

Publicació
de Rosa Sensat

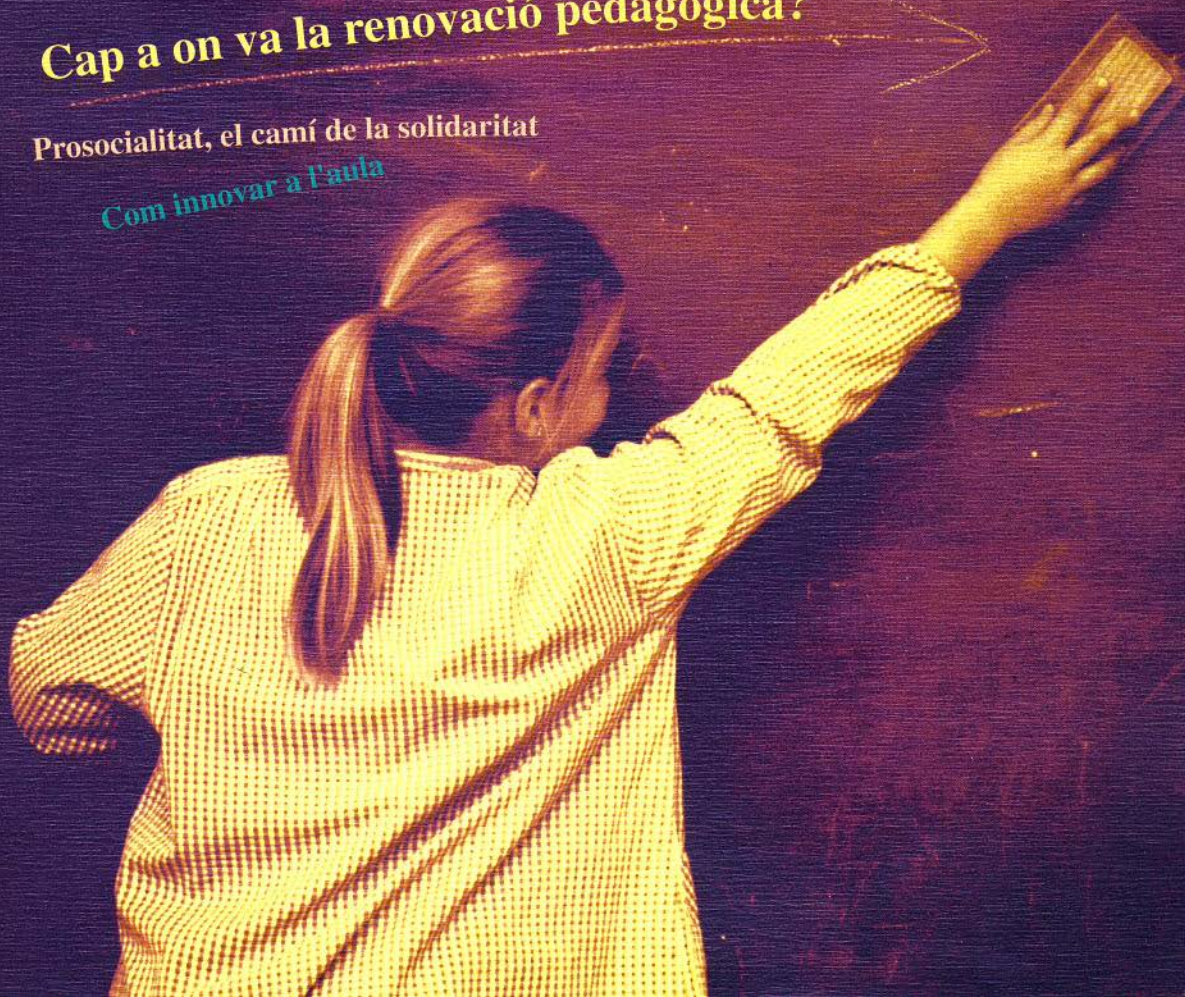
Gener 1996

PERSPECTIVA ESCOLAR 201

Cap a on va la renovació pedagògica?

Prosocialitat, el camí de la solidaritat

Com innovar a l'aula



Gener 1996

P E R S P E C T I V A E S C O L A R 2 0 1

Edició i Administració:

Associació de Mestres Rosa Sensat,
Còrsega, 271 • Tel. 237 07 01
Fax: 415 36 80 • 08008 Barcelona

Consell de Redacció:

Anna Agenjo, Rosa Carrió,
Mercè Comas, Ton Creus,
Mercè Fluvià, Montserrat Galícia,
Marta Mata, Carme Ortoll,
Teresa Serra, Jesús Viñas

Director:

Jordi Tomàs

Secretària de Redacció:

Carme Suaz

Disseny gràfic i coberta:

Vilaseca/Altarriba

Composició i muntatge:

Núria Hortal, Inge Trowsky

Dibuixos:

Werner Thöni

Fotòlits:

Coloren, S. L.

Impressió:

Romanyà-Valls

Subscripcions i distribució llibreries:

Associació de Mestres Rosa Sensat

Dipòsit legal:

B. 2090-1975-ISSN: 0210-2331

Subscripció anual:

6.275 ptes.- P.V.P. 700 ptes.

Fotografies: Ignasi Rovira

Editorial:

El Congrés, un punt d'inflexió. 1

Monogràfic:

Cap a on va la renovació pedagògica?

- Interrogants i reptes de la renovació pedagògica.
Jaume Carbonell Sebarroja 2
L'escola pública avui. *Teresa E. Calzada* 10
L'autonomia: requisit per a la innovació en els centres públics i instrument d'ús delicat.
Serafi Antúnez 18
Com pot evolucionar el Moviment de Renovació Pedagògica després del primer Congrés. *Joan Domènech i Francesch* 29
És possible una coordinació de centres educatius? *Jaume Aguilar Vallès i Joan Domènech Francesch* 36
Bibliografia complementària.
Biblioteca Rosa Sensat 43

Escola.

Organització ESO:

- Organització del currículum variable a l'Ensenyament Secundari (i II).
Roser Sanllorente Martín i Fèlix Tejero González 47

Educació infantil:

- Prosocialitat: el camí de la solidaritat, es pot començar a recórrer des de petits?
Neus Sol i Mauri 56

Escola i societat.

Innovació educativa:

- Com innovar en l'aula d'educació primària?
Lluïsa Andreu i Petra Eusebio 64
Salut a l'escola:
Incidència de la malaltia crònica en l'escolaritat.
Montserrat Daniel i Lluch 71

Novetats bibliogràfiques.

- Altres novetats. 81
Textos legals. 84

El Congrés, un punt d'inflexió

El 18 de novembre de 1993 es va presentar simultàniament a quinze poblacions d'arreu de Catalunya el I Congrés de Renovació Pedagògica. De llavors ençà s'ha treballat molt: s'han organitzat multituds d'actes i activitats informatives, s'han creat comissions de treball pedagògic i organitzatiu, s'han portat a terme setze jornades territorials i deu jornades temàtiques, s'han recollit prop de quatre-centes experiències aportades per mestres i escoles de tot Catalunya, s'han elaborat gran quantitat de documents fruit del consens que s'ha anat assolint.

I ara després d'aquests dos anys i escaig de treball arriben les jornades finals del Congrés, l'hora de definir i concretar les prioritats i les estratègies per al futur.

Per als MRP el procés del Congrés ha representat un doble esforç: d'una banda, revisar el discurs i les pràctiques que defineixen els MRP i, de l'altra, obrir el debat de la renovació pedagògica a la comunitat educativa i aglutinar un ampli sector d'entitats, centres i professionals.

I aquest és el llegat del Congrés. Un pòsit potencial que no pot quedar només com a testimoni. Caldrà donar continuïtat a aquest procés un cop acabat el Congrés i cercar uns objectius i una organització comuns que permetin consolidar aquesta xarxa.

En el marc d'aquestes perspectives els MRP iniciem una nova etapa en la qual ens caldrà replantejar a fons les nostres prioritats i estratègies a partir d'ara i per als propers anys, més que mai en un context divers i plural, que es el que defensem, perquè tenim un projecte comú a desenvolupar, perquè ens uneix una mateixa forma d'entendre l'educació. Cal veure com ens adaptem, tant personalment com institucionalment, als canvis accelerats que es van produint.

2 Cap a on va la renovació pedagògica?

Després d'explicar els significats, força variats per cert, de reforma, innovació i renovació, l'autor assenyala alguns dels aspectes i situacions que desvirtuen una concepció progressista i transformadora de la renovació pedagògica i com, de cara al futur, cal resituar el discurs de la renovació dins el nou context educatiu.

Interrogants i reptes de la renovació pedagògica

Jaume Carbonell **Un calidoscopi de significats**
Sebarroja

Hi ha conceptes com reforma, innovació i renovació extraordinàriament polisèmics que es defineixen i adquireixen sentit d'acord amb els àmbits educatius que afecten i del seu abast, del context històric i cultural i de la seva orientació política i ideològica. És per això que parlem de calidoscopi de significats.

Pel que fa a la reforma, aquesta pot incidir, de forma parcial o global, en les finalitats i valors educatius; en l'estructura dels nivells i cicles; en l'Administració educativa i en l'organització escolar; en els continguts del currículum; en els processos i estils d'ensenyament i aprenentatge; i en la funció i estatus del professorat. D'altra banda, és prou sabut que les reformes s'han proposat, sovint amb fortes dosis d'idealisme i retòrica, de promoure, al mateix temps, la igualtat d'oportunitats i la millora de la qualitat d'ensenyament, l'educació integral de les persones i la seva inserció en el mercat de treball, l'impuls de la participació i l'autonomia docent i la revisió dels mecanismes estatals de control, regulació i cohesió social.

El concepte d'innovació educativa, d'origen anglosaxó, s'ha introduït a Catalunya arran de la influència —avalada per

nombroses traduccions— de diversos corrents procedents dels Estats Units d'Amèrica i del Regne Unit. Mentre que el concepte de renovació pedagògica l'hem heretat de la nostra tradició educativa avantguardista que arrenca, sobretot, de principis de segle. Nosaltres utilitzarem preferentment aquest darrer concepte, encara que a vegades els utilitzarem indistintament, ja que fins a cert punt innovació i renovació poden entendre's com a sinònims.

La renovació actua de revulsiu davant l'immobilisme de la institució escolar i dels agents escolars, i tracta d'alterar les concepcions i les pràctiques escolars. En aquest sentit, implica un procés de reflexió i compromís, així com una actitud de canvi permanent. Tot procés de renovació pedagògica, al nostre parer, hauria de comportar, alhora, un procés de millora de la qualitat d'ensenyament, una transformació de l'escola en una línia més integradora i democràtica i una professionalització docent més crítica, autònoma i compromesa. Ara bé, és evident que en els discursos i les pràctiques renovadores hi ha respostes ben diferents respecte a l'abast i l'orientació del canvi. Així la nostra història escolar i el panorama actual és ple d'exemples en què la renovació pedagògica s'ha reduït a una simple revisió i modernització de continguts, mètodes i/o recursos i materials, sense capgirar els fonaments de l'ensenyament i l'aprenentatge. O bé de casos en què les propostes renovadores no han fet altra cosa que introduir o reintroduir, de forma més o menys subtil, diverses expressions de la tecnocràcia educativa o bé han reforçat i consolidat l'escola segregadora i el·listista. I és que més enllà de la dicotomia escola tradicional —escola activa i renovada— massa simplista i equívoca, cal parlar de concepcions conservadores i progressistes dins de la renovació pedagògica catalana. O, per dir-ho en termes polítics més explícits, de discursos de dretes i esquerres, encara que aquí no podem introduir-nos en aquesta qüestió tan polèmica i apassionant, però que tant es defuig en nom d'ambigus consensos i concòrdies que sovint no porten enlloc i per la por i la falta d'hàbit democràtic en la lliure confrontació d'idees.

Quines relacions hi ha, aleshores, entre reforma i renovació? Totes les que us pugueu imaginar són possibles. Tal com hem assenyalat, depenen de les connotacions ideològiques i educatives dels dos conceptes en cada context específic. A vegades es manté una certa línia de coherència i correlació positiva, però sovintegen

4 Cap a on va la renovació pedagògica?

més les relacions complexes i contradictòries. És a dir, no tota reforma suposa renovació, canvi i millorament, ni viceversa. És cert que les reformes han introduït o estimulat processos d'innovació educativa, però també ho és que han creat força desorientació i han arribat a aturar i a modificar el curs dels esmentats processos. Cal tenir en compte que les reformes solen ser com llargs viatges frustrats en els quals no es coneix prou bé la realitat que es visita, es preveu un pressupost a la baixa i no s'han previst les dures condicions i obstacles de la ruta. Així, cada reforma es va diluint amb el pas del temps fins que vénen nous governants i plantegen reformes de la reforma o clares contrareformes. Això sí, introduint alguna singularitat remarcable que desperti interès, l'atenció informativa i fins i tot la controvèrsia. El que és realment important, en aquests casos, és crear moviment i sensació de canvi. I si, a més a més, es descobreix algun terme per incorporar al llenguatge pedagògic de moda, aleshores l'operació és d'allò més rendible.

De com es desvirtua la renovació pedagògica

En una primera aproximació a l'estat de la renovació pedagògica, s'hi aprecia una certa generalització de pràctiques pedagògiques que fa un parell de dècades despuntaven pel seu caràcter nou i avantguardista. En aquest sentit es podria dir que s'ha passat de l'excepcionalitat a la normalització pedagògica. Tornem, però, al que dèiem abans: quina mena de procés innovador està penetrant, majoritàriament, a les escoles? Per ser mínimament rigorosos caldria procedir a una certa categorització dels diversos discursos, pràctiques i dinàmiques institucionals, cosa que no podem fer en un article introductori com aquest. En aquest cas, el nostre propòsit és molt menys ambiciós: assenyalar alguns dels aspectes i situacions que desvirtuen o desnaturalitzen una concepció progressista i transformadora de la renovació pedagògica. De forma força esquemàtica n'assenyalem deu punts:

1. El currículum, lluny de convertir-se en un reflexió sobre la pràctica, es redueix a un artefacte tecnològic. I en nom d'una pretesa cultura i racionalitat universals i d'un neutralisme científic s'emascaren la complexitat del coneixement, les situacions contradictòries, les diferències i, sobretot, les finalitats educatives que es persegueixen. O bé aquests es confonen amb els mitjans i



processos. O dit més clarament: s'imposa l'imperi del «com es resolen les coses» per sobre del «per què les coses són com són». És el discurs del pragmatisme, del tecnocratism i del professionalisme, omnipresent en molts altres punts, i que reivindica un impossible: la no contaminació ideològica.

2. En aquesta línia, els problemes educatius esdevenen prioritàriament, sinó exclusivament, problemes psicològics, en detriment d'una concepció globalitzadora de l'educació on s'interrelacionin els vessants psicològic, pedagògic i sociològic; i on les particularitats de l'infant s'inscriguin dins d'una concepció pedagògica i en un context socio-cultural. A tall il·lustratiu es pot constatar la creixent sensibilitat que hi ha per estudiar i diagnosticar les deficiències i diferències individuals en contrast amb l'escassa atenció que desperta el diagnòstic i la intervenció sobre les diferències i desigualtats socials.

3. Sovint, les idees i propostes innovadores, quan s'oficialitzen, es buiden del contingut, es difuminen i es converteixen en tècni-

6 Cap a on va la renovació pedagògica?

ques instrumentals rutinàries sense el seu potencial filosòfic i educatiu originari. Així, per posar alguns exemples propers, cal citar la banalització que s'ha fet de les teories de Piaget, el reduccionisme psicologista de Vigotski, la introducció del professorat dins del constructivisme en clau memorística o la conversió de la formació permanent en mera informació.

4. El debat i consens sobre quins són els continguts bàsics i rellevants en l'escola obligatòria queda sovint aparcat per dos tipus de pressions: els corporativismes del professorat de les diverses àrees i disciplines que, per raons més o menys justificades, defensen solament la seva pròpia parcel·la; les influències i reminiscències d'alguns corrents liberals i espontaneistes que continuen dicotomitzant, en termes de prioritats, la felicitat i l'infant, el clima de l'aula i la metodologia, davant dels coneixements, com si es pogués fer abstracció del mètode i l'activitat i deslligar-los del contingut.

5. La pèrdua de les concepcions totalitzadores i globalitzadores és una altra de les mancances de la renovació pedagògica actual. L'especialització, òbviamment necessària en el mercat de treball, s'està instal·lant de forma cada cop més prematura dins l'ensenyament, en perjudici de les visions sincrètiques i generals tan necessàries en l'educació bàsica. La fragmentació del discurs educatiu es detecta tant a la docència —malgrat les crides a la interdisciplinarietat— com a la recerca. Així, en els últims temps s'ha avançat força en àrees com l'educació moral, en les noves tecnologies, en alguns dels anomenats eixos transversals o en el desenvolupament curricular d'algunes matèries, però molt poc en la interrelació de les diverses perspectives i en el coneixement del que realment passa dins l'aula i l'escola.

6. Molts dels supòsits teòricament renovadors queden invalidats, en la pràctica, per la falta de projectes col·lectius i de treball en equip. La comunitat educativa moltes vegades és una fal·làcia; ni els pares senten com a seva l'escola, ni l'alumnat hi participa, ni hi ha un col·lectiu docent, sinó solament una suma d'individualitats amb més o menys vocació. L'individualisme és, efectivament, un dels principals llasts. Un individualisme que s'hereta durant l'escolaritat, que es reproduïx en el període de formació inicial del pro-

fessorat, que l'entorn social estimula i que l'escola referma i engreixa de totes bandes: de les noves generacions, generalment més professionalitzades, però amb un dèficit de compromís col·lectiu, o de les velles generacions, on hi ha de tot i abunden els cremats, els decencisats i els que estan de tornada sense haver fet el camí d'anada.

7. La inserció de l'escola en l'entorn sol ser molt feble i parcial. Tot i que en els últims temps han proliferat els recursos per al seu coneixement, aquest és bastant epidèrmic i no s'integra prou dins del currículum. Així, es practica un activisme intermitent i deslligat dels continguts considerats bàsics. D'altra banda, el potencial cultural del medi no es coneix prou ni s'integra dins del projecte educatiu del centre. I tampoc no s'aprofita el teixit social i associatiu per a estimular la intevenció de la comunitat en el control del servei públic escolar, més enllà de les relacions estrictes entre funcionaris i usuaris o entre propietaris-treballadors i clients.

8. L'excessiva reglamentació i la creixent burocratització dels centres —que s'han d'entendre més en clau de control que no pas d'eficàcia— destrueixen o dificulten extraordinàriament la renovació pedagògica, la qual requereix llibertat d'experimentació, un grau notable d'autonomia i força flexibilitat organitzativa. Només cal recordar, a títol il·lustratiu, el que succeix amb les reformes: els preàmbuls i els enuncisats d'objectius generals són plens de referències i possibilitats innovadores que, amb el pas del temps, un allau de lleis de rang inferior, decrets i normatives van desdibuixant i restringint.

