00:37:58 CFA: Mare meva, que si necessites qualsevol altra cosa, el que tu necessitis...

00:38:03 M: Volia parlar de l'acompanyament i el suport emocional, ja m'ho has explicat i...

00:38:06 CFA: O tu et busques un psicòleg a fora i després també et dic una cosa. Nosaltres no, perquè clar, jo conec molt el circuit.

00:38:13 M: Clar.

00:38:15 CFA: Jo he treballat amb moltíssims professionals. Molts nens acaben el CSMIJ. Bueno, no sé... Mira, és que podríem... Clar, si tinguéssim més temps, potser amb el CSMIJ es podria parlar d'això, però jo estic convençuda que... això també ens ho han dit altres experts, que molts nens acaben diagnosticats de TDA, o de històries i són altes capacitats, però ho saben després. O inclús que els han medicat. Si no hi ha una bona detecció, la poden cagar molt.

00:38:36 M: Clar, des de la detecció integral i...

00:38:38 CFA: Perquè no té res a veure un nen amb TDA amb altes capacitats. Saps?

00:38:43 M: Sí, sí, sí. O sigui, sí que hi ha... Sí que hi ha... Doble excepcionalitat... Però normalment el que passa és que són falsos TDAs, perquè molt... Per exemple, doncs molts símptomes...

00:39:02 CFA: Són similars.

00:39:05 M: Són similars, però la causa és una altra. És totalment diferent, no?

00:39:10 CFA: Jo, per exemple, jo estic convençuda que no soc un TDA. O sigui, a veure, no. Però que... Saps? I tampoc sé si soc altes capacitats. I després una altra cosa. Els diagnòstics. Ser coeficient intel·lectual de 130? No. O hi ha els nens talentosos o les altes capacitats, i els superdotats i no sé què. Però que un tingui... Pots tenir pics d'intel·ligència molt alts i després una miqueta més normals, diguéssim, o més així. I aquests pics tampoc s'entenen, perquè el que passa... El meu fill té un... No sé, 120 en la percepció de no sé què, que és això de l'espai, el context, per això capta les emocions molt fàcilment de l'altre, és molt empàtic, no sé què. Però després alguna altra cosa, però si està un 110 o un 100, més baix. Però aquests pics també influeixen, tenen conseqüències en el comportament i en el dia a dia. Saps? Jo, per exemple, potser sí que tinc molt pics molt alts de

coses de la injustícia.

00:40:29 M: Clar, tot molt vinculat a les emocions.

00:40:33 CFA: Les emocions, i per això segurament m'he fet educadora social. Però potser amb lo altre... jo amb Mates no era bona. Jo amb els números era molt dolenta. Jo ho recordo, al col·le, de Mates. Però clar, si se m'hagués a lo millor ajudat a potenciar en allò que era talentosa, no descobrir-ho amb 40 anys i... Saps? Doncs al millor tot aquest patiment de l'escola me l'hagués estalviat a un institut o a la carrera o equivocar-me mil vegades de coses que jo volia triar fins que no vaig triar el que realment volia perquè em sentia còmode i em sentia capaç.

00:41:14 M: Tots els adults que... Tots, em costa molt dir tots, però la immensa majoria d'adults que han estat detectats tard tipu, a partir dels 25, si tu vols, és un xoc molt més gran del que seria en l'etapa escolar perquè han de passar per una revisió de tota la seva vida novament i fer un esforç de recompensar tot el que els ha passat en l'etapa escolar i fora de l'etapa escolar i posar aquesta peça que els faltava al puzzle i de dir, hòstia, ara ho entenc, però tot això és un procés i un diagnòstic en adult pot arribar a ser molt xocant.

00:41:55 CFA: Molt xocant. I després, l'ansietat que has tingut pel camí, quasi com depressions de crisi d'identitat o de dir, per què no encaixo, per què a mi m'afecta això tant... T'ho portes molt... El tema de la gestió emocional és molt clau, jo crec, amb altes capacitats. I nosaltres, com a família, és amb el que hem apostat, passem de l'escola, passem del sistema, no tant de l'escola, sinó del sistema, que el sistema no és capaç de donar resposta a les diferències, per molt que hi hagi un decret inclusiu, no, ja t'ho dic ara, com a mare i com a professional.

00:42:33 M: Ara en parlarem de...

00:42:35 CFA: No, el sistema no és capaç de donar una bona resposta... una bona resposta a les diferències. Per cap dels... La campana de Gauss, no. Encara estem a les beceroles. I això, què t'anava a dir, ara, que me n'he anat? No, i... El millor que pot fer una família, jo, si hagués de dir-li alguna cosa que no, que no m'atreveixo a recomanar mai res, però, humilment, millor apostar, o sigui... Al final, una persona molt experta em va dir, mira, [CFA], al final l'escola no és tan important, o sigui, sí que és important, però, com dient, baixa l'expectativa de l'escola, el focus a l'escola i centra't a casa, tot l'entorn i l'acolliment que puguem i la seguretat que li puguem donar a casa, i reforça amb la gestió emocional. O sigui, a donar-li eines emocionals, que això és el que li servirà per vida, i entendre una mica com és tot això, i que no ho hagués servit a mi, i a tu.

00:43:46 M: De fet, si s'està lluitant des de la comunitat d'altres capacitats per l'atenció educativa és precisament perquè la immensa majoria de diagnòstics que es fan, o si es pot dir deteccions, les fan en l'àmbit mèdic, sobretot de psiquiatria.

00:44:05 CFA: Clar, esclar, esclar.

00:44:08 M: Quan ja hi ha enquistada, tot això, una falta d'atenció de les emocions, de l'acompanyament, clar, és a dir, que això a la llarga també és un problema que es va agreujant i que també afecta a l'àmbit sanitari. O sigui, que la qüestió és profunda. No és allò de dir, no, és que el meu nen necessita... Com que a vegades hi ha la sensació, la creença, que són floretes que s'han de... Bé, potser sí. Escolta, perquè això a la llarga suposa un problema i és un problema que acaba sent greu si no es tracta de temps.

00:44:49 CFA: Clar, sí, sí, a nivell de... exacte. En perspectiva de futur, és veritat, si vols... Perquè després aquests comentaris fan mal, és que els portes amb cotó

fluix o és que no sé què, això també se'ls diu molt a les famílies, no? No, s'ha de curtir, s'ha de no sé què. No, no, és que aquesta persona té una manera de ser, d'estar en el món diferent que la teva. I llavors, en un món que és... que també és poc saludable per l'altre.

00:45:17 M: Clarament.

00:45:20 CFA: A mi, quasi que és una bona notícia, que et diguin que el teu fill és una inadaptat del sistema.

00:45:26 M: Vol dir que és bona senyal.

00:45:28 CFA: Vol dir que és bona senyal, que està sà, vull dir, saps? És com una mica... Però sí, sí, clar, tu imagina't. Però bueno, per arribar a on estem i parlar així, imagina't tot el que hem hagut de passar tu i jo

00:45:38 M: Sí, sí, sí.

00:45:40 CFA: Imagina't, a dir aquestes conclusions. És com... Per això està molt bé que es facin treballs així, que amb profunditat i que...

00:45:49 M: Que s'intenti incidir amb un granet de sorra, en la manera del possible.

00:45:54 CFA: Bueno, investigació, jo crec que... Jo crec que cada vegada... I no banalitzar-ho, no banalitzar-ho, tips d'altres capacitats, no sé què, això també fa mal, perquè llavors és com... Ah, tothom té altes capacitats, tothom és pas, tothom és no sé què, tothom és... No.

00:46:15 M: Tothom té un toc.

00:46:17 CFA: Clar, tothom és... Sí, sí, sí. No, no, parlem seriosament, però que... I no tothom, perquè te n'adones molt, és a dir, et poden dir, sí, jo sóc pas, jo sóc altes capacitats. Tu estàs dues hores en una conversa i te n'adones que no, perquè no t'està entenent, saps? Perquè jo al final penso, jo li vaig dir a aquest professor del col·le, que em va dir, és que és com el meu fill, és alta sensibilitat, té exploreu això, i jo vaig dir, és que això ho puc dir aquí, això no s'ha de dir gaire, s'ha de dir amb els que ho entenen, vull dir amb els que veus que si ho tenen sensibilitat, o... Però normalment jo el que m'he trobat, que quan m'han escoltat així com ho estàs fent tu, és perquè tu ho has viscut a la teva pròpia pell. El professional que no ho ha viscut a la seva pròpia pell, o la família que no... no ho entén, el que li estàs, saps què vull dir? Aquest nivell de... Segurament perquè també som profundes nosaltres, però... és com si parléssim llenguatges diferents, i jo crec que és perquè entenem el món de manera diferent. Però bueno, som uns quants.

00:47:33 M: Fem pinya.

00:47:35 CFA: Podríem fer un castell d'aquests. Ah, i després jo m'ho porto molt al sentit de l'humor. Perquè si no...

00:47:43 M: Molt fort.

00:47:45 CFA: I trobar això, trobar complicitats. Petites complicitats, però jo dic que algun dia escriuré un llibre o alguna cosa... No, o això, d'explicar l'experiència, perquè no... Sempre és com... Estàs a mitges, però dient petit, però és que... Ho cridaria, no? Esteu bojos, però què feu? Si els locos sou vosaltres. Jo no és una històrica. Els històrics sou vosaltres amb aquest món. Però esteu adaptats a aquest món tan boig? Però què m'esteu explicant? Jo sempre...

00:48:20 M: Ja ho veus.

00:48:23 CFA: Però sí.

00:48:25 M: Em queda una part de l'entrevista. És de les polítiques... polítiques públiques, diguéssim.

00:48:30 CFA: És molt llarga?

00:48:32 M: No, perquè moltes coses ja les hem tractat.

00:48:35 CFA: Polítiques públiques?

00:48:37 M: Polítiques públiques no sé què t'he dit.

00:48:40 CFA: Quina seria?

00:48:42 M: Sistema públic està preparat...?

00:48:45 CFA: No, no està preparat.