9. Una altra de les debilitats del procés innovador és la seva intermitència i discontinuïtat. A vegades fa la impressió que molts centres solament són innovadors a estones o per un sol dia, d'acord amb un projecte o una activitat específica. Així mateix, moltes innovacions queden aturades de cop perquè l'Administració canvia de política, acaba un programa o talla els recursos. També és degut a la inestabilitat dels equips docents; a la falta de projectes col·lectius vinculants; al desconeixement dels resultats; a l'absència d'estímul; als voluntarismes que no duren tota la vida. I a tantes i tan-tes altres coses!

8 Cap a on va la renovació pedagògica?

10. Un darrer condicionant és els dels sistemes de representació i participació en els centres. Formalment, existeixen mecanismes de representació prou democràtics en els diversos sectors de la comunitat educativa. El que falla, però, és la seva vitalitat i dinamització per tal que la representació comporti, alhora, participació, intercomunicació i debat permanent, i revisió i control democràtic dels representants. En aquest sentit, s'observa un dèficit quantitatiu i qualitatiu, tant de les assemblees de classe com dels òrgans de gestió i direcció, amb formes massa uniformes i encarcerades que li resten eficàcia participativa i democràtica. És, en definitiva, el repte de passar de la democràcia formal a la democràcia participativa.

Mirant al futur

És important resituar el discurs de la renovació pedagògica dins del context de la nova escola pública comunitària, una reivindicació de fa vint anys i que adquireix una significació renovada. I això, almenys, per un parell de motius. En primer lloc, perquè la demanda generalitzada d'una millor qualitat d'ensenyament és una condició necessària però insuficient: de quina mena de qualitat estem parlant; quines connotacions ideològiques i educatives té; qui la determina i l'avalua i sota quins criteris... Vet aquí alguns dels interrogants. En segon lloc, cal saber si el model escolar es decanta, sobretot, cap a l'intervencionisme, la tutela i el control burocràtic estatal o si, contràriament, la necessària regulació de l'escola per part de l'Estat descansa en la participació democràtica de la comunitat educativa i del conjunt de la societat en la seva gestió i control.

La renovació pedagògica es mesura per la capacitat de generar noves idees i de portar-les a terme, mitjançant un procés dialèctic d'acció i reflexió. En aquest sentit, cal que els equips docents puguin disposar i/o imposar la màxima llibertat d'experimentació, poder i autonomia per a la selecció i adaptació dels continguts del currículum a cada context escolar; l'elecció de les formes d'ensenyament i aprenentatge; la redistribució dels temps i els espais; o l'organització més adequada de funcionament amb les corresponents fórmules de gestió i direcció escolar.

Però l'autonomia i la diversitat no poden imposar-se a costa de la igualtat, si no es vol, és clar, reforçar o introduir noves formes de discriminació i d'exclusió social. En aquest sentit, caldria establir uns mínims de qualitat a totes les escoles, mesures compensatòries i de discriminació positiva; mecanismes per a facilitar el trànsit entre els diversos nivells educatius mitjançant un sistema d'escola unificada; una democratització més àmplia de les activitats extraescolars i del consum infantil i juvenil de lleure; l'escola obligatòria en condicions per a tothom fins als 16 anys; i una oferta de formació permanent, igualment generalitzada, més enllà de l'escolaritat. I es bo que aquesta igualtat es produeixi, alhora, dins del col·lectiu d'ensenyants. Ens estem referint al del cos únic d'ensenyants, una reivindicació que a molts pot semblar utòpica i pròpia d'altres temps. El que succeix, però, és que els temps estan canviant i, en un futur ple d'incerteses, encara poden fer-ho més. Per això és aconsellable projectar nous somnis sense oblidar la memòria. I, per això, recordant Gramsci, fóra saludable recolzar-nos en el pessimisme de la raó i en l'optimisme de la voluntat.

10 Cap a on va la renovació pedagògica?

L'autora constata la relació entre qualitat d'ensenyament i política, analitza l'aplicació esbiaixada que a Catalunya s'ha fet de la LODE, la qual ha portat a condicions diferents dels dos sectors —públic i privat— que no responen a les mateixes exigències socials i econòmiques, i conclou que només és possible un tractament igualitari en el tema de la qualitat educativa si abans hi ha un tractament compensador de desigualtats a favor del sector públic.

L'escola pública avui

Teresa E. Calzada **Qualitat d'ensenyament i política**

Tractar de la qualitat de l'ensenyament és moda, però, és sobretot una qüestió ineludible de totes les societats que han arribat a la plena escolarització.

Al nostre país ha calgut recórrer un llarg i conflictiu trajecte per a reconèixer el dret a l'educació i arribar a la igualtat davant de l'educació establerta per la Constitució de 1978. Les característiques històriques del nostre sistema escolar en el qual el nivell i les condicions d'escolarització depenien de les possibilitats econòmiques familiars ha estat un factor fonamental d'aquest difícil procés.

L'acord constitucional va intentar, entre altres coses, establir un equilibri entre un sector públic tradicionalment abandonat per l'Estat i un privilegiat sector privat. Aquesta voluntat política, però, topava amb una realitat molt complexa.

Els Pactes de la Moncloa signats després de les primeres eleccions democràtiques van incrementar l'oferta escolar pública, però no van ser suficients per compensar els dèficits i l'estructura del sistema educatiu públic. En canvi, el sector privat religiós i no religiós estava implantat entre les classes mitjanes urbanes i professionals i s'havia convertit en model a seguir pel conjunt de la població.

D'altra banda, el sector eclesialístic era molt bel·ligerant tal com es va demostrar amb la firma, per part del govern de la UCD, dels Tractats entre el Vaticà i l'Estat Espanyol, immediatament després de l'aprovació de la Constitució i amb el Parlament dissolt. De fet, el seu contingut afecta aspectes importants de l'educació i ha anat modificant l'equilibri establert a la Constitució.

És evident que els canvis produïts tant a la societat com al sistema escolar han afectat plantejaments anteriors i han modificat criteris considerats com a inamovibles. Per exemple, avui, quan es parla de qualitat de l'ensenyament no sols vol dir millores materials, físiques o metodològiques, sinó que cal respondre positivament a conceptes com: el «d'eficàcia», «eficiència», «competitivitat», «competència», etc. Sense entrar en la validesa o oportunitat d'aquestes qüestions, el que significa és que els centres escolars han de gaudir de prestigi acadèmic i de reconeixement social per poder participar amb èxit en els processos d'avaluació cada dia més generalitzats.

La comparació de resultats per definir el grau de qualitat en el centre escolar no es pot plantejar només en relació amb el treball pedagògic o com una qüestió estrictament tècnica, sinó que cal tenir en compte altres elements com: la funció social que es realitza, la importància de desenvolupar un model intercultural i no dogmàtic des de l'escola, l'esforç per crear un marc de convivència i de participació en els centres escolars amb famílies amb diferents experiències culturals i professionals, etc. Simplement el que vull assenyalar és que tractar de la qualitat de l'ensenyament és una qüestió fonamentalment política.

El marc establert per la LODE

El model propugnat per la LODE era el d'un sistema mixt i integrador. Això volia dir: el reconeixement de dos sistemes diferents quant a organització, funcionament, distribució social i territorial de l'alumnat, etc. i paral·lelament oferir una ensenyança equiparable no discriminatòria per motius econòmics, familiars, religiosos..., assegurant, almenys, en un mateix territori la incorporació del mateix tipus d'alumnat en els dos sectors. L'altre objectiu era superar els dogmatismes que històricament s'havien instaurat en el sistema escolar.

12 Cap a on va la renovació pedagògica?

El sistema de concerts era una fórmula per obrir els centres privats als valors públics de la participació, de la pluralitat ideològica i social i de la transparència. Aquesta proposta no era senzilla i, entre altres qüestions, havia de ser acceptada pel sector privat i portada a terme amb molt rigor i convenciment per part de les administracions competents en matèria educativa.

L'aplicació de la LODE a Catalunya

La Generalitat de Catalunya ha aplicat la LODE en una altra direcció. Per exemple, la Conselleria ha facilitat i potenciat que els centres concertats fessin una interpretació esbiaixada del caràcter propi identificant-lo com «l'ideari» establert a la LOECE. El resultat és que hi ha alguns centres concertats que no reconeixen la pluralitat religiosa i que es defineixen com a «catòlics, apostòlics i romans» fent obligatòria l'assistència a missa. A la pràctica, és tornar a la situació dels últims anys del franquisme, en la qual les famílies podien demanar l'exempció de l'ensenyament de la religió.

La Conselleria també ha acceptat centres concertats sense una ensenyança mixta o que és puguin cobrar quotes a les famílies de més de 30.000 ptes. mensuals gràcies a una interpretació no correcta de conceptes com les activitats complementàries o les extraescolars.

La Conselleria tampoc no ha revisat l'hora diària de més que fan els centres concertats en comparació amb l'horari de Primària dels centres públics.

Això significa que no s'està oferint un servei educatiu de caràcter universal que abasti la diversitat i la generalitat de la societat a través d'un sistema mixt no discriminatori tal com diu la Constitució. La política de l'actual govern de la Generalitat és anar consolidant dos sistemes que es van allunyant cada vegada més.

Per tant, si bé l'Administració ha d'exercir les seves responsabilitats per al conjunt de l'ensenyament, ha d'actuar de manera prioritària en relació al sistema educatiu públic perquè la qualitat de l'ensenyament sigui tractada des d'una òptica equitativa i justa.



Servei educatiu o serveis educatius

Per tractar, avui, de la qualitat de l'ensenyament cal partir del fet que no tenim un model escolar integrat per tots els centres finançats per fons públics. Certament, els dos sectors tenen una funció educativa, però ni la realitzen amb les mateixes condicions ni responen a les mateixes exigències socials i educatives. Per tant, cal diferenciar cada sector establint-hi la prioritats política.

Cal optar i decidir d'una manera clara què es vol i que s'espera del servei públic d'ensenyament. I parlo de servei i no d'escola pública perquè l'heterogeneïtat i la diversitat d'aquest sector segons la ubicació territorial dels centres, de les polítiques portades a terme per les diverses administracions central i autonòmiques, de la composició de l'alumnat, dels resultats, etc., són un conjunt d'elements que configuren un sistema complex i que queda millor definit amb el concepte de «servei públic».

No és la meua intenció recuperar vells fantasmes ni reivindicar

14 Cap a on va la renovació pedagògica?

la «guerra escolar» i, molt menys, pensar que el debat avui s'ha de fer sobre els plantejaments i els criteris del passat. No comparteixo la idea de considerar que tot el que passa al sector públic és bo, ni tampoc coincideixo amb la moda, força estesa, de fer una defensa cega de tot allò que és privat. En tot cas, el coneixement i el contrast amb la realitat m'impedeix caure en sectarismes i simplismes.

Però estic convençuda que no es pot caure en la trampa d'eliminar el concepte de públic i acceptar acríticament aquesta tendència de la falsa «unificació dels sectors» parlant del sistema educatiu. Segons les dades de què es disposa, aquest plantejament perjudica fonamentalment el sector públic. Hi ha molts exemples que ho demostren. No fa gaire temps un reconegut representant de les escoles catòliques a Catalunya defensava l'obligatorietat de l'ensenyança de la religió a *tots* els centres dins l'horari escolar, sobre la base d'aquest pretès igualitarisme. L'objectiu de dissimular les diferències i utilitzar, en canvi, el llenguatge «unificador» serveix per encobrir o amagar una realitat força escandalosa.

En realitat el sector concertat utilitza una doble mesura. Quan convé fa el discurs de l'homologació o l'analogia, per exemple, en la reclamació de més recursos públics cap a la iniciativa privada per al finançament dels nivells escolars no obligatoris; quan interessa, es remarquen les diferències no fent públics els mecanismes de selecció del professorat o no aplicant els mateixos criteris d'admissió de l'alumnat que els centres públics; o, en altres casos, retardant l'aplicació de la llei de normalització lingüística. En tot cas, el que intenta el sector concertat és obtenir el màxim de beneficis complementaris amb el beneplàcit i el suport de la Conselleria d'Ensenyament de la Generalitat. En aquest sentit cal considerar més que una anècdota el fet que, al document sobre *el mapa escolar*, la Conselleria hagi fet desaparèixer la denominació oficial de «públic» dels centres que depen de l'Administració.

Aquesta doble manera d'actuar i el fals llenguatge unificador té molts avantatges i això explica que sigui utilitzat de forma belligerant per part de sectors que tradicionalment han defensat l'escola privada. Però, perquè sigui plenament eficaç cal dissimular-ho i evitar que aquestes actuacions siguin evidents o descobertes per part d'aquells que en poden sortir perjudicats, com és el sector

públic. Per això el que sorprèn més és que una part dels sectors històrics de l'ensenyament públic també s'hagin apuntat a aquesta confusió.

Com afecta aquesta situació al servei públic educatiu? Quines són les seves característiques? Quins nous elements introdueix la Llei recentment aprovada?

El servei públic d'ensenyament

Per primera vegada a la nostra història escolar disposem d'una escola pública que és comparable, des del punt de vista de les condicions materials, a la dels països del nostre entorn. I un marc legislatiu que permet un funcionament democràtic i participatiu.

En conjunt, el servei públic d'ensenyament té un nivell mitjà acceptablement alt respecte a la qualitat pedagògica. Però aquests elements indispensables per superar la negra història escolar del nostre país, són insuficients per respondre a les previsions i les exigències d'una societat futura. Fa uns dies, un gran coneixedor de la realitat del nostre sistema educatiu públic, quan repassàvem les millores d'aquest sector em deia: «és molt millor que fa quinze anys i menys que fa cinc».

El servei públic d'ensenyament es troba amb dificultats i és possible que aquestes augmentin a partir de la posada en marxa de la Reforma. No perquè no sigui vàlid el model de la Reforma, sinó per la seva possible aplicació deficient.

La millora dels edificis i dels aspectes materials (aprofitant uns períodes d'expansió de la despesa pública) no s'ha completat amb iniciatives per *aconseguir un prestigi acadèmic i social més gran*.

Les causes són diverses i les responsabilitats poden trobar-se en diferents àmbits i nivells. Per exemple, l'esforç d'un ampli sector del professorat públic en la fase d'experimentació de la Reforma i els bons resultats obtinguts no van ser aprofitats per la Conselleria per prestigiar el sector públic. D'altra banda, existeix una gran inse-

16 Cap a on va la renovació pedagògica?

guretat entre el professorat públic i les famílies en la posada en marxa de la Reforma. La gran majoria de les famílies, en bona part les més preocupades, no tenen interlocutors fiables i busquen solucions individuals en els centres privats, que fa temps que estan preparant el futur amb concentracions i millores amb el suport de la Conselleria.

A més d'altres aspectes que podríem recordar, hi ha dues qüestions que justifiquen una actuació prioritària per part de l'Administració:

1. L'ampliació de l'escolarització a sectors socials que n'havien quedat marginats (cal recordar que fins a la meitat de la dècada dels 80 no hi ha plena escolarització fins als 14 anys) ha anat modificant la composició de l'alumnat públic, principalment, a les ciutats petites. La manca de previsions i les insuficients actuacions educatives (no assistencials) per part de l'Administració han desplaçat els sectors mitjans dels centres públics cap als centres concertats. Els centres públics estan acomplint una funció social i educativa extraordinària, però estan en pitjors condicions per a «competir» segons els nous criteris d'«eficàcia» o d'«eficiència». D'altra banda, els centres concertats no han incorporat aquests nous sectors i, en general, no tenen ni ideològicament ni socialment el caràcter pluralista que justificava el sistema de concerts propugnat per la LODE. Aquest procés de «desplaçament» continuarà als instituts i podrà agreujar-se si no hi ha una política activa i decidida.

2. Als centres escolars no s'ha aconseguit un equilibri entre el principi democràtic de la participació i el d'assegurar una direcció estable i «visible». Cal una direcció que sigui interlocutora privilegiada de les famílies i disposi de competències suficients per resoldre, d'una manera autònoma, els problemes que sorgeixen dins del centre escolar. No es tracta sols d'introduir elements tecnocràtics o de gestió més o menys eficaços (sempre necessaris); és indispensable modificar profundament el concepte de centre públic, establint, entre altres aspectes, noves formes de relacions amb l'Administració. En aquest sentit la «Llei de la participació, l'avaluació i el govern de centres docents» encara no respon del tot a aquesta exigència.

Tota aquesta reflexió general serveix, per afirmar de manera contundent que només és possible el tractament igualitari en el tema de la qualitat educativa si abans hi ha un tractament compensador de desigualtats a favor del sector públic. La societat té dret a exigir al sector públic la màxima qualitat i els governs han d'actuar de forma decidida i prioritària perquè això sigui possible.

Els intents de tornar al sistema de subvencions, de trista memòria, defensats per la dreta al Senat en substitució del sistema de concerts és un indicador de cap a on poden anar les coses en un futur. També cal tenir en compte que alguns apartats de la nova Llei aprovada reforcen el doble llenguatge denunciat al començament de l'article i que només pot perjudicar el SERVEI PÚBLIC D'ENSENYAMENT.

18 Cap a on va la renovació pedagògica?

La possibilitat d'organitzar l'educació escolar amb marges suficients d'autonomia és un requisit per afavorir la innovació en els centres i una eina imprescindible per donar un impuls nou a la renovació pedagògica a Catalunya. En l'article es justifica l'autonomia per un conjunt de raons; es passa revista als perills que comporta; es revisen els dilemes i incògnites que es plantegen en un centre autònom i es proporcionen pautes per elaborar algunes respostes.

L'autonomia: requisit per a la innovació en els centres públics i instrument d'ús delicat¹

Serafi Antúnez

Facultat de Pedagogia
(Universitat de
Barcelona)

1. Justificació

La política de dotar d'autonomia les institucions educatives i la pràctica d'aquestes institucions reclamant-la té les arrels en la tradició universitària i en la convicció que la investigació, la transmissió de coneixements i els debats ideològics necessiten espais de llibertat i d'independència davant els poders civils o religiosos. En l'actualitat, l'augment progressiu de l'autonomia en els centres no universitaris és un fet que cada vegada està més present en la gran majoria dels països democràtics.

La noció d'autonomia com «*el dret a governar-se per les seves pròpies lleis*», en el cas dels centres escolars sembla semànticament antinòmica de la concepció tradicional dels centres públics sotmesos al principi de legalitat i en el marc d'un estat de dret que proposa pautes comunes per a tothom. Per tant, concebuda en aquest sentit estricte, no podria ser exercida pels centres escolars públics no universitaris, ja que no tenen una personalitat jurídica pròpia. Tanmateix, si entenem l'autonomia com la facultat per organitzar i desenvolupar l'acció educativa d'acord amb les directrius que estan recollides en el projecte educatiu de cada centre sí que podem identificar l'existència d'un ampli camp d'acció on poden tenir lloc actuacions singulars i pròpies. Parlem d'un projecte educatiu

1. Un tractament més ampli d'aquest tema es pot veure a:

ANTÚNEZ, S. (1994a): *Claves para la organización de centros escolares*. Barcelona. Ed. ICE-HORSORI. 2a ed. pàgs. 59-90

ANTÚNEZ, S. (1994b): «La autonomía de los centros escolares, factor de calidad educativa y requisito para la innovación», *Revista de Educación*, núm. 304, maig-agost; p. 81-111.

construït i aprovat per tota la comunitat escolar, respectuós amb un marc jurídic establert amb caràcter general pels poders públics, però que reconeix el dret a la diferència i permet un desplegament i interpretació flexibles.

L'autonomia escolar, doncs, pot desenvolupar-se en els àmbits administratiu, financer, organitzatiu, curricular i de govern del centre i es justifica per diverses raons. Vegem-ne algunes.

a) El centre escolar és el protagonista

El centre és el primer esglaó del sistema educatiu que constitueix una unitat d'acció clarament identificada. És, doncs, en aquest nivell on s'haurien de prendre les decisions més importants respecte de l'organització i el desenvolupament de l'acció educativa i de la vida escolar en general.

Els centres escolars són els llocs més pertinents per millorar l'eficàcia de l'ensenyament. És per això que han de poder, a través dels seus propis projectes, definir les seves estratègies d'acció per desenvolupar particularment les directrius de caràcter general que estableixen els poders públics de cada país. El centre és la unitat crucial de canvi en qualsevol procés d'innovació o renovació.

b) L'excessiva concentració de competències de les administracions educatives dificulta l'atenció a les realitats particulars

És molt difícil des de les administracions educatives prendre contacte i conèixer a fons les circumstàncies particulars de cada context escolar. La uniformització en les solucions curriculars o organitzatives és contrària al principi de diversitat que s'ha de reconèixer i respectar. Cada problema és diferent segons el context on es desenvolupa i requereix solucions diferents.

L'intervencionisme i l'excessiva ingerència són innecessarissis i garanteixen uns nivells de qualitat per a tots els centres sense excepció mitjançant l'assignació d'uns recursos suficients i existeixen controls interns i externs.

20 Cap a on va la renovació pedagògica?

c) L'autonomia és un objectiu en educació escolar

Si un dels principals objectius de l'educació és capacitar els alumnes perquè sàpigien desenvolupar-se de manera autònoma, això únicament és possible en un marc en què els centres escolars i els seus professors i professores puguin exercitar-la.

Difícilment pot aconseguir-se un ideal educatiu participatiu i democràtic en centres escolars on la gran majoria de les pautes per a la seva organització i funcionament s'imposen des de fora.

d) L'autonomia és un factor de qualitat educativa

Els primers criteris o, si es prefereix, els requisits generals d'una educació escolar de qualitat, hauríem de trobar-los en els valors que defensa la Constitució. Així, podem dir que existeix qualitat quan l'educació propugna i es desenvolupa tot seguint com a principis normatius valors com ara: dignitat humana, justícia social, igualtat de drets, llibertat, participació, transparència o bé altres principis democràtics.

Factors més específics per determinar la qualitat són aquells que permeten operativitzar els criteris generals. Un d'aquests diversos factors (ANTÚNEZ, 1994b) és, sens dubte, l'existència de parcel·les d'autonomia suficients (en els ensenyants, els centres i els sistemes educatius i escolars) i de capacitat per a administrar-la.

e) Les innovacions i les reformes han de fer-se tenint en compte els centres

Les reformes i els canvis en educació només són possibles si es planifiquen com a un procés continu en el qual els ensenyants i els centres (que són els qui, al cap i a la fi, han de portar a terme les innovacions i els canvis) són tinguts en compte i se senten compromesos.

Les directrius organitzatives i curriculars decidides des de «dalt», lluny de la pràctica escolar quotidiana, solen ser insuficients i mal acceptades pels ensenyants que necessiten disposar de més iniciativa per adaptar-les a les seves situacions particulars.

f) El dret a la diferència

Creiem que és imprescindible acceptar com a natural que a més de l'heterogeneïtat que existeix entre el professorat i els alumnes, també existeixen heterogeneïtat i diferències entre els mateixos centres. La gestió de cadascú d'aquests s'ha d'exercir, per tant, d'acord amb les seves circumstàncies i mitjançant les estratègies i ritmes particulars i singulars.

Cada centre té dret a trobar els seus propis camins i a ésser diferent dels altres. S'hauria, per tant, de rebutjar la idea que els centres s'han de considerar i avaluar tècnicament i socialment amb paràmetres idèntics. Induir mitjançant determinades polítiques a la uniformitat i a l'homogeneïtzació redueix la realitat dels centres escolars, múltiple i diversa, a una imatge única, irreal i confusa.

2. Els perills de l'autonomia

Creure que els professors i professores canviarem les nostres actuacions, tot millorant-les, pel simple fet de disposar de certes parcel·les d'autonomia, és desconèixer força la realitat dels nostres centres escolars. L'autonomia no és una panacea. És, això sí, un requisit per a promoure processos d'innovació i és, a la vegada, un recurs. Aquest recurs esdevé estèril i, fins i tot, és un obstacle quan apareixen errors o equívocs respecte a la concepció de l'autonomia o a la intenció que es tingui en utilitzar-la.

a) En relació amb la concepció

L'autonomia com a representació teatral

L'autonomia és creïble quan permet promoure innovacions i processos rellevants de presa de decisions. Una autonomia que ni tan sols autoritzés a organitzar l'horari del centre d'una manera peculiar i pròpia (com succeeix actualment), pensant en les necessitats dels estudiants, a partir de criteris pedagògics i de racionalitat i no purament administrativistes, no respondria ni de bon tros al model que proposem i sí, en canvi, a un simulacre.

D'altra banda, l'exercici de l'autonomia perd la seva puresa si les zones o àmbits de llibertat no estan suficientment clars, si poden

22 Cap a on va la renovació pedagògica?

donar lloc fàcilment a interpretacions equívokes o si no queden ben delimitats les possibilitats i els límits en cada situació concreta. L'autonomia excessivament tutelada i reglamentada origina un exercici aparent i fals. Aquest fet produirà incredulitat i decepcions.

L'autonomia com a un instrument gratuït

Administrar adequadament l'autonomia comporta uns costos molt alts que sovint no han estat considerats suficientment. Alguns intents per promoure i encoratjar la gestió autònoma dels centres s'estan fent des de la convicció ingènua o inconscient que es gratuïta. Temps, formació, recursos personals, suport extern als centres, control rigorós... són, entre d'altres, recursos imprescindibles en els quals cal invertir decididament si es pretén que la gestió autònoma no es quedi solament en bons desitjos.

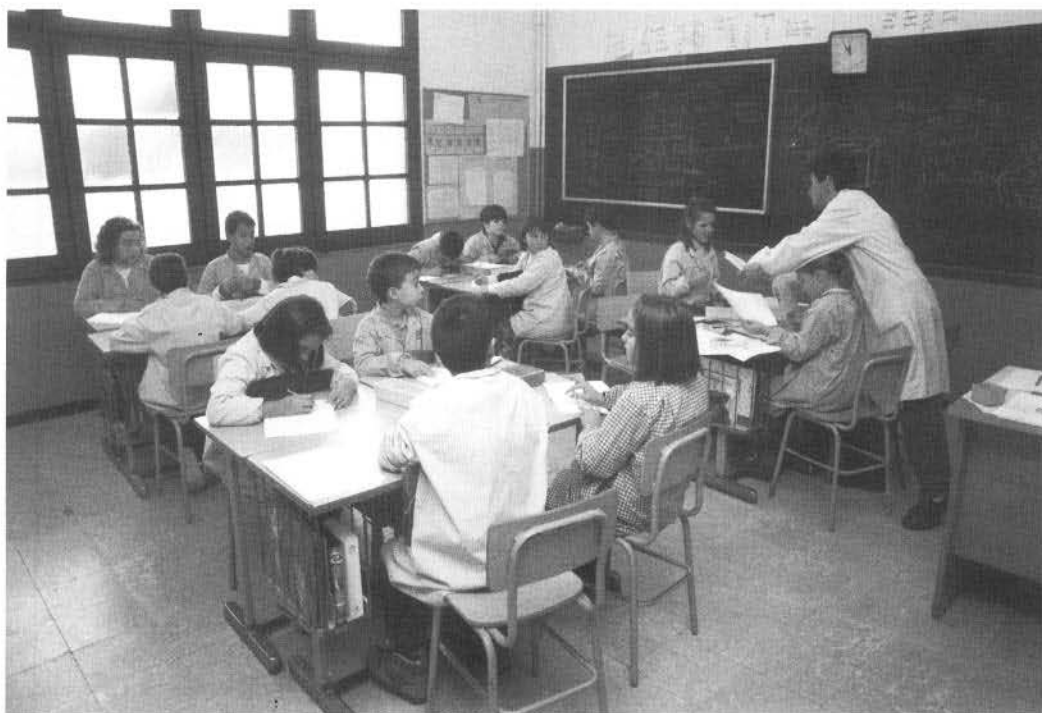
Un altre cost té a veure amb els canvis culturals que l'autonomia exigeix. Implica modificacions, de vegades profundes, canvis en el treball dels ensenyants i en l'organització i govern dels centres. Deixar de ser simples executors de les decisions que prenen els titulars des de fora dels centres implica un augment de la responsabilitat, una millor qualificació i capacitació professionals i una orientació clarament col·laborativa del treball escolar.

b) En relació amb la intenció que es tingui en utilitzar-la

L'autonomia com a un artefacte de manipulació perillosa

L'autonomia és un instrument que es pot utilitzar amb finalitats desiguals i múltiples. En nom de l'autonomia es poden tractar de justificar actuacions des d'interessos, cultures i valors ben diferents. És molt més important i urgent plantejar el «per a què» i el «des de quina perspectiva» i no tant el «com» exercir l'autonomia per elaborar i desenvolupar projectes innovadors. Potser caldria, entre tots, construir un «fulletó per a l'ús de l'autonomia en els centres públics» tot advertint de les prestacions i dels perills de l'artefacte de la mateixa manera que es fa en posar un electrodomèstic en mans dels usuaris.

L'autonomia com a subterfugi per diluir i amagar responsabilitats



L'autonomia del centre escolar s'hauria de concebre sempre com un instrument que quan està en mans dels responsables polítics ha de servir exclusivament per millorar la qualitat educativa. Els errors dels responsables de les administracions educatives, sempre possibles, fins i tot en la millor de les situacions, no s'hauria de tractar de justificar-los únicament a causa d'un eventual ús poc eficaç de l'autonomia per part dels centres escolars. Arguments com ara: «...si els Centres Escolars obtenen uns resultats mediocres és perquè no són capaços d'utilitzar eficaçment les parcel·les d'autonomia que se'ls proporcionen...» podrien arribar a ser poc creïbles.

L'autonomia com a certificat d'immunitat-impunitat

Gaudir d'autonomia no hauria de significar deixar d'estar subjecte a unes determinades obligacions, autoritat o rendiment de comptes intern i extern. Tampoc no hauria de servir per engrandir les magnituds d'impunitat, ja en l'actualitat excessives, de les quals disposem els professionals que treballem en l'ensenyament, especialment en el sector públic.

3. Dilemes i incògnites

Els ensenyants que volem fer de l'autonomia una eina per promoure la renovació pedagògica hauríem de començar a trobar respostes i a proposar solucions davant una sèrie de situacions noves, o almenys diferents de les habituals en un centre heterònom. Aquestes noves situacions plantegen dilemes o incògnites. En citarem alguns tot suggerint alguna idea per orientar les respostes.

a) De veritat, volem i acceptem l'autonomia?

Probablement, en primer lloc, seria interessant preguntar-nos si la desitgem o no i analitzar quina és la nostra reacció com a ensenyants davant la possibilitat de disposar de parcel·les d'autonomia escolar cada vegada més grans. No han estat precisament abundants i notòries darrerament les accions i mobilitzacions d'alguns col·lectius d'ensenyants reclamant-la. Qui l'ha demanat amb èmfasi? Quins sectors concretament? Els titulars dels centres? Els sindicats? Les federacions d'APAs?

Claus per a una resposta. Cal aprofundir en el debat sobre què esperem del centre escolar públic i què n'espera la societat, en general, dels centres escolars. Tal vegada ja estem satisfets del que tenim i fem. Tractar d'identificar i definir clarament el que la societat espera de les seves escoles —també els ensenyants formem part d'aquesta societat— continua essent un compromís vigent i atractiu. Si els ensenyants o els pares i mares dels nostres alumnes ja estem d'acord amb allò que el centre ens proporciona, per què hauríem de reivindicar altres situacions? Hem de respondre clarament, en primer lloc, com ja suggeríem abans, per què i per a què volem l'autonomia i, una vegada resolta la qüestió, plantejar-nos més tard com haurem d'administrar-la.

b) L'autonomia pot dificultar l'homologació de l'ensenyament?

Aquest recel té a veure amb la por de trobar-nos en situacions en què, si les propostes curriculars de cada centre són molt diferents entre si, el trasllat dels alumnes d'un centre a l'altre podria resultar molt complex i d'una gran dificultat.

Claus per a una resposta. Cal admetre que l'autonomia impossibilita la uniformització, però això és, sense dubte, saludable. Tanmateix, si el currículum de cada centre s'ha dissenyat i desenvolupat tenint en compte la diversitat i des de la convicció del principi d'igualtat d'oportunitats, el problema serà molt menys important. El currículum en el centre autònom hauria de ser una proposta de treball que assenyalava els itineraris d'aprenentatge que els alumnes poden recórrer. Bastarà posar l'èmfasi en l'avaluació contínua per conèixer en quin lloc de cada itinerari es troba cada estudiant per, a partir d'aquesta diagnosi, facilitar la continuïtat i l'eventual trasllat de centre o el canvi de professorat.

D'altra banda, sabem per experiència que un centre heterònom, dins d'un sistema uniformista, no garanteix que els seus ensenyaments siguin equivalents o homologables exactament amb els d'altres centres. Només és necessari examinar els casos que cadascú coneix per experiència per confirmar-ho.

c) L'autonomia pot crear grans diferències entre els centres escolars?

Si cada centre pot definir els seus propis camins, les circumstàncies que envolten cada escola; tipus d'alumnat, context social, tipologia del centre... seran determinants i les diferències entre els centres s'engrandiran originant així escoles de «categories» diferents.

Claus per a una resposta. Evidentment, aquest és un risc. Ara bé, si es proporcionen els recursos necessaris per a tots els centres i es posen en marxa de manera decidida accions compensadores per als centres escolars menys «afavorits» (augment de recursos materials i personals, reducció del nombre d'alumnes per aula, dotació d'especialistes...) i, sobretot, una aplicació més justa i adequada dels criteris d'admissió dels alumnes en les dues xarxes de centres: públics i privats concertats, les diferències seran poc significatives.

d) L'autonomia serà una porta oberta a la privatització parcial de l'escola pública?

Aquest temor no hauria d'existir si l'autonomia serveix per

26 Cap a on va la renovació pedagògica?

aproximar els centres públics a certes pràctiques, valors i beneficis que sol posseir l'escola privada, com ara: més preocupació per la imatge institucional, més capacitat d'iniciativa, més flexibilitat i menys burocratisme en l'organització i funcionament del centre... Sí, en canvi, estaria justificat si la autonomia comporta competència des de situacions clarament desiguals o conductes autocràtiques de la titularitat o dels òrgans de govern dels centres.

Claus per a una resposta. Cal buscar en la col·laboració i en el suport mutu l'antídot per a aquest perill. La creació de xarxes de centres per potenciar els seus recursos i les seves prestacions és una solució imprescindible. Els controls democràtics interns i externs i una avaluació formativa i sumativa de cada centre segons les seves circumstàncies particulars: recursos, possibilitats, restriccions... ajudarà també a evitar aquell risc.

4. Tres reflexions finals

a) Cal promoure i desenvolupar xarxes de comunicació entre centres escolars per avaluar i donar a conèixer els resultats d'experiències escolars que ja existeixen en relació amb una organització i funcionament autònoms. També és necessari el desenvolupament de projectes on puguin intervenir, plegats, professionals de l'ensenyament d'àmbits diversos (ensenyants de les diferents etapes, investigadors, administradors de l'educació...) junt amb altres grups socials per dissenyar, desenvolupar i avaluar experiències sobre autonomia.

b) Calen accions decidides des de l'Administració per dotar de contingut concret l'autonomia dels centres públics. En diverses ocasions (ANTÚNEZ 1992a, 1992b.), també en aquesta mateixa revis-ta ja fa alguns anys (ANTÚNEZ, 1988), hem reclamat la necessitat de polítiques i solucions que haurien d'impulsar-se des de l'Administració i que ens semblen imprescindibles per a un millor funcionament dels centres escolars. La major part d'aquestes propostes posen l'accent en la necessitat d'augmentar les zones d'autonomia dels centres; a hores d'ara, continuen estant vigents.

Es refereixen a:

- La reforma a fons en els procediments per constituir els equips docents, tant en els centres públics (concurs de trasllat) com en els privats concertats.
- La reforma en els procediments d'adscripció del professorat als diferents cicles, graus, matèries i tutories.
- La reforma en les estratègies de motivació del professorat i en els criteris per a la seva promoció i desenvolupament professional.
- La reforma cultural de l'avaluació i el control dels centres.

Tanmateix, tal vegada, la reforma més important per propiciar centres escolars autònoms hauria de ser el canvi d'una normativa uniformitzadora, rígida i inflexible per una altra sensible a les circumstàncies particulars de cada zona i de cada centre. El legislador no té en compte el principi d'atenció a la diversitat ja que tracta igual allò que és diferent.

c) Els primers obstacles a l'autonomia podem ser els mateixos ensenyants resistents a canviar els nostres costums i hàbits de treball. Els canvis culturals susciten sovint fortes resistències que poden originar, en els primers moments, desànim i incertesa.

Cal estar previnguts sobre els perills de certes resistències o de límits subjectius a l'autonomia que en ocasions ens imposablem els mateixos ensenyants a causa d'enfocaments temorencs o excessivament acomodaticis. Tal vegada el plantejament de «no pot fer-se més que allò que està autoritzat» hauria de deixar pas a «es pot fer tot allò que no està expressament prohibit».

Referències

- ANTÚNEZ, S. (1988): «El paper de l'Administració Educativa en l'elaboració i desenvolupament dels Projectes Educatius dels centres públics», *Perspectiva Escolar*, núm. 123, març, pág. 16-20.
- ANTÚNEZ, S. (1992a) «Los Consejos Escolares y la gestión de los centros educativos: ¿ayuda o estorbo?», en I.C.E. UNIVERSIDAD DE DEUSTO (Ed.): *La Dirección, factor clave de la calidad educativa*. Primer Congreso Internacional sobre Direc-

28 Cap a on va la renovació pedagògica?

ción de Centros Docentes. Universidad de Deusto. Bilbao, Juliol; pàg. 281-290.