00:48:47 M: Com valoren el paper dels serveis externs?

00:48:50 CFA: T'ho he valorat. És a partir de l'experiència personal. Jo penso que l'EAP té molts encàrrecs, molt saturat, i hi ha moltes necessitats educatives realment especials i van de bòlit.

00:49:01 M: Mira, ja està. I si poguéssis parlar amb algú del departament, què li diries sobre com ha de gestionar el tema.

00:49:08 CFA: Per exemple, amb un inspector, que treballa colze per colze, també li podria dir això.

00:49:32 M: En qüestions d'altres capacitats a Catalunya, hi ha una altra qüestió que t'agradaria parlar?

00:49:38 CFA: Jo et diria... Com s'està gestionant el tema de les altres capacitats a Catalunya? Clar, jo no tinc la perspectiva general de com s'està gestionant...

00:49:49 M: És difícil de veure.

00:49:51 CFA: Jo no tinc aquesta perspectiva, no sé realment... Jo entenc que els protocols... que al final és a través de l'EAP... O sigui, clar, jo et diria... Pel que veig, no altres capacitats, sinó la resta, qualsevol neurodivergència. Jo crec que es detecta molt, per exemple, el tema d'autisme o el tema... Però bueno, també és un psicòleg clínic que t'ho ha de fer, això. Les altres capacitats sí que t'ho poden diagnosticar a l'EAP amb un test de WAIS, però els tests... Jo crec que estan molt... Són molt antiquats, perquè no és un coeficient intel·lectual de 130, saps?

00:50:27 M: Sí, sí, sí.

00:50:29 CFA: Llavors jo crec que s'ha d'actualitzar el tema de les altres capacitats. I altres capacitats i després en el limbo de... Si no ets altres capacitats, però tens una intel·ligència molt... En aquest limbo, o aquests pics de intel·ligència, que és només el que té el meu fill de trets així, clar...

00:50:47 M: Què fem?

00:50:49 CFA: On estem? No, no... Saps? És una mica... Jo crec que es detecta molt els que són molt, molt, molt superdotats de 140 o jo què sé, 130-140. Però hi ha una sèrie de nanos que són altres capacitats que estan aquí al mig que no estan detectats.

00:51:09 M: Sí, sí.

00:51:11 CFA: Perquè a mi que de què em serveix que aquests de 130-140 hi ha molts que els fan avançar un curs. I totes les altres mesures, què? Dels que es queden a la mateixa classe, però o s'avorreixen o estan incòmodes, o la seva manera d'aprendre és diferent.

00:51:30 M: Clar, en principi, els protocols també... O sigui, els protocols, després de la detecció, també inclouen, a part d'un avançament, la possibilitat de... O flexibilitzar, que es diuen, de fer el que es coneix com a enriquiment. Però clar, tu parles d'enriquiment, de mantenir, per exemple. Si és una nena que ja ha aconseguit un sentiment de pertinença amb el seu grup social i no vol que l'avancin, que també podria ser. I clar, si estem parlant d'una importància a la part

emocional del nen, llavors, si aquella nena no vol passar de curs, també què fem amb això? Llavors, en principi, en teoria, se li hauria de, si vol així, si això ho volen els pares, aportar un enriquiment curricular, que és val. Parlava l'altre dia en una entrevista amb una professora que deia, és que jo ho tinc claríssim, que tu a la classe li estàs ensenyant dos més dos, doncs, a la que té altes capacitats, foti la derivada, i que s'espavili, i això seria una mica com la visió de l'enriquiment, no? No posar-hi més exercicis, perquè sí, sinó si té interès en alguna qüestió, doncs, més. Ampliar-ho.

00:52:39 CFA: O donar-li l'oportunitat, aquest estímul de...

00:52:41 M: Però tot això es desconeix, es desconeix bastant.

00:52:45 CFA: Es desconeix, i jo crec que, o sigui, un professor en una aula de 30 alumnes, amb mil neurodivergències a l'aula, i necessitats, no pot, no pot, que això és el que ens van dir a l'escola de primària, de pública que veníem, no podem gestionar. I que van ser honestos, vull dir que, per això et dic que a vegades, i m'arrepenteixo, preferia estar amb els més humils, honestos, mira, no ho podem fer-ho, que a les escoles conceptades que et diuen... Sí, sí, sí, sí, sí. I que tampoc m'han de dir... Sí, sí, sí, sí, sí, però bueno, que jo tenia una expectativa respecte a aquesta escola, però és que és complicat, jo crec que és tot un tema, però crec que no poden atendre-ho bé, perquè no poden atendre cap neurodivergència bé. És que no ho sé. I després, si les escoles d'educació especial no tenen places per a nens NESE, o nens amb necessitats educatives espacials, que hi ha poques places, com vols que atenguin els nens amb altes capacitats? Si no, si van aprenent i van tirant i van aprovant, no faran res. Ja està. Per això et dic que al final és l'enfocament emocional, que estigui una mica bé a l'aula i que vagi fent molt treball a casa. Jo no m'espero res del sistema. És que és com... S'han de reformular tantes coses, ràtios petites, et diria, ràtios petites, que els poguessin atendre. Però al departament d'educació, què els diria, buf, si vols t'escric una carta, Els hi diria, no, i de bon rotllo els hi diria, però que... que no... Jo crec que el mateix que ells mateixos pensarien, els hi diria, oi que penseu...? Dieu el que penseu.

00:54:47 M: Que segur que ens posem d'acord.

00:54:49 CFA: Que segur que estem d'acord, perquè ells fan una performance, però jo estic segura que qualsevol inspector de la zona estaria d'acord amb mi. Estic seguríssima, que passa que ha de fer una performance i ha de fer una imatge corporativa, una imatge de les famílies aquí, l'escola aquí, tot aquell protocol que tenen són molt protocolaris, molt institucionals.

00:55:09 M: Clar, clar. Ho deixem aquí? L'entrevista l'apaguem aquí, però fem el post.

00:55:14 CFA: Però farem un llibre tu i jo. Ja t'ho dic.

Transcripció II

Transcripció de l'entrevista qualitativa a professora de centre d'alta complexitat

00:00:00 MPE: Tu diràs què hem de fer, perquè... Jo et vaig dir que sí, però no tinc ni idea de què... [Riu].

00:00:04 M: Vale, doncs a veure, mira, trec aquí el guionet que m'he preparat... Vale, doncs abans de començar l'entrevista m'agradaria donar-te les gràcies pel temps que em dedicaràs en aquesta entrevista perquè, vulguis que no, els professors aneu molt atabalats llavors, doncs, fantàstic que puguis atendre'm per

aquest treball que estic fent. Es tracta d'un treball de final de grau, de polítiques, sobre la detecció de les altes capacitats a primària, secundària i fins i tot al batxillerat, tot i que l'enfocament és una mica a l'etapa més rellevant. Llavors, les teves respostes seran tractades de manera anònima i confidencial i només es faran servir per finalitats acadèmiques. I si en algun moment vols interrompre l'entrevista o hi ha alguna pregunta que no vols contestar, doncs, plena llibertat, i també tens dret a dir no ho sé.

00:00:57 MPE: És possible que passi

00:01:00 M: D'acord. Doncs mira, la primera pregunta seria una mica per ubicar-nos en el context docent. Llavors, podries explicar-me breument en quin centre estàs i quin és el teu rol?

00:01:14 MPE: Jo actualment estic com a secretària de direcció de l'escola de la Font, que és una escola de màxima complexitat de la ciutat de Manresa. Llavors, clar, tenia en compte, per si et serveix, que a part de haver fet magisteri jo també vaig fer psicologia, llavors a nivell de temes d'altres capacitats i això també ho he tractat, però ho he tractat fora de l'àmbit educatiu. Llavors, això.

00:01:42 M: Vale. Ara m'explicaràs això de fora de l'àmbit educatiu?

00:01:50 MPE: només... amb consultes privades, diguéssim.

00:01:55 M: Vale, vale, vale I quins càrrecs i responsabilitats tens al centre?

00:02:02 MPE: m'encarrego de fer l'anglès de segon curs de primària i llavors, a nivell de càrrec, la secretaria de direcció, o sigui que el meu dia a dia s'implica els números del centre, factures i tot el que impliqui direcció, o sigui qualsevol cosa a nivell de decisions de direcció de l'escola les fem en equip. Evidentment hi ha la directora i cap d'estudis i les tres solem treballar en equip per a prendre direccions de línia d'escola, de PGA, de programacions i històries.

00:02:44 Vale, d'acord. Llavors, em deies que et trobaves en un centre d'alta complexitat. Tenint això en consideració, com definiries el perfil de l'alumnat del teu centre? Del tipus diversitat cultural, socioeconòmica, lingüística.

00:02:57 MPE: Això és un melonet. A Manresa, moltes de les escoles de Manresa ara mateix, a dia d'avui, són d'alta o màxima complexitat. Llavors, en el cas de la meua, són uns 400 alumnes, i així amb números grossos, potser m'equivoco amunt o avall, però potser et diria que tenim dels 400, 200 i pico, 250 o així reben beques de menjador, és a dir que són provinents de famílies amb un tema socioeconòmic mitjà baix, o baix, com a mínim, tirant avall. La majoria del nostre alumnat és nascut a Catalunya, això sí, el que passa és que és nascut a Catalunya l'alumnat però els seus pares són d'origen, molts d'ells, la majoria, d'origens altres, que no són l'espanyol. És a dir, tenim una població... en tants per cents t'hauria de mirar dades exactes, però tenim moltes famílies que són d'origen àrab i també tenim diferents... altres orígens multiculturals. El tema multicultural a la nostra escola és molt alt. De fet, d'idiomes, fa uns anys vam recollir una per fer una mica de *screening* del nombre de llengües que parlava el nostre alumnat, diguéssim, i a veure si te'l trobo, perquè ara no et voldria enganyar, però potser hi havia 20 i pico de llengües o més.

00:04:47 M: 20 i pico de llengües?