ANTÚNEZ, S. (1992b): «L'elaboració i desplegament de Projectes Educatius renovadors», *Temes de Renovació Pedagògica* (Revista dels Moviments de Renovació Pedagògica de Catalunya), núm. 8, octubre, pàg. 68-77.

Bibliografia elemental

FEDERACIÓ DE MOVIMENTS DE RENOVACIÓ PEDAGÒGICA DE CATALUNYA: *Autonomia i educació*. Document de treball. Barcelona: Federació de MRP, 1995.

FÒRUM EUROPEU D'ADMINISTRADORS DE L'EDUCACIÓ A CATALUNYA: *Actes de les II Jornades de direcció escolar, «Autonomia de centres en la Reforma Educativa»*. Bellaterra, 1993.

MEC: *Centros educativos y Calidad de Enseñanza (propuesta de actuación)*. Secretaria d'Estat d'Educació. Madrid, 1994.

Organización y Gestión Educativa. «La autonomía de la escuela». Tema monogràfic. Núm. 2, pàg. 30-43, 1994.

SOLER, M.: «Autonomia econòmica i model d'escola», *Temps d'Educació*, núm. 11, pàg. 175-184, 1994.

Trabajadores de la Enseñanza: «La autonomía de los centros». Tema del mes, núm. 161, març, 1995.

VILLA, A. (coord.): *Autonomia institucional de los centros educativos. Presupuestos, organización y estrategias*. Bilbao. ICE de la Universidad de Deusto, 1994.

Des d'una perspectiva de progrés cal assegurar la qualitat de l'oferta educativa a tota la població escolar, i els MRP són una eina fonamental per impulsar reformes en profunditat. L'autor analitza les característiques actuals dels moviments i afirma que, consolidada la seva estructura, cal pensar en una organització més flexible que porti a la construcció d'una xarxa més àmplia de la renovació pedagògica a Catalunya.

Com pot evolucionar el Moviment de Renovació Pedagògica després del primer Congrés

La Renovació Pedagògica i el seu Primer Congrés

*Joan Domènech
Francesch*

La celebració del Primer Congrés de la Renovació Pedagògica, una experiència de tres anys que està a punt d'acabar, ha enriquit el moviment de renovació pedagògica del nostre país. I l'ha enriquit, fonamentalment, en tres aspectes: en la reflexió, actualitzant el discurs alternatiu que havíem elaborat el 1975 a l'entorn del document «Per una Nova Escola Pública»; en l'acció, és a dir, en l'intercanvi de posicionaments i experiències pedagògiques i en l'elaboració de les línies d'acció al voltant dels dinou debats previstos en les Jornades Finals; i, finalment, en l'organització i en la consolidació de vincles i mares de treball conjunt entre les entitats organitzadores.

S'han posat de manifest algunes de les hipòtesis que vam assenyalar al començament. En primer lloc, l'existència d'un gruix important d'experiències innovadores en els centres educatius del nostre país, que donen una perspectiva de futur molt optimista. Un gruix important d'experiències que feien evident la necessitat de crear àmbits de cooperació i la col·laboració, com la millor manera de potenciar-les i superar la seva dispersió i el seu aïllament. Les

30 Cap a on va la renovació pedagògica?

més de quatre centes experiències presentades han estat tot un símptoma d'aquesta realitat que cal potenciar.

En segon lloc, des de feia temps assenyàvem que la renovació pedagògica no era un patrimoni exclusiu dels Moviments de Renovació Pedagògica. D'una banda, perquè la renovació pedagògica és un procés que es gesta de manera autònoma en els centres educatius; de l'altra, perquè hi ha un conjunt d'entitats que potencien aquest moviment, amb les seves reflexions, les seves activitats i les seves pràctiques quotidianes. En tot cas, creiem en la necessitat de l'existència d'un ampli i global Moviment de Renovació Pedagògica com a eix vertebrador d'aquest conjunt d'iniciatives impulsades des d'entitats tan diverses.

En tercer lloc defensàvem que, en una societat en la qual es dona importància als principis de globalitat en l'acció educadora i corresponsabilitat de la funció dels diversos agents educatius, era necessari un moviment de caràcter sòcio-educatiu, en el qual participessin tots els sectors interessats a millorar l'educació. Tot això per tal de donar resposta a una demanda social majoritària: la qualitat de l'oferta educativa que, des d'una perspectiva de progrés, cal assegurar per a tota la població escolar sense cap mena de discriminació.

Som conscients que no hi ha en l'entorn social unes condicions òptimes que permetin assegurar l'èxit de l'empresa. La dispersió i l'aïllament ja assenyalat juguen en contra nostra. I també hi juguen el predomini del consum —amb el qual l'educació esdevé un valor d'ús, no un procés participatiu—, de l'eficàcia i la rendibilitat econòmica que disminueixen, en termes absoluts i relatius, els pressupostos anuals destinats a l'educació, i la valoració que, en plena crisi de l'estat del benestar, en fan les mateixes administracions.

Necessitat del Moviment de Renovació Pedagògica

El Moviment de Renovació Pedagògica és imprescindible per fer front als elements negatius que s'oposen a aquesta qualitat, per cohesionar aquestes experiències disperses i per assenyalar constantment quins són els indicadors socialment positius d'aquesta

qualitat educativa. Aquest moviment és una eina fonamental per tal d'impulsar reformes en profunditat i no solament canvis estructurals.

La renovació pedagògica ha d'esdevenir un moviment tan majoritari com sigui possible. Els seus principis, els valors culturals i els elements del seu discurs pedagògic han de constituir un referent col·lectiu que articuli les pràctiques i les reflexions de la comunitat educativa. Ha de recollir les reflexions i les pràctiques dels diversos sectors, de les entitats representatives de cada sector, grups sectorials, associacions didàctiques, centres educatius, persones que no estan vinculades a cap grup, però que fan aportacions que constitueixen els elements culturals que configuren la Renovació Pedagògica.

Els Moviments de Renovació Pedagògica, al llarg de la nostra història, hem anat definint i matisant aquestes tesis, en una evolució natural del nostre pensament. Per exemple, al Segon Congrés de MRP (Gandia, 1989) dèiem que «com a moviment social confluint amb altres sectors —principalment amb aquells que actuen en l'àmbit educatiu— en un moviment més ampli, en un projecte comú i de transformació social, que a l'escola s'ha de concretar en un model educatiu al servei de les classes populars».

A l'entorn del Primer Congrés hem anat definint una cultura de la renovació pedagògica oberta, molt més rica i plural que la que es desprèn de les nostres resolucions o documents. La seva construcció és un procés en el qual s'articulen elements de diferent procedència, i la definició i el creixement dels MRP (amb les seves crisis, dificultats, èxits i fracassos) no està en contradicció amb l'afirmació que *els MRP no estem sols en la Renovació Pedagògica* i que, per tant, aquest Moviment cal construir-lo amb les reflexions i les pràctiques d'altres sectors.

Tot procés de creixement necessita, a la vegada, anar construint un projecte comú. Els Moviments de Renovació Pedagògica han tingut un paper clau en aquest procés, contribuint-hi a partir de diverses iniciatives que s'han d'anar consolidant. La Federació és una part d'aquest projecte comú, de la mateixa manera que ho va ser el «Projecte 100 mesures per millorar l'ensenyament», l'orga-

32 Cap a on va la renovació pedagògica?

nització, any rera any, de les dinou escoles d'estiu com a models innovadors i singulars de formació permanent, o el futur Centre per a la Renovació Pedagògica i Cultural de Rosa Sensat. Ho ha estat també el Congrés, amb la participació activa d'una cinquantena d'organitzacions i entitats representatives de la comunitat educativa catalana.

Característiques actuals dels Moviments de Renovació Pedagògica

- La defensa d'un *model educatiu* i una manera d'entendre l'educació i la professió docent. Definim aquest model a partir d'una constant interrelació entre teoria i pràctica, en la línia de crear un Servei Públic d'Educació que garanteixi la igualtat d'oportunitats i la no discriminació, equilibrat territorialment, de qualitat, al servei de les classes populars i d'una societat democràtica, justa i solidària.
- La concreció, en un territori determinat, de *referents col·lectius* que identifiquen totes aquelles persones que mostren la seva voluntat de canviar i millorar permanentment l'escola i l'educació. La vinculació a d'altres sectors educatius i culturals del territori, la qual cosa suposa una obertura dels MRP al món cultural i el desenvolupament d'una visió educativa més àmplia que l'estrictament escolar.
- La voluntat d'agrupar persones que ofereixen el seu treball de forma voluntària; des d'un punt de vista de pluralitat, sense identificar-se en exclusiva amb cap corrent ni polític, ni sindical, ni pedagògic; i amb una autonomia total respecte a altres entitats i administracions.
- Una oferta de *serveis* amb objectius *professionals* (millorament de la professió, formació permanent, elaboració de materials i recursos, etc.), *relacionals* (afavoreixen l'intercanvi, el treball en equip, la cooperació, l'establiment de xarxes de relació d'escoles, d'entitats, entre sectors, amb l'administració, etc.) i de *moviment* (creen opinió, actuen com a grup de pressió, comparteixen projectes i objectius amb altres sectors...).



- La possibilitat d'analitzar els problemes concrets, a partir d'una *visió global del sistema educatiu*, anteposant els interessos de l'alumnat als dels altres estaments educatius, en la recerca de propostes i alternatives.

Totes aquestes característiques, les desenvolupen des d'una perspectiva de servei públic, en rebre suport i finançament dels ensenyants i facilitar serveis per respondre a les seves necessitats sense cap afany de lucre. En definitiva, els Moviments de Renovació Pedagògica són espais i àmbits de participació i organització democràtica per a la qualitat educativa. No són espais minoritaris, sinó organitzacions que volen, des de la pràctica quotidiana, contribuir al canvi i a la millora global de l'educació.

Flexibilitat en l'organització de la renovació pedagògica

El 1983 vam haver de definir les nostres característiques, els nostres senyals d'identitat: marcàvem el nostre territori, no amb cap ànim excloent, sinó amb la mateixa voluntat que ho havien fet els sindicats, els col·legis professionals, les administracions

34 Cap a on va la renovació pedagògica?

educatives i els seus serveis educatius... Els Moviments de Renovació Pedagògica necessitàvem definir el nostre espai i ho vam fer impulsant una estructura territorial, arrelada a les diverses realitats comarcals i locals de Catalunya.

Consolidada aquesta estructura a escala de Catalunya, hem hagut de fer front a noves necessitats. N'assenyalem les següents: com establir lligams amb el professorat de les comarques o localitats on no s'ha consolidat un Moviment de Renovació Pedagògica. Com vincular a sectors que potser no ho faran mai directament amb un moviment territorial (per exemple de la Universitat). Com donar resposta a temàtiques que afecten la globalitat del sistema educatiu català i no solament a un territori concret: escola rural, educació secundària, educació ambiental... Com establir lligams amb moviments de renovació que han centrat la seva activitat en determinada àrea o aspecte parcial del Sistema Educatiu.

Tot això ens porta a pensar en una organització molt més flexible dels Moviments de Renovació Pedagògica, en la qual tinguin cabuda tots aquests col·lectius i que, tanmateix, conservi aquesta vinculació territorial que ha donat tanta riquesa i resultats tan positius a la nostra evolució.

Construir la Xarxa de la Renovació Pedagògica de Catalunya

Ja hem vist com hi ha moltes persones, grups o entitats que fan propostes i tenen programes d'actuació de Renovació Pedagògica i que, per raons diverses, no participen en els MRP entesos com a entitats, però que sí que participen del moviment de renovació pedagògica. Amb el Primer Congrés hem intentat aglutinar aquestes persones i col·lectius, recollir i posar en comú les seves aportacions i establir mares de reflexió i col·laboració. Tot i així, a nivell general, creiem que ens cal una proposta organitzativa que permeti donar continuïtat al treball iniciat, per tal que aquest patrimoni de treball en comú no es perdi.

Aquesta proposta organitzativa s'ha de basar en què cadascun dels seus elements porti, a un mateix nivell que els altres, les informacions, els materials, etc., perquè puguin ser usats de forma

totalment oberta i lliure. Es contraposa a organismes que tendeixen a centralitzar activitats, reflexions, idees o recursos. L'experiència que hem desenvolupat durant aquests anys ens ha portat a definir la necessitat de treballar cooperativament com a mètode per superar algunes de les nostres limitacions actuals. No es tracta de perdre la identitat de cada grup, sinó de construir una relació horitzontal, democràtica, flexible i plural. Es tracta de sortir de l'aïllament en què es troba cadascun dels elements i fer possible la relació entre teoria i pràctica, entre escola i universitat, entre pares, professorat i alumnat, entre moviment sindical i moviment pedagògic...

En aquesta situació hem imaginat una nova fita: la construcció d'una *Xarxa de la Renovació Pedagògica de Catalunya*.

Aquesta proposta hauria d'impulsar la col·laboració entre tots els que fan renovació pedagògica, la creació d'organismes unitaris necessaris, puntualment o permanentment, així com facilitar l'organització de programes i activitats conjuntes entre les entitats, estaments o grups.

Lluny de voler incloure tot el moviment per la renovació pedagògica al nostre si, optem per impulsar el creixement d'aquest moviment a partir d'establir lligams de col·laboració entre totes les estructures que s'han creat al llarg d'aquests anys (entitats, coordinadores, revistes...) o bé que han anat introduint la renovació pedagògica en els seus programes de treball (sindicats, federacions de pares i mares, sectors de la universitat...).

La renovació pedagògica creixerà si creix la seva xarxa (no si només ho fan els MRP), sense diluir la presència ni el paper dels MRP que han de continuar tenint un paper important en el seu impuls i configuració, ja que som estructures territorials i algunes de les nostres característiques coincideixen amb les necessitats de la mateixa xarxa.

Aquesta és la nostra aposta pel futur. Un projecte obert a la participació i la col·laboració de tots els que no renuncien a millorar constantment l'educació, conscients que continua sent la millor inversió per al futur del país i per a la seva vertebració social i cultural.

36 Cap a on va la renovació pedagògica?

L'article recull la proposta exposada a les V Jornades de MRP de crear una coordinació de centres educatius al voltant dels principis de la renovació pedagògica, n'exposa les raons per posar-lo en pràctica, els interrogants que planteja, les característiques que hauria de tenir i els principis bàsics que haurien d'identificar els centres que la integressin.

És possible una coordinació de centres educatius?

*Jaume Aguilar
Vallès*

*Joan Domènech
Francesch*

Una de les propostes que ha despertat més expectatives a les V Jornades de Moviments de Renovació Pedagògica (Calella, 1996) ha estat, sens dubte, la de crear una coordinació de centres educatius al voltant dels principis de la renovació pedagògica. Una proposta que ha estat acollida amb alguns dubtes a causa de l'actual indefinició, però també amb un cert entusiasme per la possibilitat que aquesta coordinació contribueixi a donar resposta a alguns dels reptes que té plantejats l'ensenyament a Catalunya.

En aquest article voldríem assenyalar les raons d'aquest projecte, aclarir alguns dels pros i dels contres, assenyalar els principis sobre els quals es pot recolzar i, finalment, definir a nivell general algunes de les característiques del model de coordinació que podria ser més factible en aquests moments.

Raons per proposar una coordinació de centres educatius

La raó fonamental que ens mou a fer aquesta proposta és la convicció que una coordinació de centres educatius pot facilitar i impulsar la renovació pedagògica i incidir en la millora de l'ensenyament públic. Creiem que aquesta millora passa per la

consolidació de projectes educatius en tots els centres que identifiquin i cohesionin al seu voltant els diferents sectors de la comunitat educativa, al mateix temps que complementen aquests projectes amb la creació de mares estables de cooperació entre els centres.

Aquests àmbits haurien de facilitar l'intercanvi d'informacions de tot tipus i l'establiment de propostes conjuntes de col·laboració, en temàtiques com la formació del professorat, l'elaboració de materials curriculars, la reflexió sobre noves estratègies educatives, l'avaluació de les pròpies experiències pedagògiques... Aquesta coordinació de centres educatius seria un pas més en la consolidació del treball en equip i cooperatiu.

Si l'autonomia educativa ha de ser un dels aspectes a desenvolupar en els propers anys, pensem que l'existència de mecanismes de relació horitzontal entre els centres educatius pot ser-ne un bon complement. L'autonomia, en la mesura que capacita als centres per desenvolupar les seves estratègies educatives i organitzatives d'acord amb la realitat i necessitats de la comunitat educativa, contribueix a la qualitat de l'ensenyament. Tanmateix, l'autonomia també pot afavorir una competència estèril entre els centres educatius si no s'articulen mecanismes de col·laboració entre ells.

La vinculació dels centres educatius amb l'entorn és un factor de qualitat. Per tant, és lògic pensar que aquesta coordinació de centres té, en els diversos àmbits territorials, un significat important. La configuració de projectes educatius d'àmbit superior a un centre educatiu (de barri, de ciutat, de zona...) és un dels aspectes claus que, en el futur, pot ajudar a configurar un servei públic educatiu i de qualitat.

L'elaboració col·lectiva incideix en la qualitat de les propostes que s'elaboren, a la vegada que dóna una dimensió nova a les relacions dels centres públics amb l'administració. Aquesta no és una qüestió menor, ja que en aquests moments també es necessari que hi hagi una veu dels centres que representi el conjunt d'interessos de la comunitat educativa.

38 Cap a on va la renovació pedagògica?

Finalment, creiem que aquesta coordinació de centres educatius a l'entorn de les idees de la renovació pedagògica milloraria la imatge social que es té de l'ensenyament públic i, a la vegada, de la mateixa professionalitat dels ensenyants.

En definitiva, una coordinació de centres educatius comporta la possibilitat de cooperar en qualsevol aspecte relacionat amb la millora educativa, en l'optimització de recursos, en l'elaboració de propostes, línies d'acció i projectes comuns.

Interrogants sobre la taula

No hem d'amagar que aquesta proposta planteja alguns interrogants que caldrà analitzar en profunditat abans d'acordar cap decisió. Vegem-ne alguns.

Si és una coordinació de centres per la renovació pedagògica, quins són els indicadors que poden donar entrada a aquests centres?

Els serveis que es creïn amb aquesta coordinació, quin grau de complementarietat tenen amb els serveis, compromisos i responsabilitats de l'Administració?

Sense autonomia real i legal, els centres educatius públics no poden constituir cap organització. Quina forma ha de tenir aquesta coordinació de centres que proposem?

Hem de crear un organisme autònom, o aquesta coordinació neix al voltant dels mateixos moviments de renovació?

Quins són els objectius de la coordinació que prevalen? Els serveis que s'ofereixen? La possibilitat d'elaborar plataformes reivindicatives? L'intercanvi i els projectes comuns?

La coordinació és dels centres públics o també dels centres privats sostinguts amb fons públics?