00:04:49 MPE: Diferents, del nostre alumnat. Potser una llengua només la parlava un alumne, però que hi havia moltes llengües maternes, el nostre alumnat en tenia un fotimer. De fet, vam fer un mural a l'escola amb tots els idiomes i jo diria que això, que eren com 20 i pico. Llavors clar, a nivell cultural, hi ha temes... hi ha

molts temes a tocar. Quan no és un nap és una ceba el que explota allà. Perquè ja no amb temes d'altres capacitats, però amb temes culturals que s'enfronten, tenim cultures molt diferents, coses que les famílies del nostre alumnat no comparteixen i que impliquen moltes vegades doncs batalles morals. A veure si trobo el pla lingüístic de centre, perquè l'estem canviant ara i sé que ho vam posar allà.

00:06:27 MPE: No tinguis mai un drive... com el que tenim al col·le... a veure... és que és una cosa, una meravella... aquí, còpia.

00:06:40 M: apartat compartits amb mi, i tot és...

00:06:44 MPE: No, per sort està prou ben endreçat, però de vegades has d'obrir 600 carpetes per arribar a on vull arribar... a veure, aquí. Llengua oral, llengua escrita... Crec que al principi vam fer una intro de quantes llengües teníem a l'escola.

00:07:30 MPE: Vale, 400. Mira, les dades, ara aquestes sí que són actuals.

00:07:34 M: Vale.

00:07:35 MPE: 63,7% d'alumnat és de dins de la Unió Europea, 36,3% és de fora de la Unió Europea, 23% alumnat magrebí. Però això ja és alumnat, ja no parlo dels orígens paterns. 23% del nostre alumnat ve de l'alumnat magrebí i... 2,8% d'Àfrica, 1,7% de la resta d'Europa, 8% de Sud-Amèrica, i 2,5% d'Àsia. I llengües maternes... i això ho estem actualitzant ara perquè és el que... hem de fer un buidatge però just ara que estem recollint dades... perquè els vam demanar als alumnes, bueno, a les famílies, que ens diguessin què parlaven a casa, una mica per fer una mica de *screening* perquè ens trobem que per exemple hi ha famílies que et diuen: sí, jo a casa parlo castellà, però clar, són famílies que el seu idioma, la seva L1, no és el castellà, parlen castellà amb els seus fills però és una L1 de molt baixa qualitat, diguéssim, utilitzen una L1 que no és la seva L1 per parlar amb els seus fills, llavors aquests fills aprenen això com a L1, però amb una L1 deficitària i així estàvem. Llavors, ara estem res, fent aquestes dades per saber una mica què és el que parlen a casa.

00:09:00 M: Uau, que interessant, vale.

00:09:04 MPE: Bueno, aquest és una mica el *pollu* que tenim. A nivell de complexitat és una escola que té una complexitat alteta, és de les complicades, o sigui de les que tenim més diversitat. I a més, ara estic parlant aquí de diversitat lingüística però tenim també una CA al centre, que també tenim molta diversitat a nivell de capacitats i de diferents tipus de tipologies i trastorns que també corren per l'escola. Llavors és com, bueno, és divertidet. A part, com amb l'esperit d'intentar pal·liar això a nivell organitzatiu de centre nosaltres som una escola de doble línia però de primer a sisè tenim els cursos organitzats en tres aules en comptes de amb dues, en la majoria d'hores. Llavors el que hem fet és, a part d'un croquis d'horaris increïble, intentar que... clar, gairebé tots els professors són tutors i llavors el que fem és que hi ha de primer a sisè les instrumentals, català, castellà, mates i medis estan en trios, diguéssim, o sigui, estàs amb una ràtio d'uns 16-17 alumnes per aula, diguéssim. I llavors, hi ha assignatures que no ens donen hores... no tenim més personal i llavors passem a dos grups, a gran grup que n'hi diem nosaltres. O sigui, llavors passem a dues línies, que és al que hauríem d'estar sempre, eh?

00:10:41 M: Vale.

00:10:42 MPE: Però ho fem, per exemple, de cicle mitjà a cicle superior, o sigui de tercer a sisè, ho fan només en plàstica... gran grup el tenen en plàstica, en

educació física, una hora d'anglès, de les tres una la fan en gran grup i dues les fan en petit grup, diguéssim, i una quarta que ara no estic veient de què és, una quarta que em sembla que és... fan algo de reforç de mates o alguna història així. I en canvi inicial l'anglès va en gran grup perquè no ens donen més hores o sigui no tenim més personal diguéssim. I llavors els d'inicial, primer i segon, fan anglès, fan plàstica, fan educació física i música... ah, era música el que m'estava deixant de superior... en gran grup.

00:11:45 M: Llavors, amb tot això que m'has dit, mira jo ara te n'anava a plantejar una altra pregunta, potser més en relació a la definició de les altes capacitats, però ja hi entrarem després perquè penso que, ja que estem parlant sobre això, jo crec que seria super interessant, que ja una mica ja m'ho has dit, però que expliquessis si... clar, amb aquesta situació que m'has dit especialment per exemple pel tema de la L1 i les famílies i com traslladen aquesta... això a l'escola més les línies que teniu... Tot això, ja ho estic donant per fet però prefereixo que m'ho expliquis tu, que suposa un problema per detectar altes capacitats i neurodivergències varies, però en el cas que m'ocupa doncs les altes capacitats, oi?

00:12:32 MPE: Totalment. Crec que, mirant-m'ho així intentant fer la perspectiva crec que no és només una cosa de les nostres escoles, sinó que les altes capacitats costa molt detectar-les a l'escola, o sigui, la gent no està acostumada a detectar-les, no sap com... 1, que crec que no sap com fer-s'ho, punt 1. O sigui, crec que la majoria de mestres no estan formats per atendre les altes capacitats i quan de vegades tens converses amb mestres és com que ho veuen, com... "Bueno, però ell ja va tirant".

00:13:05 M: ja, ja, ja.

00:13:07 MPE: No? És com aquests tiren i ja no cal que t'hi miris més. "Sí, ja li donaré més feina", no? "Li posaré més fitxes, quan acabi de fer aquesta li donaré dues extra" Ja però això no és atendre les altes capacitats, amic. És com... jo crec que veient el pollu que hi ha a l'educació, aquest és com el mal menor. Si no s'entenen les altes capacitats com que ells ja tiren no passa res. Llavors és molt difícil, ja et dic sense entrar en les altes capacitats, només la varietat de diversitat que hi ha a les aules a dia d'avui, entenent una diversitat des del qui té un TEA a un nivell profund que no està en absolut el nivell fins i tot evolutiu dels infants de la seva edat, i que per tant va tard a nivell evolutiu i tot, al que va a tope i que potser no té altes capacitats però que seguiria el ritme i ho fa molt bé i potser ja són cinc nivells, diguéssim, diferents i això al mida que van passant els cursos, a primer és una cosa però quan aquests alumnes a quart és una altra i quan estan a sisè és que en comptes de sis potser estem parlant de quinze nivells en una aula, que en tinguis. I crec que aquí és on ens trobem que els centres estan desbordats, que no... que per això acaba sent... el punt d'atendre les altes capacitats és com un mal menor, perquè aquests ja tiren, com aquell qui diu. Com que aquests ja tiren, pues tira cap als altres, que aquests no t'estan seguint, perquè aquests quan arribin a l'institut seran un drama, en canvi a l'institut aquest no tindrà problemes, ho passarà tot. Però clar, els problemes són uns altres.

00:14:51 M: Clar, això és super interessant, això que m'estàs dient, d'anar desbordat perquè de fet és una de les coses que m'han comentat des de molts fronts, la sensació de és que no puc és que ja en tinc prou amb sobreviure la feina del dia a dia. Llavors precisament per això estic plantejant des de sociologia un projecte d'intervenció. A tu què et semblaria... i ja potser i aquest ja no seria per la

part de política seria sociologia però també m'interessa. Creus que els professors agrairien o potser seria una càrrega una molèstia, també podria ser, que hi hagués un projecte, com dir-ho... extern a l'escola, que pogués invertir mitja hora en la realització de proves i en certa mesura descarregar-vos d'haver-vos de fer càrrec de la detecció? Què n'opinaríes, seria una càrrega o...?

00:15:53 MPE: No, jo crec que no seria una càrrega. De fet, crec que la detecció, o sigui... el que planteja el departament normalment és que, el qui detecta, el qui demana, el qui fa la demanda pot ser o la família o pot ser el mestre, que detecti que el nen... "he vist això, crec que despunta molt en això", o "crec que li ha passat això altre", i aquesta persona fa la derivació a l'EAP.

00:16:21 M: Perfecte, ja tenia previst cobrir-ho també, llavors endavant, obrim el meló també.

00:16:29 MPE: EAP et fa la demanda, o sigui, tu fas la demanda d'EAP i EAP passa les proves cognitives que creu convenientes, i et realitza l'informe i això, el diagnòstic, l'informe que et digui "aquesta persona, aquest infant té altes capacitats", i a través d'aquí t'ho torna i et diu "ara adapta la teva programació per atendre aquesta diversitat més", no?. Clar, que vingui algú i et faci aquesta detecció, clar, en certa manera el mestre aquí en aquesta detecció no crec que sigui la gran feina que tenim, o sigui, a nivell de detecció, perquè potser et passaran tot un qüestionari de proves, diràs el què... per exemple un TEA o un TDAH també fas això i ja està, o sigui, a nivell d'hores que t'implica el fet de fer la detecció no crec que sigui el què... per mi on estan les hores és el "vale, i ara què?", quan ja tinc el diagnòstic d'aquest infant, a l'aula, amb aquests 6 nivells que tinc, anem a ser bons, si tinc 6 nivells heavys diferents a la meua aula, com cony els atenc tots?

00:17:43 M: Clar, el suport hauria de venir post detecció.

00:17:47 MPE: Clar, per mi on està fallant l'educació, on està fallant de manera flagrant, és que s'ompliran la boca de dir que som inclusius i que tenim un sistema inclusiu, però som un sistema inclusiu amb zero recursos per a la inclusió. La inclusió, l'únic que han fet és "vale, ara els nens no aniran a centres específics, ara els nens es quedaran a l'escola ordinària", molt bé, perfecte, si jo soc la primera, i a més a l'escola on estic, jo prefereixo la inclusió, prefereixo que aquests infants estiguin en un centre ordinari. Ara bé, amb més mans, és que és impossible, és que no necessitem ni pantalles, ni panells, ni mandangueres amb vinagre, necessitem persones perquè tu puguis estar a l'aula i puguis tenir una persona que es miri aquell infant que té aquelles necessitats específiques que tal, tenir un altre mestre que estigui treballant amb un projecte d'ampliació amb tres nens i l'infant amb altes capacitats, per exemple, això és el que necessitem a les aules, no necessitem que ningú ens ho expliqui. Que jo tinc la sensació que aquest punt que deies abans del desbordament que sentim els docents és perquè cada vegada hi ha més necessitats específiques i menys mans o menys hores que podem dedicar a atendre-ho.

00:19:07 M: Clar, perquè a més a més, des del departament d'ensenyament es marquen uns protocols hi ha una regulació etc. etc. que em fa la impressió que queda travat a la primera línia de batalla que és la vostra.

00:19:25 MPE: Sí, bueno, i que només el pas que jo t'he dit que el mestre detecta que aquest infant tal i s'ho ha de mirar l'EAP. Només aquest pas...

00:19:33 M: Ja, ja és heavy, no?

00:19:35 MPE: L'EAP té x llista i començarem pel... quin és més urgent? Val, ok, en la d'allò de la urgència, què pitarà? Doncs pitarà el que t'està rebentant l'aula.

00:19:45 M: Clar.

00:19:47 MPE: Amb aquest no puc fer aula, i potser un amb altes capacitats t'està rebentant un aula, en absolut. O primarà que és que aquesta família és molt cansina i m'està aquí apretant, apretant, apretant i si no d'allò, no d'allò, i aquest serà un altre ordre de prioritat. O sigui, que moltes vegades, l'ordre de prioritat no és tant la necessitat, és com... què és el que engega més foc? on hi ha més incendi encès? Llavors, a mi això també em fa ràbia, perquè penses, s'està atenent molt ràpid aquest infant perquè aquesta família ha vingut aquí a encendre el pollu, ha anat a inspecció i ha fet no sé què i en canvi aquesta altra que està callant la boca, que s'està esperant, que no sé què, portem dos mesos i encara no s'ha pogut fer... com aquell qui diu, avançar en això. I això, i les escoles no podem fer tot aquest diagnòstic. Això també és això, hi ha l'EAP després, si cal, després van a CSMIJ, o sigui... és tot un d'allò, que de vegades també ho necessites per això, perquè aquest alumnat pugui optar a tenir una beca que pugui ajudar-los a atendre aquest alumnat a nivell extern.

00:20:55 M: Clar, clar, i que a més a més, no sé si ho tenies present, però hi ha alumnes amb altes capacitats que pateixen fracàs escolar i que tenen una actitud molt obstruccionista a classe i molt...

00:21:09 MPE: Sí, sí, i normal, perquè si jo estic fins la... o sigui, jo no soc altes capacitats, però jo penso en mi, per exemple, quan fèiem anglès, que a mi els idiomes sempre m'han agradat molt, i jo quan cada any començàvem amb el puto verb *to be* tenia ganes de tirar-me per un barranc.

00:21:25 M: Jo sempre poso el mateix exemple. També als alumnes que he entrevistat els hi poso el mateix exemple.

00:21:29 MPE: És que és això, i clar, jo penso, un alumne amb altes capacitats que cada dia estiguis dient la mateixa merda té ganes de tirar-se per un barranc perquè està agobiat de sentir una cosa que ja sap i no li està aportant res llavors està com en una presó en la qual està encallat en el temps i no s'està motivant per res. Evidentment que ha de tenir una conducta disruptiva, o com a mínim apàtica, perquè està fins al monyo de sentir segons què. Llavors, o el que dèiem abans, els hi poso a tots unes sumes de dues xifres i a ell li posaré, quan acabi les de dues xifres, que les té més que superades, doncs ja li donaré una altra cosa més complicada. No, cony, dona-li directament la complicada, perquè aquestes de dues xifres te les pot fer amb els ulls tancats. Però tot això, crec que, o sigui, falta molta formació, els docents no estan formats en això, no estem formats en això i falta molt consens, falta molta política de mobilitzar això a nivell educatiu.

00:22:31 M: Consideres que hi ha bona o mala comunicació llavors entre els actors implicats?

00:22:39 MPE: No és que no hi hagi comunicació, és que no hi ha prou estones, es disposa de molt poc temps de reunió, o sigui, tenim moltes hores de classe i molt poques de construcció pedagògica. Per dir-te algo, és a dir, m'ho invento, els números no te'ls diré bé, però per dir-te algo.

00:23:03 M: No et preocupis.

00:23:05 MPE: Si tenim 20 hores de classe i en tenim 3 de reunions, doncs és que n'hauríem de tenir bastantes més de reunions perquè ens puguem coordinar, perquè puguem programar coses a diferents nivells i tot això no existeix. O sigui, la

majoria de les hores de programació són aquestes que ens diuen “tens 7 hores i mitja lliures a casa” que són les que compten per corregir i per no sé què. Però és que amb aquestes no en tens prou per corregir i... i programar a multinivell per atendre tota la diversitat de les aules, i per coordinar-te amb tots els sistemes amb els que t'has de coordinar. Perquè amb el d'altres capacitats t'hauràs de coordinar amb uns, però després t'hauràs de coordinar amb el de serveis socials per l'altre que no sé què, amb el de... I tota aquesta... tenim una xarxa, que això crec que és una cosa que ha millorat amb el temps, hi ha molts serveis que intervenen a l'escola, però alhora, el fet que hi hagi tants serveis que intervenen a l'escola alenteix molt molts processos, perquè abans no ha passat no sé què ha d'haver passat no sé què i abans no ha passat no sé quantos... Hi ha molts processos que són molt lents. I a això se li suma si hi ha famílies que... potser amb altres capacitats, crec que no sol passar tant, perquè és com algo que crec que es visualitza amb una visió més positiva, que és una cosa de dir “el meu fill té altres capacitats”.

00:23:03 M: “Que guai!”, no? Sí, té l'aura.

00:23:05 MPE: Clar, socialment té una aura més positiva que si et dic que el teu fill és hiperactiu, o el teu fill té un TEA. Llavors si jo, quan et passa que estàs fent... al revés, si jo sospito que el teu fill té un TEA, moltes vegades em trobo que la família ja no arranca el procés de detecció d'això. Jo li estic demanant que demani hora al metge, al pediatre, per demanar hora per fer no sé què i aquesta família no m'ho fa. I dos mesos, i tres mesos, i quan m'ho ha fet, el sistema també triga a donar-li hora, i sis mesos més, i vinga, suma-li un any, i anem fent així. Per això et deia que quan et deia lo de la detecció, molta gent acabava anant a consultes privades i la majoria era d'altres capacitats, perquè com que altres capacitats no s'està establint com a cosa prioritària, com que no és una cosa que preocupi molt fort, les famílies acaben dient “doncs vaig a fer el diagnòstic a privat, pagant-ho i després us vinc a l'escola amb el diagnòstic, i així com a mínim hem avançat”. És una mica...

00:25:51 M: Vale. Llavors en certa manera, així acompanyant-te una mica amb l'anàlisi, veig que el que acostuma a passar llavors, és que sempre reben els mateixos, en el sentit que les altres capacitats amb un capital socioeconòmic baix es queda sense detectar i acostuma a comportar més problemes a la llarga quan són adults.

00:26:13 MPE: Jo crec que sí. Jo crec que les altres capacitats es detecten menys del que s'haurien de detectar, i que quan les detectes les sols detectar perquè acaben anant lligades a conductes disruptives, i això ha de passar més en l'època de l'adolescència, de l'institut. Aquí és on comencen a pitjar, i llavors és quan se'ls comença a mirar i “que està pitant!” perquè està brotant, no?

00:26:39 M: Clar.

00:26:41 MPE: Clar que brota, si és d'altres capacitats i no li han fotut ni puto cas en tota l'educació. Al·leluia! Clar.

00:26:47 M: Clar, clar, clar.

00:26:49 MPE: A primària jo crec que encara es detecta molt poc. Jo per exemple a l'escola no tinc constància que en tinguem cap. Tenim 400 alumnes. Per ràtio es parla d'un 4... entre un 4 i un 6% de persones.

00:27:03 M: Hi ha estudis que són una mica més conservadors que parlen del 2%, altres que parlen del 4 o del 6.

00:27:09 MPE: Vale. Doncs mira, hauria de tenir-ne algun, per pebrots, i no en

tenim cap d'obertament diagnosticat amb altes capacitats, vol dir que algun se'ns està escapant segur.

00:27:27 M: I de fet, les escoles que en detecten, els que tenen detectats, potser una mica pel que has dit tu, són nens.

00:27:35 MPE: Això a part, aquesta és l'altra mandanga de la puta societat patriarcal dels collons. Això passa amb les altes capacitats, però passa molt amb les nenes amb TDA passa molt amb moltes d'allò, sempre sortim perdent les dones, això ja ho tenim de *saque*. Però és veritat, perquè acaba passant el que dèiem ara, que un nen t'acabarà brotant, t'acabarà fent una crisi conductual i en canvi la majoria de les nenes no fan aquest tipus de... o sigui no acaben brotant amb conductes agressives o amb conductes disruptives, i per tant queden invisibilitzades, per variar.

00:28:15 M: Ja veus. Llavors mira, ja m'has contestat moltíssimes de les preguntes que tinc, o sigui que fantàstic, tu que deies és que no ho sé... Sí, sabia, sabia. Mira, comencem per una pregunta potser una mica més senzilla o fins i tot precisament perquè és senzilla pot arribar a ser molt complexa. Com entens tu el concepte d'altes capacitats? Què implicaria? Pregunta difícil.