Aquests són alguns dels interrogants a què cal respondre, si volem que realment aquesta proposta pugui tirar endavant. Però sense menystenir la reflexió que han de fer els centres educatius, voldríem



insistir en algunes de les característiques del model de coordinació que proposem.

Característiques del model de coordinació de centres

El vincle comú amb els centres que s'hi vinculin ha de ser el propi Projecte Educatiu, com a instrument que comparteixen pares, professorat i alumnat de cada centre. Aquests centres manifesten, d'entrada, la seva vinculació a la renovació pedagògica com a manifestació d'una actitud favorable a la millora constant de la tasca educativa.

Encara que alguns dels serveis que es creïn poden ser oberts a tots els centres que ho desitgin, és clar que estem parlant d'una coordinació dels públics, ja que entenem que són el motor de la qualitat del sistema educatiu i representen, sense cap equívoc, una perspectiva democràtica en educació.

40 Cap a on va la renovació pedagògica?

La coordinació s'ha de basar en àmbits concrets de treball com una oferta de serveis d'informació i recursos útils per als centres, la possibilitat de trobades on es puguin reflexionar i elaborar col·lectivament propostes i alternatives, la coordinació i l'intercanvi d'experiències educatives i, també, la possibilitat d'una interlocució estable amb les diverses administracions.

La coordinació hauria de començar amb algun aspecte concret i específic i, en la mesura que aquest aspecte s'anés consolidant, caldria plantejar com es va estenent i articulant en altres dimensions.

El model que es creï ha d'afavorir l'intercanvi i la relació en totes direccions. De l'escola bressol a l'ensenyament secundari. De l'escola rural a l'escola urbana i semiurbana. De projectes puntuals, parcials o territorials a plantejaments generals que poden afectar tot el sistema educatiu.

Quins podrien ser els principis bàsics que identifiquessin aquests centres?

Els principis que expliquem a continuació no els entenem com a condicions d'entrada. Creiem que la consolidació de projectes de centre és, fonamentalment, un procés que parteix d'una actitud col·lectiva que pretén millorar l'ensenyament i l'organització democràtica de cada centre. En aquest sentit, la relació de principis s'haurien d'entendre com a fites a mitjà i llarg termini, més que com a condicions que cal complir d'entrada.

- La participació de la comunitat educativa en el govern dels centres i en l'elaboració de projectes i plans de treball
- La corresponsabilitat del conjunt de sectors amb l'educació de tot l'alumnat.
- La definició d'un projecte d'escola que ha de recollir els principis educatius del centre al voltant dels quals la comunitat educativa s'identifica.
- El respecte a la pluralitat i la diversitat, la no discriminació per cap motiu, el treball a favor del medi ambient, de la pau, de la cooperació...

- El desenvolupament i educació integral de l'alumnat com a nucli de totes les activitats del centre educatiu.

Aquests podrien ser alguns dels principis comuns en aquesta primera coordinació. Principis que el mateix procés de constitució i creixement s'hauria d'encarregar de matisar, concretar i ampliar.

És possible la coordinació de centres? És necessària?

Al llarg d'aquest article hem tractat de respondre afirmativament a aquestes preguntes. A més, creiem que, en l'actualitat, hi ha un conjunt d'elements que poden ser nuclis d'aquesta futura coordinació.

Pensem en experiències com el Secretariat d'Escola Rural de la Federació de MRP que, en el decurs de deu anys, ha estat una coordinació de professorat en representació de les escoles rurals; coordinació per a l'intercanvi, per a la reflexió i per a l'elaboració de propostes que s'han anat presentant a l'administració. O, en un altre nivell, la coordinadora d'Escoles Bressol.¹

Amb el Primer Congrés, un conjunt de centres educatius s'ha «adherit» a la renovació pedagògica inscrivint les seves experiències o participant, com a centre, en els debats i jornades que s'han organitzat. I aquesta feina realitzada pot tenir una continuïtat un cop s'acabi el Congrés.

Aquests tres exemples poden donar una idea de les possibles bases d'aquesta coordinació. Bases que s'han d'anar consolidant en un futur immediat i que poden donar resultats molt positius i engrescadors.

La coordinació de centres i l'ensenyament públic del futur

Superar l'aïllament i la dispersió de la renovació pedagògica ha estat un dels objectius del Primer Congrés, conscients que aquest

1. Al País Valencià, des de fa un any, funciona una coordinació estable d'escoles sota l'objectiu de consolidar una escola en valencià. L'organisme, Federació d'associacions per la Llengua, funciona com una veritable coordinadora d'escoles amb projectes reivindicatius, de formació i d'intercanvi, descentralitzada en les diferents comarques.

42 Cap a on va la renovació pedagògica?

és un dels factors que pot ajudar a millorar la qualitat de l'ensenyament públic a Catalunya. Aquest és un objectiu d'interès tant per a entitats com la Federació de MRP, com també per a les entitats representatives dels pares (FAPAC...).

El treball en equip no solament és necessari en cada centre, sinó entre els diversos centres. Aquesta és una de les apostes en les quals hem de treballar les properes dècades. Però no hem d'oblidar tampoc que aquesta necessitat de coordinació i treball cooperatiu s'inscriu en un temps de crisi educativa i de crisi del sector públic.

Repensar la funció d'allò que és públic ha esdevingut una necessitat urgent davant l'enfonsament de l'estat del benestar que ens anuncien economistes i polítics conservadors. Assistim, en el nostre entorn social, a un qüestionament continu de la inversió pública en serveis d'atenció a les necessitats bàsiques dels ciutadans.

Per tant, si pensem en la necessitat de donar alternatives a mitjà i llarg termini a aquesta crisi, hem de començar a parlar de projectes de desenvolupament comunitari, en els quals, els diversos serveis relacionats amb el benestar dels ciutadans, es coordinen i treballen conjuntament i, per tant, es redimensionen amb tota la seva força. En realitat, la coordinació de centres educatius pot ajudar a reflexionar sobre aspectes com aquests, a veure'n les dificultats i a contribuir amb petites passes a aquest objectiu ciutadà, democràtic i de futur.*

* Agrairíem qualsevol comentari i suggeriment respecte a aquesta proposta. Igualment, els centres educatius que vulguin més informació poden posar-se en contacte amb la Federació de MRP (c/ Còrsega 271,3r, 2a. 08008 Barcelona).

FED'ERRATES: A la pàgina de crèdits del núm. 200 (número extraordinari, desembre 1995) on diu «Fotografies: Ignasi Riera» ha de dir «Fotografies: Ignasi Rovira».



Bibliografia complementària*

- ÁLVAREZ ZAMORA, J.; LÓPEZ MARTÍNEZ, J.; PANIAGUA VELA, P. *La autonomía de los centros en el marco de la LOGSE*. Madrid: Comunidad. Consejería de Educación y Cultura, 1994 (Cuadernos de divulgación; 2)
- Autonomia i educació: document de treball de la Federació de MRP de Catalunya*. Barcelona: Federació de MRP de Catalunya, 1995
- Autonomía institucional de los centros educativos: presupuestos, organización y estrategias*. A. Villa (ed.), Bilbao: Universidad de Deusto. ICE., 1994 (Serie pedagogía; 5)
- Calidad de la educación y eficacia de la escuela: estudio sobre la gestión de los recursos educativos*. Madrid: Centro de Publicaciones del MEC, 1995
- Centros educativos y calidad de enseñanza: propuesta de actuación*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1994
- CONGRESO INTERNACIONAL SOBRE DIRECCION DE CENTROS DOCENTES (1: Bilbao: 1992) *La dirección, factor clave de la calidad educativa*. Bilbao: Universidad de Deusto. ICE, 1990 (Estudios e investigaciones)
- Documento de análisis sobre el momento actual de implantación de la LOGSE y la valoración de la propuesta de actuación del MEC para los centros educativos y la calidad de la enseñanza (77 medidas)*. Madrid: CEAPA, 1994
- Escuelas y calidad de la enseñanza: informe internacional. OCDE*. Barcelona: Paidós; Madrid: Centro de Publicaciones del MEC, 1991 (Temas de educación; 26)
- Moviments de Renovació Pedagògica: materials 1981-1989*. Barcelona: Diputació de Barcelona, 1990 (Temes d'educació; 3)

*Biblioteca
Rosa Sensat*

* Selecció de documents que podeu trobar a la Biblioteca Rosa Sensat

44 Cap a on va la renovació pedagògica?

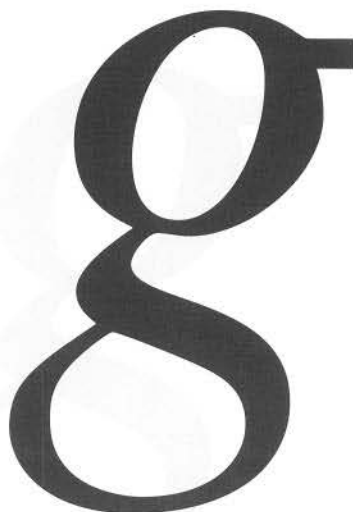
Los Movimientos de Renovación Pedagógica ante la LOGSE. Badajoz: Confederació de MRP, 1991 (Documentos MRP; 1)

Revistes

- Actes d'obertura del Primer Congrés de la Renovació Pedagògica.* TEMES DE RENOVACIÓ PEDAGÒGICA, n. 14-15 (1994)
- Autonomia, currículum i Renovació Pedagògica.* TEMES DE RENOVACIÓ PEDAGÒGICA, n. 13 (1994)
- La Autonomía de los centros.* TRABAJADORES DE LA ENSEÑANZA, n. 161 (1995)
- La Autonomía en la escuela.* ORGANIZACIÓN Y GESTIÓN EDUCATIVA, n. 2 (1994), p. 30-43
- Autonomía, participación y dirección.* CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, n. 237 (1995), p. 73-77
- Calidad de la enseñanza.* CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, n. 199 (1992)
- Calidad total.* ORGANIZACIÓN Y GESTIÓN EDUCATIVA, n. 3 (1995)
- Cap al Congrés dels MRPs de Catalunya.* COMUNICACIÓN EDUCATIVA, n. 7 (1994), p. 30-34
- CARBONELL FITA, P. *Sobre el I Congrés de Renovació Pedagògica.* BUTLLETÍ DE L'ASSOCIACIÓ D'AMICS DE L'ESCOLA NORMAL, n. 6 (1994), p. 3 i 8
- CARBONELL SEBARROJA, J. *Es poden tenir dues núvies?: apunts sobre els MRPs i la direcció escolar.* PERSPECTIVA ESCOLAR, n. 185 (1994), p. 2-7
- CARRASCO, S. *El Congrés de la Renovació Pedagògica.* CRÒNICA D'ENSENYAMENT, n. 64 (1994), p. 6-7
- CARRASCO, S. *Paraules i fets: sobre el Congrés de Renovació Pedagògica.* CRÒNICA D'ENSENYAMENT, n. 69 (1994), p. 4-5
- CELA, J. *Entrevista a Joan Domènech, president de la Federació de MRP de Catalunya.* PERSPECTIVA ESCOLAR, n. 137 (1989), p. 45-47
- El Congrés de Renovació Pedagògica.* CRÒNICA D'ENSENYAMENT, n. 68 (1994), p. 25-40
- COROMINES, A. *Actualització i reflexió.* CRÒNICA D'ENSENYAMENT, n. 19 (1989), p. 26-27
- Debats per la Renovació Pedagògica: democràcia i escola.* TEMES DE RENOVACIÓ PEDAGÒGICA, n. 4 (1991)
- DOMÈNECH, J. *Gandia 1989, un punt de referència.* PERSPECTIVA ESCOLAR, n. 139 (1989), p. 63-65
- DOMÈNECH, J. *Ha començat el primer Congrés de la Renovació Pedagògica.* PERSPECTIVA ESCOLAR, n. 181 (1994), p. 61-63

- DOMÈNECH, J. *Los MRPs en Catalunya*. TRABAJADORES DE LA ENSEÑANZA, n. 134 (1992), p. 10-14
- DOMÈNECH, J. *Organizar la renovación pedagógica*. CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, n. 240 (1995), p. 73-77
- ESCUADERO, J.M. *la innovación educativa en tiempos turbulentos*. CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, n. 240 (1995), p. 18-21
- FIERRO, A. *Diseño y desafíos de la reforma educativa española*. REVISTA DE EDUCACIÓN, n. 305 (1994), p. 13-36
- GIMENO SACRISTÁN, J. *El ayer y el hoy de la renovación educativa: la mutación del contexto*. CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, n. 232 (1995), p. 9-14
- Innovació educativa*. EDUCAR, n. 19 (1995)
- Manifest: primer Congrés de la Renovació Pedagògica*. PERSPECTIVA ESCOLAR, n. 170 (1992), p. 64-65
- Moviments de Renovació Pedagògica*. GUIX, n. 189-190 (1993), p. 117-118
- Els Moviments de Renovació Pedagògica: una eina per al canvi*. PERSPECTIVA ESCOLAR, n.105 (1986), p. 2-26
- Moviments i renovació*. PERSPECTIVA ESCOLAR, n. 138 (1989)
- MUÑOZ MORENO, I. *Jornades temàtiques: Primer Congrés de la Renovació Pedagògica (1993-1996)*. PERSPECTIVA ESCOLAR, n. 197 (1995), p. 65-79
- Primer Congrés. Fi de la primera part*. PERSPECTIVA ESCOLAR, n. 188, p. 53-64
- Primeros resultados del Congreso de Renovación Pedagógica de Cataluña*. ESCUELA ESPAÑOLA, n. 3199 (1994), p. 5-6
- Projecte 100 mesures*. TEMES DE RENOVACIÓ PEDAGÒGICA, n. 8 (1992)
- Reforma educativa: reflexió i propostes*. CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, (1992), suplement editat amb la col·laboració del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya
- RENOVACIÓ PEDAGÒGICA: DOCUMENTS DEL PRIMER CONGRÉS, n. 1 (1994), 8 (1995)
- RUL GARGALLO, J. *Direcció escolar i qualitat educativa*. PERSPECTIVA ESCOLAR, n. 130 (1988), p. 41-49
- RUL GARGALLO, J. *La qualitat educativa a la cruïlla de la gestió i la cultura*. PERSPECTIVA ESCOLAR, n. 169 (1992), p. 65-75
- Las 77 medidas propuestas por el MEC para mejorar la calidad de los centros*. AULA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA, n. 24 (1994), p. 81-84
- SOLER, M. *Autonomia econòmica i model d'escola*. TEMPS D'EDUCACIÓ, n. 11 (1994), p. 175-184

•••
Premi
Rosa Sensat
de
Pedagogia
1996



•••
16a convocatòria

El Premi Rosa Sensat de Pedagogia es va intituir amb la voluntat d'incentivar el treball innovador de mestres o altres professionals de l'educació que, a partir d'una anàlisi de la seva pràctica, contribueixi a millorar la qualitat de l'educació i a fer avançar la renovació pedagògica.

La data màxima per a l'entrega d'originals és l'**11 d'octubre de 1996**.

El veredictes es farà públic el mes de **desembre de 1996**.

La dotació serà d'**un milió de pessetes** en concepte de drets d'autor.

R O S
S E N
S A T


M.E.C.



Generalitat de Catalunya
Departament d'Ensenyament

Edicions 62


CELESTE

Aquest article és la segona part del que es va publicar en el número 199 sobre l'organització del currículum variable a l'Ensenyament Secundari. S'hi exposa com fer la presentació dels crèdits als alumnes, el paper del tutor en l'orientació de l'alumnat i algunes consideracions sobre l'avaluació.

Organització del currículum variable a l'Ensenyament Secundari (i II)

*Roser Sanllorente Martín
Fèlix Tejero González*

Ja vàrem comentar a l'article anterior d'aquesta mateixa revista, núm. 199 (nov. 1995), que amb molta seguretat el currículum variable és un dels aspectes més innovadors del nou sistema educatiu pel que respecta a l'Ensenyament Secundari. La seva organització de bon començament no resulta fàcil. En aquest sentit, a l'article anterior vàrem analitzar certes característiques d'aquesta novetat, les implicacions que podien tenir determinades decisions i vàrem proposar un model de planificació global de l'oferta.

Ara tractarem sobre la presentació de l'oferta als alumnes, el paper del tutor en l'orientació de l'alumnat i en l'assignació dels crèdits variables, sobre l'avaluació i, finalment farem una sèrie de reflexions i recomanacions finals.

Esperem que s'aconsegueixin les intencions que perseguíem: ajudar els centres a organitzar millor els seus currículums,

fent-los participants de la nostra experiència tant en els encerts com en els errors.

Presentació de l'oferta als alumnes

Ja havíem comentat tot allò referent a l'agrupació dels crèdits en blocs. Ara voldríem analitzar quina informació hauríem de donar als alumnes sobre cadascun dels crèdits que podran triar.

És cert que avui l'índex de lectura entre els nostres alumnes és molt baix. Sembla que això hauria de justificar que la informació que els lliurem del que faran al crèdit, fos molt sintètica. Però també és cert que la realitat del món actual és molt més complexa que el que habitualment els presentem i per això sembla convenient no estalviar esforços per mostrar àmpliament als alumnes el contingut del crèdit i acostumar-los a extreure'n allò que els pugui interessar.

Un altre aspecte que sol resultar polèmic entre el professorat és si als alumnes se'ls ha d'informar o no del nom del professor que farà el crèdit. Sembla que desconèixer-lo es garantiria que l'elecció dels alumnes estaria més lligada a les seves preferències i/o necessitats, que no pas a la bona o mala relació que tinguessin amb aquest o aquell altre professor. Caldria, però, que penséssim que aquestes persones hauran d'estar juntes 35 hores en el transcurs del trimestre i que en moltes ocasions l'èxit i o el fracàs escolar (sobretot en aquestes edats) està més lligat a l'em-

patia que es pugui produir entre professor i alumne que no pas al contingut de la matèria impartida. D'altra banda, essent realistes, malgrat tots els intents d'amagar-lo, l'acaben esbrinant.

Fets aquests aclariments, nosaltres pensem que els alumnes haurien de tenir clar:

1. A qui va adreçat el crèdit.
2. Qui serà el professor.
3. Què es farà a les classes.
4. Què i com s'avaluarà.
5. Quines despeses extraordinàries haurà de fer.
6. Quin serà el grau de dificultat.

Sembla que indicar el grau de dificultat del crèdit podria fer que els alumnes tendissin a buscar aquells crèdits més fàcils que els permetin notes finals millors i, per tant, millor qualificació de l'etapa. Sense dir que això no pugui ser un problema, afortunadament, a Catalunya, la qualificació que els alumnes hagin obtingut a l'ESO no comptabilitza per a les PPAAU, i per tant sembla que no ens hauria d'amoïnar tant aquest fet. Per contra, a l'alumne li ofereix una informació que pot ser molt útil per a la seva predicció de resultats i, per tant, per a la seva autoestima, molt lligada a l'èxit o fracàs escolar (RODRÍGUEZ, S., 1982). A més a més, segur que aquesta informació ajuda a homogeneïtzar el nivell acadèmic de l'alumnat del crèdit, aspecte important en la planificació del seu contingut i la seva metodologia.

D'altra banda, l'experiència ens ha demostrat que no sempre és així. Els

La nostra activitat com a tutors de l'aprenentatge ha de consistir a ajudar els alumnes a ser més conscients de les seves necessitats i a triar allò que més els interessa.

alumnes solen ser més conscients que el que nosaltres pensem i en moltes ocasions (habitualment els més grans) trien més allò que sembla que els ajudarà a superar millor el batxillerat i/o la universitat, que no pas per la facilitat o dificultat del crèdit.

Finalment, hem de pensar també que la nostra activitat com a tutors de l'aprenentatge no ha de consistir a enganyar els nostres alumnes amagant informació, sinó a ajudar-los a ser més conscients de les seves necessitats i a triar, en conseqüència, allò que més els interessa. En una paraula, a madurar.

Assignació dels crèdits als alumnes

Malgrat que en els darrers cursos del sistema educatiu actual s'han donat importants canvis en la manera de fer dels tutors dels centres de secundària, els requeriments organitzatius del nou sistema faran que la tasca del tutor tingui una importància molt gran.

Afortunadament no serà una tasca en la qual es trobin ells sols. Ja hem comentat abans que les decisions del centre sobre com organitzarà i presentarà l'oferta dels crèdits als alumnes ja marca clarament unes limitacions i orientacions en l'optativitat de l'alumnat. A més a més, l'existència de programes d'ordinador d'assignació automàtica ajudarà força a fer aquesta tasca. De tota manera, algú haurà de determinar si el resultat informàtic i les preferències dels alumnes sobre aquest o

aquell crèdit són les opcions més adequades per a la seva formació. I al final seran els tutors els responsables de fer el seguiment curricular i l'orientació acadèmic-professional dels seus alumnes, i per tant l'assignació dels crèdits variables cada trimestre.

Presentem una proposta concreta sobre la distribució dels alumnes entre tots els crèdits de l'oferta:

Primera fase:

1. Prèviament a qualsevol oferta (si és possible), caldria que durant el curs els tutors plantegessin als alumnes exercicis adreçats a:

- a. cercar estratègies sobre com analitzar situacions difícils i com prendre decisions;
- b. afavorir l'autoconeixement de l'alumne (aptituds, actituds, interessos, mancances acadèmiques, ...);
- c. desenvolupar l'assertivitat (afirmar la seva personalitat triant el currículum variable sense deixar-se influir pels companys, pel grup, ...).

2. Destinar una sessió de la tutoria a analitzar l'oferta variable entre la qual hauran de triar, ajudant-los a reflexionar sobre les característiques de cada crèdit: a qui va adreçat, quina és la seva finalitat...

3. Al final els alumnes haurien de posar en pràctica les estratègies apreses, ordenant segons les seves preferències els crèdits oferts.

50 Organització ESO

Segona fase:

1. Tots els tutors d'un nivell, conjuntament, assignarien a cada alumne els diversos crèdits que li correspondria fer, tenint en compte els següents apartats:

a. les desiderates dels alumnes (vegeu quadre pàgina següent);

b. les llistes dels alumnes que haguessin presentat un crèdit acceptat (aquests haurien de tenir garantida la plaça);

c. l'historial acadèmic de cada alumne, per veure el currículum realitzat fins al moment i vigilar pel compliment de la normativa en el cas del cicle 14-16;¹

d. la tipologia d'alumnes a qui s'adreça el crèdit variable;

e. si és un crèdit que ja s'ha realitzat altres trimestres vigilar que l'alumne no l'hagi fet;

f. vigilància sobre el compliment de les condicions establertes pels crèdits amb continuïtat (continuïtat dels alumnes que els han començat i evitar que s'apunten nous alumnes): religió, segon idioma estranger...

2. Fer públiques les assignacions i establir algun sistema de reclamació/rectificació, al tutor o al coordinador del cicle.

Com es veu, és molt recomanable establir unes normes de funcionament i després ser molt estrictes en el seu compliment. En cas

1. Els alumnes de 2n cicle (14-16) han de cursar obligatòriament: 2 crèdits variables de l'àrea de llengua, 1 de llengua estrangera, 1 de matemàtiques i 1 de ciències socials.

contrari, els alumnes ens faran ballar constantment i poden arribar a provocar problemes entre els quals podríem citar:

— Alumnes difícilment localitzables durant unes hores del dia.

— Problemes a l'hora de l'avaluació, perquè l'alumne no apareix en el corresponent crèdit.

— Trencament de la coherència del currículum de l'alumne decidida pels tutors a l'hora d'assignar-li els crèdits.

Avaluació

No pensem que hi hagi d'haver diferències entre el model d'avaluació del currículum comú i del variable. Cada centre haurà de determinar en cada cas quin és aquest i quina és la informació que cal donar als alumnes i als seus pares.

És molt probable que els resultats acadèmics dels alumnes en aquesta part del currículum siguin molt millors que en la part comuna. Hi ha moltes raons perquè així sigui.

Una anàlisi simplista podria fer-nos pensar en una relaxació tant del professorat com de l'alumnat. Però de segur que ningú no ens negarà que existeixen altres factors tan importants com:

— l'homogeneïtzació dels alumnes per nivells d'aprenentatge, interessos...;

— una comoditat més gran del professor si coincideix amb una matèria del seu interès;

I.E.S. JOAN MIRÓ

Data: 08/01/94

Pàgina: 1

DESCRIPCIÓ DE CRÈDITS VARIABLES

Codi: EE-AA-43-B-93

Bloc del crèdit: B

Títol: AIRE, AIGUA, BOSCOS i SÒLS

Professor: JORDI DE MANUEL i TERESA ALEGRE

Nivell: Quart

Nombre alumnes màxim: 30

Nivell dificultat: Mig

Finalitat: Ampliació

Condicions prèvies:

Objectius:

- Identificar l'impacte que algunes activitats humanes tenen sobre el medi.
- Conèixer i valorar algunes alternatives per tractar els materials i les deixalles (reciclatge).
- Conèixer i diferenciar els problemes ambientals d'escala planetària («llunyans»): efecte hivernacle, afebliment de la capa d'ozó, desforestació, desertització, etc.
- Aprofundir en la dependència que hi ha entre el medi i els organismes i en les relacions que s'estableixen entre els éssers vius en un ecosistema.

Descripció:

- Es faran simulacions experimentals de diversos fenòmens (marea negra, combustió de parafina, acció dels organismes descomponedors).
- S'analitzaran lectures i documents sobre temes determinats i es resoldran problemes senzills en relació amb els continguts del crèdit.
- Es faran debats (jocs de rol) a l'aula sobre diferents temes en relació a l'alteració del medi.
- Es farà un breu treball monogràfic en grup.

Avaluació:

- Es valorarà el treball fet a classe i també aquelles activitats d'avaluació que es realitzen durant el crèdit.
- Es farà un breu treball bibliogràfic.

Materials necessaris:

- Els materials habituals de la resta d'assignatures.

52 Organització ESO

- i també, per què negar-ho, una concepció errònia del que ha de representar el currículum variable en la formació dels alumnes, sobretot de bon començament.

Al proper apartat presentem algunes actuacions que ens semblen adequades, relatives a l'avaluació.

Propostes finals

Aquestes propostes inclouen una llista de recomanacions i reflexions que pensem que poden ser d'utilitat:

Sobre la proposta (DOMINGO, A. i TEJERO, F., 1992)

- Evitar abstraccions innecessàries al currículum comú (centrar-se en allò més fonamental) i desplaçar-les al variable, on tindrem més possibilitats d'adequar la metodologia de treball a les característiques (procedimentals, intel·lectuals, actitudinals,...) de l'alumnat i al seu estil d'aprenentatge.
- Fomentar la presentació de crèdits interdisciplinaris, per afavorir un aprenentatge més proper a la complexa realitat. Això ajudaria també a la preparació dels alumnes per a la realització del crèdit de síntesi.
- Oferir un mateix crèdit per a alumnes de més d'un nivell, si l'oferta quedés molt reduïda per la presència de pocs alumnes. Vigilar molt bé el disseny del crèdit i el perfil de l'alumnat a qui va destinat per evitar les múltiples diferències que hi podrien haver entre els alumnes de cada nivell.
- Incloure en un mateix bloc crèdits de diverses àrees per permetre als alumnes tastar múltiples àrees de coneixement sense obligar-los a renunciar a formar-se en allò que més els interessa.
- Planificar crèdits destinats a grups amplis d'alumnes amb diversitat d'interessos.
- Oferir, al mateix bloc, crèdits amb finalitats diverses per permetre l'homogeneïtat de l'alumnat.
- Presentar crèdits dirigits a alumnes amb avaluacions pendents com a mecanisme de recuperació.
- Programar crèdits destinats a alumnes amb dificultats especials per facilitar la seva integració i progrés.
- Evitar excessives repeticions dels crèdits durant el mateix any i nivell, altrament convertiríem en obligatori allò que ha de ser optatiu per manca de suficient alumnat. Sobretot en centres amb poques línies (de 3 o menys).
- Fugir de l'excés d'interessos del professorat i centrar l'oferta en les necessitats dels alumnes.
- Incentivar l'experimentació de nous crèdits pels professors del centre
- Vetllar perquè els criteris anteriors se segueixin i es distribueixin de forma equilibrada en tots els nivells.

Sobre l'organització

- Dissenyar molt bé la fase inicial. Després la inèrcia farà molt difícil qualsevol modificació.
- Implicar tot el centre, cadascun en el seu àmbit d'actuació, en la responsabilitat dels resultats.
- Potenciar molt la coordinació a tots els

*Fomentar la presentació de crèdits interdisciplinaris,
per afavorir un aprenentatge més proper
a la complexa realitat.*

53

- estaments del centre: cicles, nivells, departaments, equips de docents,
- Impulsar l'orientació tutorial.
 - Afavorir l'intercanvi d'experiències entre els departaments i entre altres centres.

Sobre l'avaluació

- Analitzar en tots els àmbits de coordinació (departaments, cicles, junta d'alumnes, ...) els resultats obtinguts. Fugir de les falses aparences i realitzar estudis profunds sobre els factors incidents en els resultats.
- Ser més exigents amb els alumnes en aquesta part del currículum que en la comuna. Aquesta hauria de respondre més a les seves característiques.
- Fer una anàlisi periòdica (mínim bianual) sobre l'equilibri de tota l'oferta del centre.
- Contrastar el contingut i els resultats d'aquest currículum amb el currículum comú de la mateixa àrea.

Sobre la tutoria

- Fer estudis periòdics, anuals o bianuals, sobre mostres significatives d'historials d'alumnes per comprovar l'equilibri del seu currículum optatiu. Estudiar les causes que hagin pogut produir desviacions importants.
- Passar enquestes a l'alumnat, preferentment, sobre: els seus interessos, la manera en què se'ls ha anat orientant i respectant les seves desiderates. Comprovar i corregir si les reivindicacions formulades per aquesta causa són fruit de possibles problemes organitzatius.

- Analitzar, i corregir en el seu cas, els mecanismes que fan servir els alumnes per confeccionar el seu currículum optatiu.
- Fomentar la participació dels alumnes en la proposta de crèdits variables.

Conclusió

Hi haurà molts professors que creuran que aquesta tasca és feixuga, acontemporània i fins i tot burocràtica. És cert que és densa i que avui la informàtica ha de permetre fer millor totes aquestes tasques. Però el que no faran avui els ordinadors és integrar tota la informació que un tutor pot tenir dels seus alumnes i quins són els millors crèdits d'acord amb les seves necessitats i interessos...

Cal tenir present, també, que el que estem determinant a més a més és «l'ecosistema», que haurà de funcionar col·lectivament durant un trimestre.

D'altra banda, de l'èxit o fracàs final, en tindran gran responsabilitat no només el professor i els alumnes del crèdit sinó també els organitzadors dels grups en totes les seves fases de la planificació: direcció, coordinacions, departaments, tutors, alumnes...

Bibliografia

RODRÍGUEZ, Sebastià: *Factores de rendimiento escolar*. Barcelona: Oikos-Tau. 1982.

54 Organització ESO

DOMINGO, A. i TEJERO, F.: «*El currículum variable de ciències experimentals*». Comunicació al Llibre d'actes del 2n Simposi de Ciències Naturals. Girona 1992.

Decret 96/1992, de 28 d'abril, pel qual s'estableix l'ordenació curricular de l'Educació Secundària Obligatòria (DOGC del 13 de maig de 1992).

Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya: *Disseny curricular. Ensenyament Secundari Obligatori*. Publicacions del Departament d'Ensenyament. Barcelona, 1989.

Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya: *Disseny curricular. Ensenyament Secundari Post-obligatori. Batxillerat*. Publicacions del Departament d'Ensenyament. Barcelona, 1990.

Decret d'organització del currículum variable (per publicar).

Full de disposicions administratives. (Disposicions de inici de cada curs.)

HISTÒRIA DE LA MÚSICA.

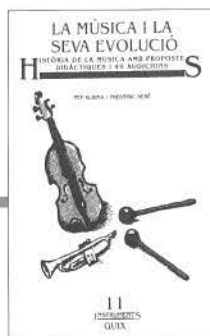
Èpoques i formes

Per al professorat...

- LA MÚSICA I LA SEVA EVOLUCIÓ. Història de la música amb propostes didàctiques i 49 audicions

Pep Alsina / Frederic Sesé

PVP: 1.575 ptes



Per a l'alumnat...

- Euterpe, musa de la música. EVOLUCIÓ DE LA MÚSICA

Pep Alsina / Frederic Sesé

(Biblioteca de la Classe, 72)

PVP: 940 ptes



Per a tota persona interessada en la música...

- LA MÚSICA I LA SEVA EVOLUCIÓ. 49 audicions

Pep Alsina / Frederic Sesé

DOBLE DISC COMPACTE

PVP: 4.160 ptes



GRAÓ

C/ Francesc Tàrrrega, 32-34
08027-Barcelona

Si voleu fer una comanda o rebre informació,
truqueu al Tel. (93) 408 04 64

L'autora presenta unes línies d'actuació per ajudar els alumnes d'Educació Infantil a desenvolupar un comportament prosocial que tendeixi a disminuir l'agressivitat i a la millora de les relacions socials en la infantesa per així afavorir conductes socials positives en l'edat adulta.

Prosocialitat: el camí de la solidaritat, es pot començar a recórrer des de petits?

Neus Sol i Mauri.

Definició de l'expressió: «comportament prosocial»

Segons EISENBERG i MUSSEN (1989), s'entén per comportament prosocial «totes aquelles accions que tendeixen a ajudar o a beneficiar una altra persona o grup de persones o fins socials», sense que hi hagi una recompensa externa anticipada per a qui té el comportament prosocial.

Les conductes prosocials estableixen una reciprocitat que va *in crescendo* en les diverses i successives interaccions.

L'ensenyament orientat a aprendre i augmentar aquests comportaments prosocials és el camí amb més potencial tant per vetllar per la salut mental del nen i futur adult, com per disminuir l'agressivitat i la violència i millorar sensiblement les relacions socials.

El comportament prosocial es presenta com a alternatiu i incompatible amb l'agressivitat i la violència, i per tant afavoreix que aquestes reaccions no es produeixin.

57

El comportament prosocial es presenta com a alternatiu i incompatible amb l'agressivitat i la violència, i per tant afavoreix que aquestes reaccions no es produeixin.

Característiques socials dels nens i nenes de 0 a 6 anys

En l'estudi evolutiu de l'infant s'han omplert moltes pàgines parlant de l'agressivitat, i poques sobre les conductes socials positives.

Però si observem la relació espontània que s'estableix entre un nadó i la seva mare, hi trobarem una naixent iniciativa infantil per establir una relació intersubjectiva, amb pinzellades incipients de descentrament cap a l'altre i disponibilitat per a la cooperació, dins d'un marc de comunicació típicament humana.

Tota primera iniciació social es fa en el marc de la seguretat familiar, en un clima de tendresa i afecte indispensable per al nen, ja que determina el seu propi sentiment de seguretat i ell sols es pot deslligar en la mesura que es trobi segur dels seus vincles.

En l'evolució social del nen, tenim als pocs mesos que el rostre humà de l'altre li desencadena el somriure i trobarem el despertament de la sensibilitat social: li agrada la companyia, vol atraure l'atenció, plora quan es troba sol.

L'infant avança en la relació amb els adults, però, en canvi, es relaciona poc o

gens amb els seus iguals, els quals tracta com a objectes.

Per tant, a la llar d'infants cal afavorir les ocasions de contacte entre ells.

Més tard ja es van distingir les manifestacions de tendresa i afecte cap als adults que li són familiars.

La imitació és bàsica: en ser estimat, aprèn a estimar; si es troba estimat, agafarà una primera idea que ell té un valor per a qui l'envolta, fet que contribuirà a determinar la seva autoestima, element capital del seu sentiment de seguretat i confiança i una de les variables afavoridores de la prosocialitat.

En anar progressant maduratívament, va adquirint nous recursos de relació: pot compensar les penes i realitzar els seus desitjos en un terreny simbòlic, pot descarregar tensions mitjançant la transferència en el joc i la paraula (si expressa amb paraules la ràbia, no la pateix tant i minva l'agressivitat). Això l'ajudarà a adaptar-se socialment.

L'afectivitat li és essencial; per tant el càstig i la desaprovació signifiquen una pèrdua de valor, una disminució de l'afecte que li cal per sentir-se segur i avançar. També, més tard, ens trobarem amb l'anomenada i coneguda «fase d'oposició», que no és més que una crisi d'independència: ell vol actuar sol i la crisi la causa les imposicions de la voluntat de l'adult.

58 Educació infantil

Per tant, hem d'afavorir les conductes autònomes per encaminar-lo a la independència i confiança en si mateix, i així ajudar-lo a sociabilitzar-se.

Posteriorment, trobem que el negativisme dóna pas a una forta tendència al conformisme i a la cooperació. Un cop ha adquirit consciència de si mateix, s'equilibra i posa l'autonomia aconseguida al servei de la seva adaptació social.

Vol fer-ho bé i tot sovint ens pregunta: «Està bé així?», cosa que també és indicadora que no està tan segur com sembla.

Què succeeix en el «joc paral·lel»? Tot i que cadascun fa la seva activitat particular, troben plaer a estar junts, un grup reduït d'uns dos o tres, i són sensibles a la presència de l'altre.

I en el «joc associatiu», el qual sorgeix més tard i dura un temps que es va combinant amb l'anterior, què passa? Les interaccions es fan més freqüents i s'amplien: comencen a moure's en les beceroles de l'organització col·lectiva: associacions, pactes, regulacions d'activitats, que sovint xoquen amb l'egocentrisme i afirmació de cadascun dels membres del grup.