00:28:45 MPE: Ja, ja, clar. Per mi implicaria que un alumne, un membre de l'escola, té algun talent, que pot ser múltiple, entenc que pot ser musical, pot ser matemàtic, pot ser lògic, pot ser de percepció... vull dir que és el punt de... tens X o, un o més d'un, clar, la gràcia està en que les altes capacitats poden ser d'una manera o més complexes. Llavors és com que destaquí per sobre de la resta, que no és evolutiva, és a dir, no és que sigui precoç, no és que vagi abans i arriba un moment que s'estabilitza, sinó que aquest talent es manté i té un interès específic que fa que allò sobresurti per sobre de la resta.

00:29:37 M: Però tu sí que estàs ben formada, veig.

00:29:41 MPE: *Algo* m'ha de sonar, però per això et deia que sóc una mica de trampa, perquè això ho he tocat en altres camps.

00:29:49 M: Llavors diries que...

00:29:51 MPE: Però si això ho parlo amb els profes, la majoria... és que te'ls hauria de gravar perquè em cardaria les putes mans al cap. Els hi pregunto "digue'm si us plau que és algo d'altes capacitats" i em posaria nerviosa només de sentir-los. Per això dic que no estem formats, que la majoria dels docents s'imaginem el que tenen abans. "No és que un nen amb altes capacitats sap de tot...", bueno, sap de tot, jo què sé, pot ser que sigui una superdotació i sàpiga de tot, o pot no ser.

00:30:27 M: Llavors, des del teu punt de vista, i si m'equivoco em corregeixes, els professors que estan formats ho estan perquè s'han format més enllà de la informació que els proporciona ensenyament, que els arriba dels EAPs, de protocols... si no que ho han fet pel seu compte.

00:30:45 MPE: Jo al final arribo a la conclusió aquesta que sí. Perquè per exemple, jo penso... quan vaig fer la carrera magisteri, d'això ens en van parlar però com qui parla de mil casuístiques. Crec que amb una casuística així, quan tu te la trobes a l'aula és quan et busques la vida, no? De dir, "ostí, tinc un TEA, merda", m'apunto a un curs de TEA... I crec que ens passa una mica això, i és veritat que el departament, en això sí que li donaré aquest beneplàcit, fa documentets, i de vegades són molt útils. En el cas de les altes capacitats n'hi ha un que parla d'inclusió i és tot un document, que segur que el tens vist, que t'explica tot de... com les coses més importants de tenir en compte, fins i tot hi ha quadres de

detecció, de què pot fer el mestre, què pot fer la família, quines preguntes... però tot això, si jo pregunto al meu claustre "has llegit mai algun document sobre altes capacitats d'educació?" em dirà que no. Llavors, com en tot, però a l'escola hi ha tants fronts oberts, que els obres, aquests melons, quan et toquen. Si no, potser no t'ho miraràs. Si tu no tens aquesta naturalesa de dir "osti, aquest nano potser..." doncs potser ni se't despertarà que aquest nen pot ser altes capacitats, t'ho haurà de dir algú. Llavors, clar, la sort és que, a diferència d'anys enrere, no treballem sols en una aula tancats una sola persona, sinó que ara treballem molt més en equip i entren moltes més persones i per tant jo vull entendre que, o bé tu com a tutor, o bé la d'educació especial quan t'entri, o bé l'EAP perquè ho observa, o bé no sé què, algú hauria de fer encendre aquesta bombeta que digui "hòstia, has pensat potser que aquesta criatura podria ser d'altres capacitats?" Però si depenem només que els docents estiguin formats estem pel camí de pedregar, estem apanyats, perquè crec que a la figura de docent cada vegada se li està demanant que sàpiga més coses, i que hem de ser detectors, i no podem ser detectors de tot. He de ser detector per serveis socials per casos de violència, he de ser detector per serveis de no sé què... Arribem a un punt que si hem de detectar tantes coses, no podem estar tota l'estona fent classe, hem d'estar estones observant o fent altres coses que siguin...

00:33:17 M: Mira de fet això ja respon també a un parell de preguntes més. Llavors, deixa'm que les repassi perquè ja m'has explicat molt i molt clarament i molt bé moltes de les qüestions que volia tractar. Llavors, per exemple, potser m'agradaria repassar si el professorat té alguna pauta o protocol que segueixi quan sospita d'un alumne amb altes capacitats, ja hem dit que és difícil

00:33:43 MPE: Sí, però per exemple, en el document aquest que et deia que existeix es diu... abans el buscava... es diu "Les altes capacitats: detecció i actuació en l'àmbit educatiu".

00:33:55 M: Sí.

00:33:57 MPE: Doncs en aquest document hi ha tot un protocol a seguir. Ara, quants docents de Catalunya han seguit aquest protocol quan els ha passat? Et diria un nombre baix. A no ser que l'EAP et digui "passa-li això", o sigui... Clar, jo vull entendre, no t'ho puc dir amb coneixement de causa en l'escola en què estic, perquè si això ho fa l'EAP ho fa l'EAP per una educació especial i com que a la meua escola jo no en tinc cap de detectat, no tinc consciència que ho hagin fet, però vull entendre que, quan es fa aquesta demanda, l'EAP el que et fa és tibar d'aquí, perquè si no, no sé per què cony fem documents, també et diré.

00:34:39 M: Clar, clar, clar. I parlant dels EAP, hem tractat si hi ha un possible cas, que no hi és, en qualsevol cas imaginem que hi fos, perquè segurament deu haver tingut altres casos d'altres neurodivergències, em pregunto si hi ha una comunicació clara amb l'equip. No sé si teniu potser equip d'orientació o d'atenció, si hi ha una comunicació clara quan hi és, perquè hem quedat que... que costa. L'atenció de la seva part és bona?

00:35:17 MPE: Clar, jo crec que... i aquí entrarem en el terreny pantanós de si tots els professionals són tot lo professionals que haurien de ser. Si la de l'EAP la toca una mica, et diré que sí, és a dir, si la persona de l'EAP sap què fa, quina és la seva feina... Si més no, per exemple, la que tenim nosaltres ara crec que sí, que s'entera de les coses i que quan hi ha uns casos de neurodivergències que es detecten es segueixen els processos. També et diré que en consonància amb el

professorat d'Educació Especial que hi hagi l'escola. A la meva escola, que és una escola molt potent a nivell d'inclusió, perquè per exemple nosaltres tenim... les escoles tenim la CAI, la Comissió d'Atenció a la Diversitat, i nosaltres el que fem, per exemple, a la meva escola tenim també aula d'acollida i totes les històries, però nosaltres no surt ni un puto alumne de l'aula. Tots els recursos els fem a l'aula. No tenim l'aula d'acollida i els nens es passen X dies a l'aula d'acollida fent coses a part, no. La mestra o els mestres que estan dotats a l'aula d'acollida van a les aules on estan aquests infants i si cal fem adaptacions, fem treball compartit o el que sigui. I el mateix amb els SIEI. La nostra SIEI, no hi ha una persona CIEI amb X nens SIEI, sinó que els SIEI estan a les aules, i els reforços van a les aules. Llavors, això, que pot semblar com un decalaix, és una cosa que és una panacea en el món de les escoles, la majoria estan a la par. O sigui, els nens de l'aula d'acollida estan a l'aula d'acollida, i els nens SIEI estan a la SIEI amb la persona SIEI responsable i d'allà no es mouen... Llavors, nosaltres hem optat per l'altra versió de la vida, perquè, com a línia d'escola, seguim com una línia molt clara de treball cooperatiu i per tant entenem que la diversitat és una cosa que ens ajuda a l'hora de fer treballs cooperatius i a l'hora d'entendre i a l'hora de poder col·laborar.

00:37:22 M: Fantàstic.

00:37:23 MPE: Llavors, nosaltres el que tenim molt fort també, és el punt de donar molt pes al grup de la CAI, que n'hi diem nosaltres, i tenim assignat una persona CAI, o sigui, una persona d'educació especial per cadascun dels cicles. Clar, això és una barbaritat, a la majoria d'escoles no hi és, i ho fem... clar, això representa que ho fas a expenses de, és a dir, en comptes de tenir no sé quants especialistes de no sé què, ens assegurem de tenir aquests d'especial, que són les persones que fan més reforços, que són les persones que miren de fer adaptacions, o que et fan suport, de dir "tens aquest infant, amb aquestes necessitats i tens aquestes coses programades, doncs jo crec que podries fer activitats d'aquest tipus, que li anirien bé per adaptar-les,..." i amb això tenim un equip molt potent. O com a mínim la nostra intenció és aquesta, que també ens ha passat que hem tingut un parell de baixes i llavors quan tens algú molt potent que se't fot de baixa i et ve un substitut, doncs fas el que pots. Llavors, seguint la pregunta que em deies, és... la persona de l'EAP està enterada i fa l'acompanyament? Si la persona és professional, sí. Que ens ha passat de vegades que el contacte que hem tingut d'EAP era un espectacle? També. O sigui, u, que ens ha passat varies vegades que la persona d'EAP ens ha anat canviant, que això també és una putada perquè un cop ja et coneixes l'escola i l'any següent et torna a canviar la persona ha de conèixer l'escola, ha de conèixer els infants... Torna a començar un altre cop una mica de zero. Llavors, que hi hagi estabilitat en aquestes figures també ajuda que aquestes coses siguin més fluïdes.

00:39:11 M: Vale. Llavors, consideres... a veure com et puc replantejar aquesta pregunta a partir del que m'has dit. Si estigués a les teves mans canviar alguna cosa que pogués millorar per la detecció de les altes capacitats, estaria vinculat amb la comissió d'atenció? O com seria aquest canvi?

00:39:35 MPE: Per mi el canvi hauria de tenir mans, és a dir, el canvi hauria de ser més penya.

00:39:40 M: Més professors?