La competició es fa més objectiva: volen rivalitzar i sobrepassar els companys en tot. Sovint l'escola tradicional recorre a aquest tipus de motivació, quan avui dia cada cop és més indispensable el treball en cooperació; comportament que necessita més maduresa social i intel·lectual, però ara

ja podem observar les seves primeres bases: l'infant del primer cicle de l'etapa infantil ja explica als seus companys el que vol fer: el crida, mira d'atraure la seva atenció, a vegades massa insistentment, però això ens fa adonar que no és indiferent a la presència de l'altre, tot i que no té en compte els seus desitjos. En l'infant del segon cicle sí que ja ens trobem que els anhels dels companys són tinguts en compte i sovint sentim: «Ara jo faré un forat i després et deixaré la meua pala i tu podràs fer-ne un altre.»

En aquest període (0-6) marcat bàsicament per l'afectivitat, cal que els nens es moguin en un ambient lliure per tal que treguin profit dels seus errors sense interferències de menyspreu emocional, i així es faran més aptes per afrontar la realitat, més sociables, menys depenents de l'adult, i avançaran pel camí de la prosocialitat.

Hem vist com, tot i aquestes característiques on predomina l'egocentrisme, és possible obrir-li els horitzons i donar-li les eines per a una interacció social positiva.

Adquisició i optimització dels comportaments prosocials

Segons l'experiència que porten a cap els Drs. SCHAPS, SOLOMON i WATSON (1983), per optimitzar els comportaments prosocials, podríem centrar-nos en cinc àrees dins del marc escolar:

Hem d'afavorir les conductes autònomes per encaminar-lo a la independència i confiança en si mateix, i així ajudar-lo a sociabilitzar-se.



Orientades als nens i nenes:

- *Implicar-los en activitats d'ajuda.*
Ex.: Mestre: «Em vols ajudar a netejar els pinzells?»...
- *Desenvolupar l'empatia ajudant-los a captar les necessitats, sentiments i pensaments dels altres.*
Ex.: Mestre: «Què li deu passar a la Mònica que plora?» «Com creus que es troba en Pau ara que se li ha trencat la joguina?»...
- *Oferir-los possibilitats de treball en equip.*
Ex.: Fer un treball com pintar un dibuix o enganxar gomets o endreçar unes joguines entre dos o tres nens.

Orientades als adults:

- *Oferir models positius per als nens en accions efectives de comportament prosocial (un dels principis bàsics de l'aprenentatge és la imitació).*
- *Utilitzar una disciplina positiva: oferir pautes de comportament, utilitzar mètodes de disciplina inductiva, afavorir l'autoestima del nen, mantenir una actitud càlida, comunicativa i d'alt nivell d'expectatives amb els infants.*

Factors o variables que cal treballar

Dignitat i autoestima

DEFINICIÓ: Segons la Declaració Universal dels Drets Humans, tota persona, essencialment, pel fet de pertànyer a l'espècie humana, mereix consideració, honor, respecte, és a dir té un valor irrenunciable.

PROPOSTA DIDÀCTICA: Si adaptem aquest principi als infants, ens trobarem que és lògic que la primera experiència a partir de la qual el nen pot mirar el del seu costat com un ésser digne és la d'haver-se sentit ell mateix com a receptor de l'atribució de dignitat per part dels adults que el rodegen i trobar-se envoltat d'un clima d'interrelacions dignificants.

DEFINICIÓ: L'autoestima és la percepció i judici de valor que cadascun fa de si mateix en relació a atributs positius desitjats i tenint en compte pensaments i records dels propis recursos, capacitats, actituds i conductes.

PROPOSTA DIDÀCTICA: Com a mestres, hem d'evitar qualsevol judici negatiu o prematur sobre cap alumne. Hem de detectar aquells nens amb baixa autoestima per tal d'accentuar els assoliments i presentar-los a la classe com a mereixedors de l'estimació de tots. Per això seria bo anar-los posant fites en la col·laboració col·lectiva, on ells tinguessin èxit davant els altres. S'ha de aconseguir, també, que el nen se senti estimat i acceptat independentment dels seus assoliments. Cal equi-

par els nens amb l'habilitat de «recompensar-se»: que trobin satisfacció amb les tasques ben fetes, independentment de la comparació amb els altres. És important evitar que l'alumne es motivi solament per criteris de competitivitat. Com a recurs didàctic podem utilitzar els contes, on destacarem els personatges amb les conductes prosocials que vulguem implementar.

Actituds i habilitats de relació interpersonal

Un bon domini d'actituds i habilitats, equipa el nen per encarar el seu futur, i sobretot, li proporciona eines bàsiques per a l'acceptació actual entre els seus companys, molt important ara que té l'autoestima en procés de consolidació. Està provat que nivells baixos d'acceptació social entre companys són deguts a dèficits d'habilitats socials.

Els comportaments que ha d'adquirir un nen per relacionar-se adequadament en el seu món social són:

- La mirada: que transmeti una seguretat del valor i dignitat propis i mostri a la vegada un interès i acollida de l'altre.
- El somriure: en un moment donat, un somriure senzill és un canal confirmatori de l'altre, és un missatge d'obertura.
- La salutació: entesa com a ritual en entrar en un lloc per afirmar la nostra presència i entrar a formar part del conjunt de persones presents, s'ha de treballar com a hàbit: «Bon dia!», «Adéu!»...

Com a educadors hem de valorar allò que és positiu en el comportament dels nostres nens, i hem d'educar-los per tal que ells també sàpiguen valorar els trets positius dels altres.

— L'escolta: L'actitud d'escoltar és bàsica. Si els nens, en les seves diverses manifestacions d'expressió verbal i no verbal troben en la mestra un interlocutor pacient, que els escolta i els entén, estarem motivant-los perquè entrin en el procés interpersonal de la comunicació i aprenguin a escoltar.

PROPOSTA DIDÀCTICA: Un pas previ a l'escoltar és educar el silenci com a habilitat d'autocontrol, gens fàcil però molt útil, en les seves tres vessants: silenci davant la natura (es desenvolupa la motivació per a l'observació), davant dels altres (desperta l'empatia) i davant d'un mateix.

— Preguntar: És sempre una mostra de la curiositat i la sensibilitat humana. Pot ser una crida a l'altre, al món de l'altre i com a tal un exercici de descentrament molt fort.

— Agraïment: Amb aquesta actitud i conducta verbal estem dient a l'altra persona que els seus actes o coses ens han estat útils. S'ha d'evitar que la idea d'agraïment signifiqui deute o compromís de devolució, i molt menys dependència o submissió a l'altre. Fóra bo que contribuïssin a una reciprocitat voluntària de cooperació i amistat.

PROPOSTA DIDÀCTICA: Com en qualsevol altre aprenentatge, la imitació té un paper importantíssim. És per això que els educadors hem de tenir clares i presents totes aquestes habilitats de relació interpersonal per tal que els nens les aprenguin a través de la vivència personal amb totes elles. A partir de la segona meitat del segon cicle podem introduir petites con-

verses entre el grup-classe per tal que s'adonin del perquè són necessàries, si els agraden o no... Ens és molt útil el recurs del conte a fi de destacar l'actitud d'aquell personatge que vagi lligada a l'habilitat en què vulguem incidir.

Valoració d'allò que és positiu en el comportament dels altres

Costa molt més expressar els elogis que no les queixes, com si estiguéssim fets per a la plenitud de les coses ben fetes. Aquest dèficit d'apreciació, des del context educatiu, l'hem de superar amb l'atribució de la positivitat, prescindint de comparacions, focalitzant l'atenció en aquell nen concret.

PROPOSTA DIDÀCTICA: Com a educadors hem de valorar allò que és positiu en el comportament dels nostres nens, per tal d'afiançar-los l'autoestima, i hem d'educar-los per tal que ells també sàpiguen valorar els trets positius dels altres.

Un treball pràctic, a partir del segon cicle, seria:

Quan pengem a la paret els treballs de tots els nens —per exemple, un dibuix—, sovint ens trobem que el d'aquell nen amb menys recursos és menyspreat i ridiculitzat pels seus companys. Aquí, doncs, hauríem d'intervenir nosaltres i fer un exercici col·lectiu del tipus: «A veure si sabem dir una cosa bonica de cadascun dels treballs.» Aquest exercici mental de trobar un qualificatiu positiu s'hauria de fer tot sovint, per tal d'instaurar-lo com a hàbit. Ja

62 Educació infantil

des de molt petits, abans i tot de l'aparició del llenguatge, amb una mostra de somriure o petit aplaudiment, els nens són capaços de demostrar a l'altre que l'aprecien.

La creativitat i la iniciativa

Si volem un món solidari, cal saber passar d'immediat a l'acció i això sovint requereix grans dosis de creativitat i iniciativa per tal de superar obstacles estructurals i pressions del grup humà contextual.

PROPOSTA DIDÀCTICA: El nen ha de buscar, experimentar, descobrir; hem d'exhortar-lo que pregunti el *com* i el *per què*.

Han d'aprendre a perseverar quan una cosa no els surti bé d'entrada. Els hem de motivar perquè donin idees sobre la marxa de la classe, activitats, joc... Hem de valorar la iniciativa que puguin demostrar.

Comunicació. Revelació de sentiments

Obrir-se als altres és una manera òptima de conèixer-se a si mateix i la comunicació dels desitjos és un bon exercici positiu.

PROPOSTA DIDÀCTICA: No tallar-los i ajudar-los que s'expressin, tant de manera no verbal com verbal.

Empatia interpersonal i social

DEFINICIÓ: Es tracta d'acollir dins nostre, tant en el pla afectiu com racional, un contingut o una actitud de l'altre i mos-

trar-li que l'hem entès realment. Cal estar receptius i acollir l'altre.

PROPOSTA DIDÀCTICA: Ja des de molt petits es pot orientar l'atenció cap al plor d'un company, mostrant sorpresa i interès per part nostra, i ensenyant-los a consolar-lo amb una carícia i dient «maco!, no ploris»...

L'assertivitat. Resolució de l'agressivitat

DEFINICIÓ: Segons ROCHE (1990) és «l'assertivitat és la iniciativa, decisió i persistència a portar endavant una conducta, malgrat els obstacles situacionals, interpersonals o socials trobats». Així tindríem aquella persona que se sap defensar i fer valer els seus drets davant d'una injustícia, sense utilitzar la violència.

PROPOSTA DIDÀCTICA: Són molts els moments de conflictes que es viuen a l'aula, hem d'aprofitar-los per fer adonar als infants que abans de barallar-se i enfadar-se sempre hi ha una solució pacífica que agrada a tothom.

Cooperació. Amistat. Reciprocitat

Aquesta variable última que es presenta en el Programa és el seu objectiu global i alhora serveix d'entrellat per anar tramant les altres variables ja esmentades.

PROPOSTA DIDÀCTICA: Hem de veure clar que tant els comportaments com les actituds prosocials poden ser apreses i millorades i que la tasca del mestre seria

Si volem un món solidari, cal saber passar d'immediat a l'acció i això sovint requereix grans dosis de creativitat i iniciativa.

crear un clima on ajudar, donar i compartir fossin actituds reals d'interacció. Cal crear situacions on s'hagin d'ajudar els uns als altres i fer-los adonar de com és de positiu.

Com programar l'ensenyament de la prosocialitat?

Totes aquestes variables no són illes que es treballen per separat, sinó que unes interactuen amb les altres, es complementen i es reforcen formant un tot.

Hi ha situacions que ens sortiran espontàniament a la classe i aleshores les aprofitarem per treballar una variable, però n'hem de crear i treballar-les intencionadament.

No s'ha de deixar res a l'espontaneïtat, o a quan surti, sinó tenir-ho inclòs a la programació; només així estarem segurs de donar el tractament necessari als aspectes de les relacions personals i socials per no crear una llacuna important en l'educació integral de l'infant.*

Bibliografia

ROCHE, R. *Psicología y educación de la Prosocialidad*. UAB, Barcelona 1990.

* Comunicació presentada a les JORNADES D'INNOVACIÓ EN L'EDUCACIÓ INFANTIL de l'ICE de la UAB celebrades a Barcelona, juny 1992.

La innovació educativa és un tema que s'està tractant en aquests moments en diferents estaments de la nostra comunitat educativa a través del Primer Congrés de Renovació Pedagògica, el qual pretén analitzar l'educació des d'una perspectiva de millora de la qualitat.

Com innovar en l'aula d'educació primària?

Lluïsa Andreu Solsona

Prof. de Psicologia Evolutiva i de l'Educació de la Universitat de Barcelona

Petra Eusebio López

Prof. Teoria i Història de l'Educació de la Universitat de Barcelona

Comencem el nostre intent dirigint la mirada a les escoles d'ensenyament primari. Com és el seu ensenyament en l'actualitat? Podríem considerar el tarannà general de les escoles realment innovador? Com aportar nous plantejaments educatius?

El sentit innovador en l'educació pot considerar-se en la diversitat d'aspectes que pot presentar el multifacètic fenomen educatiu. Nogensmenys, voldríem assenyalar i centrar la nostra reflexió sobre una educació innovadora, a través d'un conjunt d'interrogants que ens hem plantejat al voltant del fet escolar i arran de diferents estudiosos de la recerca psicoeducativa, com són: Flavell (1984), Nickerson, Perkins y Smith (1989), Bereiter i Scardamalia (1985), Elliot (1992), etc. Cal realment preguntar-nos sobre si: Fomentem habilitats de pensament en els nostre alumnes quan es troben en situació d'aprenentatge? Plantegem a l'hora d'educar diferents possibilitats per tal que els alumnes aprenguin a pensar? Donem

possibilitats per a un desenvolupament real de les capacitats de l'alumne? És possible el coneixement metacognitiu? Propiciem una reflexió continuada de les nostres actuacions educatives?, etc. Tots aquests interrogants fan referència a aspectes fonamentals que tot educador es planteja si realment és responsable de la seva pràctica educativa.

Dur a terme una educació innovadora i de qualitat exigeix revisar les nostres maneres d'ensenyar al mateix temps que pressuposa un canvi de la concepció de l'aprenentatge quan se'l considera com a «producció activa» i, a la vegada, manifestació de les capacitats humanes i que són del tot imprescindibles per poder adaptar-se als continuats canvis que es donen en la nostra societat i poder plantejar noves alternatives. Creiem que l'escola, més que mai, té un repte important, que és el de preparar els alumnes perquè es puguin adaptar als avenços accelerats que en els camps científic, tècnic i social es donen en la nostra societat.

Considerem imprescindible, en aquesta línia d'innovació en l'educació, aconseguir un millor coneixement de com es poden ensenyar les habilitats del pensament, és a dir, de com ensenyar a pensar. El fet que els mestres reflexionin sobre aquest tema no és banal si pensem en les següents qüestions:

Actualment, ens trobem «assetjats» per tot arreu amb arguments que ens tracten de convèncer. Aquests missatges apareixen amb diferents disfresses i sota diferents contextos que ens arriben a través dels

mitjans de comunicació, d'altres informacions, de l'ambients, etc., i que ens intenten convèncer perquè comprem determinats productes d'una marca concreta, que acceptem determinades ideologies, etc, és a dir, tot allò que ens planteja la nostra societat. Haver de decidir dins d'aquesta varietat de contextos constitueix un aspecte molt important de la nostra vida actual, que ens obliga a haver de decidir, a jutjar la credibilitat de determinades afirmacions, de valorar determinats fets, d'ésser crítics davant certes situacions, etc., d'on ve la necessitat i importància de pensar d'una forma crítica, personal i reflexiva.

El nostre objectiu és fer patent la importància i prioritat del treball a l'escola de crear «situacions educatives realment innovadores» que impliquin el desenvolupament d'activitats conjuntes entre habilitats de coneixement, de pensament i de comportament personal de l'alumne, dels alumnes entre si i de la relació mestre/alumnes.

En l'ésser humà, tots aquests processos de conèixer, de pensar i de formació personal es donen d'una manera simultània i interdependent en la vida ja sigui dins o fora de l'escola. Per això, és important de treballar tots aquests aspectes d'una manera relacionada, perquè el pensament és essencial per a l'adquisició i desenvolupament del coneixement i, a la vegada, el coneixement no és possible sense el pensament.

Si considerem que la funció principal del mestre és educar i ensenyar els seus

alumnes, quines característiques hauria de tenir una educació que tingués tots els requisits del fet «d'aprendre a pensar»? O més ben dit, quins elements poden figurar en l'activitat diària del mestre perquè el seu treball sigui realment innovador?

L'actual explosió d'informació i la necessitat, tant de posar al dia les tècniques de treball com de formació permanent, exigeix que els ciutadans del futur siguin flexibles i adaptables pel que fa a la capacitat d'aprendre per poder fer front a les noves exigències, necessitats i oportunitats. Dins de l'àmbit escolar seria la capacitat d'adaptació de l'alumne a la gran varietat de demandes que se li presenten.

Per tot això, caldria preguntar-nos: Quins elements haurien de figurar en la tasca diària del mestre per tal que el seu treball sigui realment innovador?

Si tenim en compte que l'enfocament educatiu tradicional donava prioritat a l'ensenyament dels coneixements i al producte, l'enfocament educatiu innovador insisteix sobre la importància dels processos a un nivell cognitiu a través de l'ensenyament d'habilitats del pensament, com són: el raonament, la solució dels problemes, el pensament creatiu de l'alumne o el pensament metacognitiu. Ara bé, cal preguntar-nos si és possible el treball diari d'aquestes habilitats dins de la realitat diària de la classe a través de les diferents àrees curriculars que figuren en el Projecte Educatiu.

Línies de treball

Possibles línies de treball podrien ser:

a) *La solució de problemes*: És important deixar un espai per tal que l'alumne pensi possibles respostes a través d'activitats com són: plantejar-se interrogants i hipòtesis de treball, donar possibles respostes davant un problema, aprendre a observar l'entorn, no precipitar-se en la resposta, ser reflexiu, seleccionar i relacionar conceptes entre si, transferir el que ha après a d'altres contextos, etc.

b) *El raonament*: És la capacitat de realitzar inferències d'acord amb la lògica inductiva o deductiva. A través d'activitats com són: observar, classificar i definir conceptes (aquí el llenguatge té un paper molt important), ordenar i establir relacions, transferir i saber aplicar els conceptes apresos en situacions noves.

c) *El pensament creatiu*: Considerant el terme de creativitat com el conjunt de capacitats i disposicions que fa que una persona produeixi activitats creatives, enteses com a intuïtives, originals, adequades i crítiques (PERKINS, 1982). Fomentar la creativitat en l'educació és essencial com a element fonamental tant en la projecció personal de la vida de cada ésser humà com en l'àmbit social. El desenvolupament del pensament creatiu de l'alumne és una obligació de tot mestre, a través de: la creació de models i esquemes de treball; desenvolupament de la fluïdesa ideacional (ex. remolí d'idees o «brainstorming»); foment de la imaginació, de l'ori-

ginalitat i la fantasia amb contes, historietes, dramatitzacions, etc. En resum, donar llibertat de creació i de pensament a través de les activitats de classe.

d) *El pensament metacognitiu*: Referit al coneixement que tenim de nosaltres mateixos. El que pressuposa el coneixement de les capacitats i de les limitacions sobre el pensament d'un mateix en la mesura que som capaços de conèixer i pensar. La metacognició duria l'alumne a superar les seves limitacions i a desenvolupar les seves capacitats a través d'activitats com són: la planificació, la predicció, la verificació, la comprovació, la supervisió i control de l'activitat. Mitjançant el treball de les habilitats metacognitives, l'alumne «donarà més sentit a allò que aprén, «i se li fomentaran actituds de curiositat i desig de descoberta».