00:39:45 MPE: Sí, més penya. Per mi, la gràcia d'atendre tota aquesta diversitat és

que tinguis més persones que puguin facilitar el fet de jo dedicar-me més hores a tu, a programar lo teu, a programar lo seu... O sigui que per mi, ens falten això, o persones... clar, és que va lligat, per mi. Si tu fiques més persones segur que podràs tenir més espais de reunió i de coordinació entre professionals perquè hi n'haurà uns que podran estar a les aules i uns que es podran reunir i trobar-se i fer debat pedagògic i fer tot de coses que ara crec que s'estan deixant de fer.

00:40:23 M: Vale. Llavors veig aquí... imagino... vale, "el teu centre promou espais de reflexió o formació interna sobre el tema de les altes capacitats?" crec que ja ha quedat bastant respost, llavors passem una mica a l'apartat de valoració de polítiques públiques que sí que ho hem tractat però una mica per sobre. Llavors, la primera pregunta seria: com valoren en general l'actuació de l'administració educativa, com per exemple el Departament d'Educació, pel que fa a la detecció i atenció d'alumnat amb altes capacitats?

00:40:57 MPE: Clar, és que em pregunto... perquè jo, així com a docent penso, vale, la seva actuació, fa anys enrere sí que havia sentit molt el punt de de buscar l'excel·lència i penso, bueno, buscar l'excel·lència... hauries de brillar també amb l'alumnat també amb altes capacitats, però és que ara jo darrerament no sento a parlar d'altes capacitats amb el Departament. Llavors, no sé si és perquè potser ja han redactat aquesta guia, i ja els hi sembla que això està cobert. Clar, és que, jo acabo tenint la sensació del Departament que, sí que hi ha molt més protocol de coses, jo puc buscar qualsevol temàtica i segur que acabo trobant un documentet que em diu alguna cosa, però tinc la sensació que s'acaben quedant aquí, et fan un protocol i com hauries d'actuar, però després, això com ho plasmem a la realitat? Què m'estàs donant a mi com a professional de l'educació perquè jo pugui aplicar això?

00:42:05 M: Com ho aterrem a la pràctica, no?

00:42:07 MPE: Clar, perquè tu m'estàs dient... a l'aula amb aquest alumnat amb altes capacitats hauràs d'utilitzar una metodologia més flexible o hauràs de promoure una ampliació dels continguts o hauràs de permetre-li una millora de la seva autonomia i que pugui escollir part del que estigui aprenent,... perfecte. I això, a l'aula, com?

00:42:37 M: Exacte.

00:42:39 MPE: Jo necessito que em diguis això a la meva aula com, i això de quina manera ho puc fer realitat, perquè si jo vull que aquest alumne pugui coordinar-se amb dos alumnes més, que siguin dels que dirien bons, perquè no treballi sol aquest pobre alumne amb altes capacitats sinó que també pugui treballar en equip, i els he de donar una cosa d'ampliació i amb la resta què faig? Si jo m'he de mirar aquests tres, els altres algú se'ls ha d'estar mirant.

00:43:09 M: Clar, clar, clar.

00:43:11 MPE: Llavors trobo que et diuen coses, perquè si ens mirem el document aquest segur que m'està donant idees, però no m'està donant solucions.

00:43:21 M: Falten mecanismes?

00:43:23 MPE: Jo crec que falten mecanismes, crec que falta formació, i crec que falten mans, o sigui, crec que falten persones. Perquè fa molts anys que sentim que sí, sí, com que ara estan naixent menys infants, abaixaran les ràtios i ells es posen no sé què... però jo com a centre, i com a equip directiu, aquest any no hem parat de tenir matrícula viva, i la matrícula viva no és més que nens nous amb unes dificultats de la parra perquè no parlen l'idioma, que si són refugiats, que no

sé què... i això quan ho poses dins una aula implica que la persona que està allà s'ha de centrar, com a mínim, una mica més en aquesta criatura. Llavors li estem demanant a l'escola que de manera constant reformuli, reorganitzi, però amb els mateixos recursos. Llavors, és que no és possible, no és possible. Si tu al departament d'educació cada tres dies estiguessis incorporant una persona nova que no et sap res i li has d'explicar tot, què faries? Doncs això és el que fan amb les escoles: cada X t'arriben persones i tu has de reformular-ho. Vale, ok, però no pot ser amb el mateix que tinc, ha de venir algú més, m'ha de venir a ajudar a algo. I cada vegada han retallat més amb vetlladors, per exemple, perquè... és que per mi va molt lligat, si tu atens la diversitat, que està a la baixa, amb vetlladors, et podràs centrar més en la diversitat que està més cap a l'alta, perquè si tinc aquesta atesa aquesta també la puc atendre. Però com que ens està ofegant la part baixa, l'alta no ens la podem mirar.

00:45:05 M: MPE, jo crec que m'ho has deixat tot súper clar, que t'has explicat súper bé, i ho dic molt honestament. Llavors jo ara estava repassant una mica les preguntes i han quedat totes molt ben respostes. Llavors... fase de tancament. Hi ha alguna altra cosa que t'agradaria afegir del tema? Que diguis "m'ha quedat això per dir" o "osti, vull reivindicar" o "em queixo" o "estic contenta"?

00:45:33 MPE: No, crec que per exemple, una de les coses que sí que s'està fent bé però que també és un dilema moral de l'educació, però crec que també que sí que ajuda o que pot fomentar l'acollida de persones amb altes capacitats, és aquesta nova metodologia, dic nova, ja no és nova, però encara és nova perquè la gent se la vol carregar, més de projectes, que et permet que no estàs encasellat en un sol llibre amb una cosa tancada, sinó que, m'ho invento, si jo estic parlant de la prehistòria doncs molt probablement podria ampliar coses i podré fer que aquest infant amb altes capacitats tiri milles perquè vagi més enllà i busqui no sé què. Clar, abans quan anàvem amb el llibre i pàgina 25 i pàgina no sé què, doncs et queda molt més bloquejat, tot el que li volguessis fer extra, potser hauria de ser completament desvinculat. El treballar amb aquesta metodologia per projectes o de situacions d'aprenentatge et permet que puguis fer més coses que crec que són millors per aquest alumnat amb altes capacitats.

00:46:43 M: També que et permet... l'aprenentatge basat en projectes que permet interrelacionar diferents matèries.

00:46:49 MPE: Exacte, sí. I el fet que tinguis diferents matèries també fa això: que es puguin sentir més motivats, que puguin connectar coses entre ells, que fins i tot això, puguis ajuntar talents diferents. Potser hi ha un infant amb un talent matemàtic molt alt però a nivell lingüístic no el té tant, i l'altre al revés, i fent una cosa així es veuen que s'ajuden, i tot això vinculat a un treball cooperatiu és la bomba i és molt enriquidor, i això crec que és molt guai. El que passa és que torna a passar el mateix: estem anant per aquí però cada dos per tres ens canvien currículums, cada tres per quatre ens canvien el que és important, i això no ho decideix mai l'escola, ho decideix la política. Si la política decideix què merdes hem de fer a l'escola estem venudíssims. Ara portem 3 anys fent totes les programacions de nou i aquest últim any ja estem veient la pell del llop perquè d'aquí no res els socialistes arribaran i diran que volen no sé quina mandanga, i haurem de tornar a començar. I això a nivell de profes és esgotador, perquè si totes les hores que ens hem passat programant les has de tornar a refer perquè t'encaixin amb els seus títulets... és que és esgotador. Com a profe et sents

completament venut, perquè dius “jo per què merdes estic gastant el meu temps amb això, si després vindrà qualsevol altra imbècil a dir-me que s'ha de dir d'una altra manera i és la mateixa merda. I tot això m'ho estan demanant sense zero recursos. És que... *mátame*.

00:48:33 M: Totalment.

00:48:35 MPE: Com a punt positiu crec que l'escola en molts moments s'ha obert a l'hora de treballar els continguts d'una altra manera, i crec que aquesta manera de treballar els continguts s'adequa molt més a aquesta visió més ampla d'acollir persones amb neurodivergències múltiples.

00:48:55 M: Súper. I fins aquí, hi ha alguna pregunta que t'hauria agradat que t'hagi fet i que no hagi sortit? Algo que vinguessis amb unes expectatives i...

00:49:07 MPE: A mi? Venia amb zero expectatives, a veure com... que vols fer una entrevista? I jo et vaig dir, sí, sí.

00:49:16 M: Sí, sí. Fem, fem!

00:49:17 MPE: En aquell moment vaig pensar: ai, li demanaràs les preguntes, a veure si t'ho mires una mica, però després se me'n va anar del cap i avui he pensat: “no li has demanat res, és que ets ben bé feliciana com tu sola”.

00:49:27 M: Doncs ha anat fantàstic, vull dir... fantàstic.

00:49:31 MPE: Si ha servit, perfecte. Llavors, el resum ràpid és que els *profes* estem desesperats.

00:49:37 M: Prenc nota, prenc nota.

00:49:39 MPE: Jo crec que a secundària... crec que a primària tenim molts reptes a fer i que estem passant-les canutes, però crec que a secundària estem i estarem pitjor encara. La cosa anirà a pitjor, perquè ara sobretot a nivell conductual, també de com s'està percebent l'educació, les famílies... crec que el món està anant una mica pel pedregar i les famílies tenen molta necessitat d'exigir segons quins drets, però cada cop s'exigeixen menys deures, i estem en un punt bastant complicat a nivell social, crec. Vull dir que, no sé a nivell polític com ho veieu, però crec que a nivell de política educativa els propers anys seran dramàtics.

00:50:31 M: És que, *bueno*, no sé si ja si ho has intuït ja, però és supercomplex, vull dir... el que us trobeu a les escoles és conseqüència d'una complexitat brutal a nivell polític.

00:50:45 MPE: I social.

00:50:45 M: Sí, sí, sí, és que tal qual. Doncs res, això és tot, MPE, moltíssimes gràcies.

00:50:50 MPE: De res.

00:50:51 M: Sí, i tant, que bé. Apago la gravació, a veure si me'n surto...

00:50:59 MPE: Espero que t'hagi quedat gravada.

00:51:01 M: Sí, no, em diu, *detener grabación*...

Transcripció III

Transcripció de l'entrevista qualitativa a tècnica de l'Equip d'Atenció Psicopedagògica (EAP) referent a Olesa de Montserrat

1. Com definiríes les altes capacitats des de la perspectiva de l'EAP?

Entenc les altes capacitats intel·lectuals com un conjunt de característiques cognitives i personals que fan referència a un rendiment significativament superior a la mitjana en una o diverses àrees del desenvolupament, ja sigui intel·lectual, creativa, artística o de

lideratge. Tenim en compte que les altes capacitats no són estàtiques ni uniformes, sinó que poden manifestar-se de manera diferent segons l'edat, el context social i educatiu, i les característiques emocionals i personals de l'infant o adolescent.

2. Quins criteris o indicadors utilitzeu per considerar que un infant o adolescent pot tenir altes capacitats?

A l'EAP, la identificació d'alumnat amb altes capacitats parteix d'un enfocament global, contextualitzat i multidisciplinari. Alguns dels criteris i indicadors que considerem són:

Avaluació psicopedagògica individualitzada, on s'inclou l'ús de proves estandarditzades per valorar diferents aspectes: cognitiu, capacitat expressiva, creativitat... i també observacions i entrevistes individuals a l'alumne, a la família i als professionals del centre. Observació de conductes en el context escolar i familiar, com ara rapidesa en l'aprenentatge, capacitat d'abstracció, curiositat elevada, pensament crític, sensibilitat emocional, perfeccionisme, entre d'altres. Rendiment acadèmic, tot i que no sempre és un indicador directe. Hi ha casos d'alumnes amb altes capacitats que poden mostrar desmotivació o fins i tot fracàs escolar. Opinió i informació aportada pel centre educatiu, especialment per part del tutor/a i l'equip docent, ja que poden detectar indicis d'un desenvolupament diferenciat. Context sociocultural, ja que pot influir en la manera com es manifesten les altes capacitats i com es perceben. L'objectiu és sempre detectar les necessitats educatives específiques i no tant posar una etiqueta, sinó orientar intervencions que afavoreixin el desenvolupament ple de l'alumne i col·laborar amb els centres a generar contextos d'aprenentatge rics i diversificats que donin resposta a singularitats en un marc comú.

3. Fins a quin punt creus que hi ha consens en la definició entre professionals del sistema educatiu?

Jo crec que hi ha força consens en la definició general de les altes capacitats.

Des dels EAP procurem acompanyar els centres educatius, promovent una mirada àmplia i inclusiva sobre les altes capacitats, des d'un enfocament psicoeducatiu i contextualitzat.

4. Com s'inicia habitualment el procés de detecció d'un alumne amb altes capacitats?

El procés de detecció s'inicia habitualment a partir de la detecció d'indis en el context escolar o familiar. No és estrany que els mestres o les famílies observin comportaments o habilitats que difereixen del desenvolupament esperat per a l'edat. En alguns casos, és l'alumne mateix qui expressa desmotivació, avoriment o frustració a l'aula, fet que pot activar el procés de valoració.

L'avaluació formativa i formadora és una eina fonamental per a identificar l'alumnat que té una forma d'adquirir els aprenentatges d'una manera singular.

Quan es detecta el centre educatiu sol comunicar-se amb l'EAP (a través de la CAEI) per fer una demanda d'assessorament o valoració psicopedagògica, i a partir d'aquí es defineix, conjuntament amb l'equip docent, si cal iniciar un procés formal d'identificació.

5. Qui sol fer la primera demanda o sospita (mestres, famílies, altres)?

Les primeres sospites solen venir, principalment, de tres agents:

Mestres/tutors: Sovint detecten diferències en la manera d'aprendre, de relacionar-se o d'afrontar tasques escolars. També poden observar senyals de desconexió, ràpida assimilació de continguts, preguntes complexes o pensament divergent.
Famílies: Especialment en infants petits, les famílies poden percebre trets com la precocitat en el llenguatge, una gran curiositat o una maduresa emocional diferent. També poden fer la demanda arran d'una identificació prèvia fora del sistema educatiu (privada).
Altres professionals: Com ara psicòlegs externs o especialistes clínics que poden haver detectat indicadors i traslladen la informació a l'escola o directament a l'EAP.

És important valorar totes les fonts d'informació per tal d'elaborar una visió global i acurada de l'infant o adolescent.

6. Quins instruments o protocols utilitzeu durant el procés d'identificació?

El procés d'identificació es basa en una avaluació psicopedagògica integral, i utilitzem diferents instruments segons l'edat i les característiques de l'alumne.

A més, és clau tenir en compte els contextos personal, emocional, social i cultural, ja que poden influir en la manifestació de les altes capacitats.

7. Teniu recursos específics (proves, escales, informes) adaptats per a diferents etapes educatives?

Sí, als EAP disposem de proves i instruments adaptats a les diferents etapes educatives, des d'infantil fins a secundària.

En aquest sentit, el 2013 es va publicar el protocol de valoració i actuació per a alumnat amb altes capacitats que recull tant els instruments com models d'informe psicopedagògic específics, que recullen no només els resultats de les proves, sinó també orientacions educatives concretes per a l'atenció de l'alumnat amb altes capacitats. La guia i clou també qüestionaris per aplicar a l'alumne (diversificats segons l'etapa educativa), les famílies i els professionals.

8. Quin és el paper concret de l'EAP en aquest procés?

El paper de l'EAP és garantir una identificació objectiva i contextualitzada de les altes capacitats. L'actuació es basa en tres grans àmbits:

Assessorament i orientació a l'escola, tant en la detecció inicial com en les mesures d'atenció educativa més adients. Ajudem a interpretar indicis i a valorar si cal una avaluació més aprofundida. Avaluació psicopedagògica individualitzada, que inclou l'aplicació d'instruments, la recollida d'informació i la valoració del perfil de l'alumne. Proposta d'orientacions i mesures d'atenció a la diversitat, com ara adaptacions metodològiques, flexibilitzacions del currículum o ampliacions. En alguns casos, també acompanyem el centre en la tramitació de mesures com la flexibilització del període escolar. Fer el seguiment de les actuacions. Acompanyar a les famílies en el procés. Assegurar el traspass d'informació a les transicions educatives.

9. Com treballem conjuntament amb l'escola i l'equip docent per detectar i atendre aquests casos?

El treball conjunt amb l'escola és un element clau i es fonamenta en la col·laboració i la corresponsabilitat. El procés inclou: Sessions de coordinació amb el tutor/a i l'equip docent per analitzar observacions, indicis i estratègies d'aula. Suport per a l'ús d'instruments de detecció inicial, com check-lists o registres de comportament. Participació en comissions d'atenció educativa inclusiva (CAEI) o altres espais del centre on es planifiquen les actuacions educatives específiques. Un cop feta la valoració psicopedagògica, presentem i expliquem els resultats a la CAEI i co-construïm unes orientacions metodològiques específiques.

10. Com es garanteix la coordinació amb les famílies durant tot el procés?

La coordinació amb les famílies és un pilar fonamental del procés, i vetllem perquè sigui clara i empàtica. Aquesta coordinació inclou:

Entrevista inicial amb la família, on es recull informació rellevant sobre l'història de desenvolupament, les preocupacions i expectatives familiars. Comuniquem les passes que es faran, els objectius de les proves i el calendari previst.

Un cop finalitzada la valoració, fem una sessió de retorn individualitzat amb la família, on s'exposen els resultats i s'explica el significat dels indicadors detectats. També oferim orientacions educatives i pautes de suport a la criança, si s'escau.

11. Quines dificultats us trobeu més sovint a l'hora de detectar les altes capacitats?

Una de les dificultats principals és que les altes capacitats no sempre es manifesten de forma clara o de la mateixa manera. Sovint, els indicis passen desapercebuts o s'interpreten erròniament com a conductes disruptives, desmotivació o inadaptació.

En aquest sentit és molt important tenir en compte el biaix de gènere i tenir en compte que les altes capacitats tenen manifestacions diferents en els nois de en les noies (això sovint representa una identificació molt menys desenvolupada en el cas de les noies).

12. Creus que tots els centres educatius tenen el mateix nivell de sensibilització i formació sobre el tema?

Hi ha variabilitat entre centres que depèn de diversos factors: L'experiència prèvia del centre amb alumnat d'altres capacitats. La formació i interès del claustre i l'equip directiu en temes d'atenció a la diversitat. La presència de lideratges pedagògics que promouen bones pràctiques inclusives. El suport i acompanyament que han rebut per part dels EAP o d'altres serveis externs. Hi ha escoles que ja tenen protocols interns ben establerts, amb una mirada oberta i inclusiva, mentre que d'altres encara requereixen més formació, recursos i acompanyament.

13. En la teva experiència, hi ha col·lectius d'alumnes que poden quedar infrarepresentats en la detecció?

És possible que hi hagi casos més difícils de detectar com per exemple:

Alumnat d'origen migrant: Sovint hi ha barreres lingüístiques, culturals o socioeconòmiques que dificulten tant la detecció com la interpretació correcta dels indicadors. Alumnes amb dificultats socials o econòmiques: Poden mostrar conductes

d'estrès, desconexió o inestabilitat emocional que amaguen el seu potencial. També poden tenir menys oportunitats per desenvolupar-lo fora de l'entorn escolar. Alumnat amb doble excepcionalitat: Aquells que presenten alhora altes capacitats i alguna altra necessitat educativa (com TDAH, TEA, dislèxia...) són especialment difícils de detectar, ja que una condició pot "camuflar" l'altra. L'alumnat de gènere femení pels pocs estudis desenvolupats amb relació a les manifestacions relacionades amb el gènere.

14. Un cop identificat un cas, quin seguiment feu des de l'EAP?

Un cop s'ha identificat que un alumne presenta altes capacitats, des de l'EAP iniciem una fase de seguiment i assessorament, amb l'objectiu de garantir una resposta educativa ajustada i sostenible.

Aquest seguiment inclou: Retorn de l'avaluació psicopedagògica al centre i a la família, explicant de manera clara el perfil detectat, les seves implicacions i les orientacions recomanades. Reunions de coordinació amb la CAEI, per concretar mesures d'atenció educativa, com adaptacions metodològiques, enriquiment curricular o flexibilització, si escau. Acompanyament en l'elaboració del Pla de Suport Individualitzat, si es considera necessari segons les necessitats educatives detectades. En alguns casos, es fa observació directa a l'aula per donar suport a l'equip docent en l'aplicació de les estratègies. Seguiment periòdic, que pot ser trimestral o segons la demanda, per valorar com evoluciona l'alumne, revisar les mesures aplicades i ajustar-les si cal.

15. Detectes que els centres escolars tenen estratègies adequades per donar resposta educativa a l'alumnat amb altes capacitats?

Depèn molt del centre, del context i de la formació del claustre. En general, cada vegada hi ha una major sensibilització i interès per atendre aquest alumnat

16. Com valoreu l'aplicació real dels plans individualitzats o les adaptacions curriculars en aquests casos?

En general, valoro positivament els esforços dels equips docents, però cal seguir reforçant la formació i el suport pràctic per garantir que aquestes mesures s'apliquin amb coherència, creativitat i continuïtat.

Annex III

Els no negociables de l'atenció a les ACI

1. Educar l'ACI suposa una educació inclusiva, perquè viure en societat comporta la interacció satisfactòria amb persones de diferents nivells i interessos, però diferenciada, perquè l'ACI, com s'ha descrit, comporta un funcionament intel·lectual diferencial davant d'un entorn que no sempre respon adequadament a les seves particularitats.
2. El sistema educatiu ha de proveir la possibilitat d'agrupaments flexibles quan siguin necessaris, de manera que els aprenents amb ACI puguin compartir amb altres de similar potencial la construcció de coneixements en un àmbit determinat, sense prescindir del context habitual d'iguals amb què ha establert vincles personals.
3. L'aprenentatge ha de ser significatiu, basat en competències o en projectes, mitjançant contractes d'aprenentatge en què l'aprenent marqui el seu compromís en la consecució d'uns objectius dins de la programació establerta i rendeixi resultats en funció de l'assoliment.
4. L'aprenentatge ha de ser d'alt nivell, no tant per la quantitat de continguts sinó pel seu abordatge en profunditat, abstracció i interrelació horitzontal entre diferents àmbits de coneixements, fins i tot més enllà del currículum establert, i l'ús d'estratègies de pensament d'alt nivell.
5. L'educació de l'aprenent amb ACI ha de rebre, equitativament, els mitjans necessaris que li permetin diferenciar i ajustar les seves particularitats, però, sobretot, ha de ser ètica i introduir objectius de sensibilitat moral per a la guia en la comprensió avançada de fets interpersonals i del món, així com les respostes adequades corresponents.
6. És convenient la flexibilització de continguts curriculars, atès el dret d'aquests alumnes a progressar a un ritme ajustat a les seves competències: les evidències indiquen que almenys el 40% del contingut curricular és conegut pels aprenents amb ACI, per tant, cal flexibilitzar la presentació i el nivell de dificultat dels continguts en funció del seu perfil de competències.
7. El currículum diferenciat és una de les necessitats més clares que s'han d'atendre per proveir els aprenents amb ACI d'experiències diferents a allò normatiu, utilitzant processos adequats d'instrucció i avaluació, ajustades a les seves característiques, per optimitzar-ne l'aprenentatge. El currículum diferenciat ha d'estar vinculat amb el currículum escolar, però planificat mitjançant la identificació dels fins i els resultats apropiats.
8. Qualitat del professorat. El professorat, a qui se li reclama capacitat per educar a aprenents amb diferents necessitats i per atendre també els aprenents amb ACI, ha de ser un professional altament qualificat (que no d'alt potencial intel·lectual, necessàriament), amb unes habilitats i uns coneixements bàsics amplis, però que respongui a uns criteris crítics.
9. Una educació diferenciada no només exigeix la selecció de materials i estratègies educatives d'alt nivell, sinó que també demana protocols d'avaluació nous que captin els èxits assolits pels alumnes amb ACI.

Accés a programes extraescolars d'aprenentatge avançat. Tot i que l'escola ordinària és l'entorn natural d'aprenentatge per als aprenents amb ACI, l'eficàcia d'aquesta augmenta amb la complementarietat que ofereixen altres programes d'enriquiment extracurriculars

acreditats que s'imparteixen a algunes universitats en format de dissabtes o campus d'estiu.

Annex IV

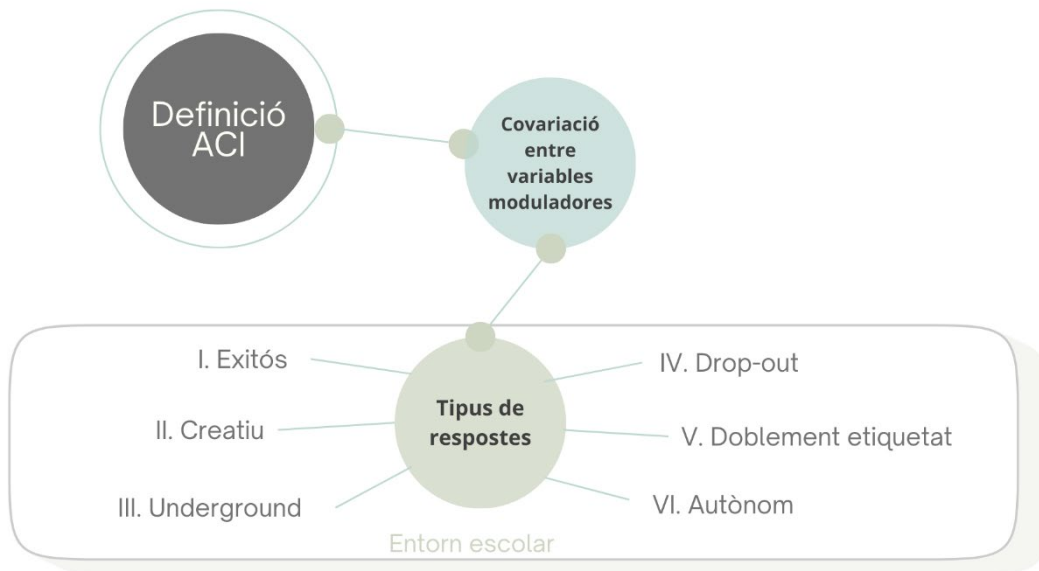
Taula que recull els perfils d'ACI elaborats des de la definició més actual de les altes capacitats en forma de taula, en la qual es disposen estructurats en funció de les manifestacions que pren a les aules dels centres educatius:

Tipus de resposta

I.	<i>Exitós</i>	Es poden diferenciar pel seu talent acadèmic o fins i tot presentar un perfil intel·lectual de talent convergent. Aquests alumnes han après quines conductes agraden o esperen d'ells pares i professors, ajustant-s'hi correctament. Són aprenents que van bé a l'escola, estan motivats per aprovar i rarament mostren dificultats. Aprenen aplicant el mínim esforç que perceben necessari, i puntuen bé en exàmens i proves.
II.	<i>Creatiu</i>	Acostuma a correspondre amb un perfil de superdotació o de talent divergent. Habitualment, és difícil identificar-lo a curt termini, per la qual cosa reben poc reconeixement extern, la qual cosa reforça la seva conducta hostil. Tenen un fort sentit de l'humor i creativitat. Aquest tipus de resposta és canviant en la seva conducta, és competitiu, qüestiona l'autoritat i les regles fins i tot en públic, és un no conformista.
III.	<i>Underground</i>	Acostuma a correspondre a dones amb diferents perfils d'alta capacitat durant els nivells d'ensenyament mitjà, o homes en el període de l'ensenyament superior que decideixen amagar-ne l'alta dotació intel·lectual. Elles prefereixen fer invisible la seva alta capacitat en pro d'una acceptació social més gran, i ells solen respondre amb aquesta invisibilitat per excessiva pressió ambiental d'assoliment acadèmic o atlètic.
IV.	<i>De risc o drop-out</i>	Són persones que estan enfadades o ressentides amb si mateixes i amb els adults; actuen a la defensiva atès que consideren que el sistema educatiu no ha respost durant anys a les seves habilitats i necessitats. Els seus interessos se situen fora del context escolar, el qual poden abandonar per raó de sentir-s'hi "cremats", per la qual cosa sovint despleguen el seu potencial en altres entorns.
V.	<i>Doblement etiquetat</i>	Fa referència a persones amb ACI, però amb dificultats físiques, emocionals o d'aprenentatge que acostumen a ser més visibles que el potencial subjacent. És possible que no siguin identificades per la seva alta capacitat, sinó per les seves dificultats, per la qual cosa no es proveeixen programes acadèmics diferenciats per a la seva expressió.
VI.	<i>Autònom</i>	Poques persones mostren la seva alta capacitat a edats primerenques, però els pares solen captar diferències en la seva conducta quotidiana. Igual que el tipus I, l' <i>autònom</i> ha après a treballar eficaçment en el sistema educatiu, tot i que, a diferència dels anteriors, saben com utilitzar el sistema escolar per crear noves oportunitats per a ells mateixos, és a dir, no treballen per al sistema, sinó que l'utilitzen a favor seu. Són respectats per adults i iguals, i assumeixen rols de lideratge.

Taula 1, d'elaboració pròpia a partir de la informació aportada per Sastre i Castelló, 2020.

Les ACI, per tant, lluny de ser un fenomen simple, homogeni i monolític, és en realitat el resultat de covariacions complexes i probabilístiques al llarg de la trajectòria de desenvolupament de l'alumnat. La taula mostrada per a la tipificació dels individus amb ACI pretén abastar una graduació diferenciada d'ajustament personal i una mesura variable de cristal·lització de l'ACI que pot resultar útil per a la detecció per part de famílies, psicòlegs i educadors, la qual ha estat sintetitzada en forma de mapa mental:



Mapa 1, d'elaboració pròpia a partir de les categories proposades per Betts i Neihart (2004).