Lògicament, un ensenyament basat en habilitats de pensament ha de tenir en compte: el perfil del mestre, el del mateix alumne i del context de l'aula. Pensem que un mestre innovador ha d'ésser un «guia entusiasta i facilitador de l'aprenentatge dels seus alumnes» i que senti la necessitat d'ensenyar cada dia millor (per la qual cosa cal que es plantegi interrogants i que assumeixi reptes) tant en l'aspecte individual com de treball en equip (mitjançant un diàleg obert que es caracteritzi pel respecte mutu i la tolerància envers els punts de vista dels altres). El mestre ha de saber connectar amb la realitat dels alumnes, amb el seu context familiar i social per aconseguir el seu màxim desenvolupament potencial d'acord amb el model teòric de Vigotski.

En relació amb l'alumne, s'han de tenir en compte els seus interessos, capacitats i motivacions perquè sigui actiu i capaç d'aprendre nous coneixements a partir dels que ja sap, és a dir, segons la concepció constructivista de realitzar aprenentatges significatius. D'altra banda, cal tenir cura dels aspectes motivacionals si volem que l'alumne sigui l'artífex del seu aprenentatge donat que l'adquisició del coneixement depèn de factors no únicament d'ordre intel·lectual sinó també d'ordre afectiu i emocional.

I pel que fa a l'ambient de l'aula, s'han de crear contextos agradables i facilitadors d'una bona dinàmica d'estudi i de relació. Dins d'un ensenyament innovador, si volem que els nostres alumnes «apreguin a pensar» hem de ser capaços de crear dins de l'aula una atmosfera favorable perquè tinguin la llibertat per expressar idees i opinions a través d'actituds de: tolerància i respecte a l'opinió dels altres, de llibertat d'expressió, de compromís i responsabilitat.

De tot el que hem dit, se'n desprèn que un ensenyament innovador ens ha d'ajudar no solament a aconseguir una millora de la nostra pràctica educativa diària, sinó d'un creixement d'ordre personal més gran per tal d'aprendre a viure millor, aspecte tan important i necessari en els nostres contextos socials d'avui dia.

Bibliografia

BEREITER, C. i SCARDAMALIA, M.: «Cognitive coping strategies and the problem of "inert-knowledge"». A: S. F. CHIPMAN, J. W. SEGAL i R. GLASER (comp). *Thinking and learning skills*, Vol. 2: *Research and open questions*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, 1985.

FLAVELL, J. H.: *El desarrollo cognitivo*. Madrid: Visor, 1984.

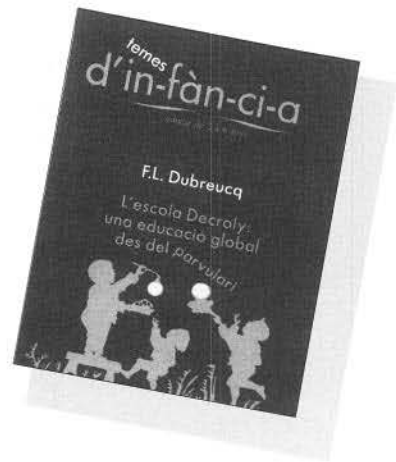
NICKERSON, R. S.; PERKINS, D. N.; SMITH, E. E.: *Enseñar a pensar. Aspectos de la aptitud intelectual*. Barcelona: Paidós. MEC, 1987.

VYGOTSKI, L. S.: *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica, 1979.

NOVETAT

• • • *L'escola Decroly:
una educació global
des del parvulari*

F. L. Dubreucq
40 pàg.



R O S
S E N
S A T

Associació de Mestres
Rosa Sensat

Còrsega 271, baixos • 08008 Barcelona
Tel. (93) 237 07 01 • Fax (93) 415 36 80

PERSPECTIVA ESCOLAR

Butlleta de subscripció

Cognoms

Nom

--	--

Adreça

--

C.P.

Població

Província

--	--	--

Telèfon

--

He recollit aquesta butlleta a: _____

S'inscriu a **Perspectiva Escolar** per a l'any **1996** (10 núm.)

Import: **6.275 ptes.** Preu exemplar: **700 ptes.** (IVA inclòs)

Pagament: Per xec nominatiu a favor de l'A.M. Rosa Sensat
adjunt a la butlleta

Per domiciliació bancària

Butlleta de domiciliació bancària

Cognoms

Nom

--	--

Cognoms i nom del titular (en cas que sigui un altre que el de la subscripció)

--

Banc o Caixa

Adreça de l'agència

--	--

Població

Província

--	--

Entitat

Oficina

Compte/llibreta

--	--	--	--

--	--	--	--

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Senyors: Els agrairé que amb càrrec al meu compte/llibreta atenguin el rebut que anyalment els presentarà l'**Associació de Mestres Rosa Sensat** per al pagament de la meva subscripció a la revista **Perspectiva Escolar**.

Firma del titular

**RESPOSTA
COMERCIAL**

Autorització 12.225
B.O.C. Núm. 20 del 5-3-93

TARGETA POSTAL

**NO
NECESSITA
SEGELLS**

A franquejar
a destinació

**Associació de Mestres
Rosa Sensat**

Apartat de Correus 486 F.D.
08080 Barcelona

L'article exposa la importància de escolaritat per a la normalització de la vida en els nens que pateixen una malaltia crònica. Dóna pautes sobre el que hi poden fer l'escola i el mestre i descriu les característiques de rendiment escolar i dèficits d'aprenentatge que comporten algunes malalties cròniques.

Incidència de la malaltia crònica en l'escolaritat

Montserrat Daniel i Llach

Introducció

Els nens que pateixen malalties cròniques constitueixen un petit grup de població infantil que està sotmès a unes condicions extraordinàries en el seu entorn: tractaments més o menys continuats o agressius, controls, hospitalitzacions, poden formar part de la seva vida durant molt de temps. A més, segons la malaltia que pateixin, poden tenir restriccions en els menjars, begudes o altres activitats. Tot això interfereix en la seva vida social, especialment en l'adolescència. El nen ha d'acceptar la seva realitat, que el converteix en un cas particular en el seu entorn. La dificultat que aquesta acceptació comporta el pot portar a evadir-se o negar la seva circumstància i a no complir les prescripcions mèdiques.

En la normalització de la vida del nen malalt, l'escola hi té un paper primordial.

És en l'escola on el nen desenvolupa l'activitat que li és pròpia, la seva vida social, on es posen les bases per al seu futur professional i acadèmic, i on, enmirallant-se en els seus companys, mesurant les seves capacitats a través de les seves adquisicions i de la valoració que en facin els altres, elabora una part molt important del seu concepte sobre si mateix, de les seves possibilitats, expectatives i projectes per al futur.

Cal tenir en compte que mentre que la majoria dels nens amb malalties cròniques tenen una intel·ligència normal (excepte en les malalties que afecten el sistema nerviós o síndromes congènites), diversos estudis mostren que el nen crònicament malat no arriba als nivells d'aprenentatge dels seus companys sans.

Les actituds del pares poden ser poc clares amb l'escola, per la por que el seu fill sigui tractat de forma diferent. També el desconeixement del mestre pot provocar conductes inapropiades a causa de la manca d'informació respecte al que està passant i al que li pot passar a l'alumne malalt i a la seva inseguretats en referència a l'actitud a prendre i a les ansietats que desvetllen les malalties greus dels nens en les persones que en tenen cura.

Cal tenir en compte que les repetides absències provoquen un sentiment de marginació en el nen que el duu a l'absentisme i que molts autors destaquen que quan s'instaura és molt difícil d'eliminar. A la pràctica, s'observa com en alguns adolescents la malaltia pot comportar l'acabament de l'escolaritat.

Però, a més a més, el manteniment dels aprenentatges escolars obliga el nen a dur a terme una activitat, a organitzar la seva vida d'acord amb la malaltia, però també amb aspectes sans del seu cos (capacitat per pensar i aprendre). Això és important, tant més com més greu sigui la situació del nen. Les tasques escolars, que poden anar adaptant-se a les seves possibilitats, l'ajuden a mantenir confiança en el seu futur, contacte amb els companys i mestres i, sobretot, a lluitar contra la depressió en què tan fàcilment poden caure.

De les malalties cròniques més freqüents i que a la vegada interfereixen més en l'escolaritat volem destacar l'epilèpsia i la diabetis mellitus. També volem fer menció del càncer infantil, menys prevalent, però que pel seu dramatisme requereix una atenció especial per part de l'escola. Parlarem d'aquestes malalties com a exemple de l'especial problemàtica que pot tenir cada un dels quadres crònics que afecten la infància.

Epilèpsia

Deixant de banda les formes d'epilèpsia relacionades amb retard mental, cal notar que, segons Ajuriaguerra, els estudis fets per avaluar el coeficient intel·lectual dels nens epilèptics donen diferents resultats, que varien segons l'edat del subjecte, els tests fets servir, les formes d'epilèpsia i altres variables lligades a la investigació i, per això, afegeix que és imprescindible repetir l'examen, ja que els resultats poden estar influïts per la bradipsíquia, trastorns

El manteniment dels aprenentatges escolars obliga el nen a dur a terme una activitat, a organitzar la seva vida d'acord amb la malaltia, però també amb aspectes sans del seu cos.

73



de caràcter o efectes dels anticonvulsions. També diu que els efectes nocius de la malaltia en el coeficient poden anar augmentant progressivament amb el temps. Pensem que és important tenir en compte aquestes característiques del rendiment intel·lectual del nen epilèptic i pensar que el rendiment escolar pot afectar-se d'igual manera.

El rendiment també pot quedar afectat pel factor temps. Aquesta és una qüestió que els mestres han de tenir en compte a l'hora de les avaluacions i d'exercicis que comportin respostes ràpides, perquè aquests nens poden tenir el pensament més entlentit.

epilèptics tenen dèficits d'aprenentatge, per exemple, en lectura, falta d'atenció, trastorns del comportament, dependència,...

Segons Ajuriaguerra, s'han descrit dos tipus de caràcter lligat a l'epilèpsia: el primer està caracteritzat per l'humor làbil, els trastorns d'atenció, la inestabilitat psicomotora i la impulsivitat. El segon, per falta d'iniciativa, lentitud intel·lectual i motora, incapacitat per anar més enllà del concret, perseveracions i estereotípies. Per tant, la malaltia epilèptica pot requerir al nen un esforç important de contenció de la seva impulsivitat o de la motivació, a més de les dificultats específiques que ja hem anomenant anteriorment.

S'ha estimat que un 70% dels nens

Diabetis

En general, quan es fa el diagnòstic s'hospitalitza el pacient a fi de corregir el seu estat i educar-lo sobre el control, tractament i dieta. Els objectius del tractament a llarg termini, que implica controls diaris i adaptar la dieta a les seves necessitats i situació, són:

1. Aconseguir un creixement i un desenvolupament físic normal i assolir un desenvolupament emocional normal.
2. Mantenir els nivells de glucosa en sang el més baixos possible, sense que apareguin episodis d'hipoglucèmia.
3. Desaparició de l'absentisme escolar i participació plena en les activitats físiques i socials.
4. Evitar la manipulació de la diabetis per part del malalt o de la comunitat.
5. Aconseguir la màxima responsabilitat del pacient, adequada a la seva edat i intel·ligència en la cura de la malaltia.

La diabetis no comporta risc d'afectacions neurocognitives a curt termini, però sí un gran esforç d'adaptació conductual i emocional per part del nen. Així com en el nen pre-escolar tota la responsabilitat sobre dieta i control recau sobre els pares, a mesura que va creixent el nen ha d'anar adquirint l'autonomia suficient per l'auto-control. En nen escolar pot aprendre a solucionar situacions socials que planteja la diabetis, pot saber que no és una malaltia

contagiosa i pot aprendre a parlar-ne amb paraules correctes. A mesura que el nen s'acosta a l'adolescència va adquirint la capacitat per entendre la malaltia en els seus aspectes més complexos d'interrelació entre els diferents òrgans, però del punt de vista emocional, el pùber entra en l'etapa marcada pels conflictes d'identitat que pot interferir seriosament la conducta adaptativa del malalt. Amb l'inici de l'adolescència es produeix un qüestionament sobre el propi cos, cal resoldre el conflicte entre dependència-independència dels adults, el grup pren una importància capital i, al mateix temps, es tendeix a idealitzar la realitat i a situar-se en posicions extremes que poden ser de rebel·lia. Per tot això és freqüent que l'adolescent tingui dificultats per assumir la seva realitat a dintre del grup, amagui la malaltia i no compleixi les dietes i restriccions que cal que tingui en la vida social (abstinència d'alcohol, de begudes que tinguin glucosa, de menjars hipercalòrics, etc.) i que, tot i no complint, visqui malament les atencions i el control per part dels pares o personal sanitari.

Per últim, cal constatar la influència que pot tenir la malaltia en l'autoestima del noi i en la instauració de sentiments depressius, que, juntament amb l'ansietat, sembla que poden influir negativament en els resultats dels controls mèdics. L'escola pot trobar-se en la situació de tenir un nen diabètic i no saber-ho, a causa de la tendència del nen malalt a amagar el seu problema, i això pot passar a totes les edats.

*La diabetis no comporta risc d'afectacions neurocognitives a curt termini,
però sí un gran esforç d'adaptació conductual
i emocional per part del nen.*

75

El càncer infantil

Encara que poc freqüent, és la segona causa de mortalitat i morbiditat en la infància, després dels accidents. Encara que els percentatges de guariment se situen, en conjunt, entorn del 70%, el diagnòstic produeix un fort impacte emocional, tant en el pacient com en els seus familiars i el tractament pot produir seqüeles a llarg termini, tant en el camp endocrinològic com en el cognitiu. La radioteràpia al sistema nerviós central, que és un tractament que s'aplica especialment a nens amb leucèmies i tumors cerebrals, pot ser la responsable d'aquestes seqüeles, que es poden manifestar clarament a mitjà i llarg termini, és a dir, transcorreguts entre 2 i 5 anys després del tractament. Cal dir que no afecta tots els nens, ja que la vulnerabilitat individual hi fa un paper important. No tots els estudis obtenen els mateixos resultats, però són majoria els que troben una pèrdua en el quocient total d'intel·ligència i en el quocient manipulatiu.

En nens amb tumors cerebrals, en què la quantitat d'irradiació és més alta en certes àrees del cervell, és corrent trobar-hi alentiment del pensament, dificultats per centrar l'atenció i dificultats de psicomotricitat fina. Altres autors han observat en nens tractats amb radioteràpia afectació en l'habilitat lectora i en matemàtiques, o empitjorament de la memòria, fets que atribueixen a un defecte d'atenció subjacent.

A més, els tractaments provoquen canvis temporals en el cos: al·lopècia, canvi en

el pes, mala coloració, etc. L'angoixa i la depressió són més habituals com més s'apropa el nen a l'adolescència.

El retorn a l'escola del nen malalt, després del diagnòstic i l'inici del tractament és molt important, ja que molts motius poden fer-lo sentir-se insegur i ansiós, especialment els canvis que es poden haver produït en el seu cos, la disminució de la seva capacitat de treball, fatigabilitat precoç, sensació de mareig, la necessitat de preservar-se contra qualsevol contagi, i la pèrdua d'adquisicions acadèmiques. Però una de les qüestions que més el poden preocupar pot ser la reacció dels seus companys i mestres. Què li preguntaran? Tornarà a ser un més del grup? Podran entendre l'esforç físic i intel·lectual que li cal fer per anar recuperant el seu espai a dintre de la classe? Molts adolescents no poden suportar aquestes tensions i les que es deriven dels seus propis sentiments i decideixen deixar momentàniament l'escola. En alguns casos, això representa el final de l'escorritat del noi.

Què hi pot fer l'escola?

Hem vist en els exemples exposats com la malaltia crònica pot afectar el nen de formes diferents en relació al seu diagnòstic i també la importància de l'escolaritat per la normalització de la vida del nen i com un aspecte de vida i de malaltia.

Seguidament, enumerem els punts bàsics que al nostre criteri s'haurien de tenir en compte.

A) Orientats a la formació del professorat

A.1. Promoció de la formació en salut del professorat, a fi d'aprofundir en el coneixement de les malalties cròniques més freqüents en el nen i la seva relació amb l'escolaritat. Cal fer campanyes de sensibilització i donar suport als mestres que tinguin nens amb aquests problemes a classe. Cal fer notar que la presència d'un nen malalt a l'aula pot ser font d'inquietud personal i d'inseguretat pels docents, que poden tenir dificultats per posar límits a conductes extremes o que, contràriament, poden experimentar com a difícil i arbitrari flexibilitzar els estudis, demanar menys tasques o matisar les avaluacions tenint en compte l'esforç que està fent el nen.

A.2. Impulsar el treball coordinadament amb l'hospital. A Catalunya, quatre hospitals tenen mestres escolars: Hospital de Sant Pau, Hospital de Sant Joan de Déu de Barcelona, Hospital de Sant Joan de Déu de Manresa i l'Hospital del Nen Déu de Sabadell.

En aquests hospitals, els nens poden seguir els aprenentatges corresponents de forma individualitzada. Els mestres hospitalaris, en contacte amb els docents de l'escola del nen, poden elaborar un programa per donar prioritat als aprenentatges acumulatius, a fi que a la tornada a l'escola el nen pugui continuar estudiant amb el seu grup. El personal de l'hospital pot orientar sobre la situació del nen en referència al procés que pateix i al seu estat emocional.

Quan es preveu que durant un període de temps més o menys llarg el nen no podrà assistir regularment a l'escola, es pot fer ús d'uns recursos que posa al seu abast la Conselleria d'Ensenyament: les Beques de Llarg Malatia, que proveeixen uns diners per pagar un mestre que treballi coordinadament amb l'escola al domicili del nen.

B) Orientats als alumnes

B.1. Formació

Incloure els temes de salut en la formació. A través de xerrades, a propòsit de programes de TV, amb motiu del dia de..., donar informació de les diferents malalties que algun dia poden afectar de forma crònica algun company, familiar o a ells mateixos, a fi que, si arriba el moment, estiguin preparats per afrontar-la sense prejudicis i de forma realista.

B.2. Acolliment del nen malalt

Quan se li diagnostica una malaltia important, el nen ha d'estar un temps hospitalitzat a fi d'acabar el procés diagnòstic i iniciar el tractament. És bo que l'escola hi mantingui contacte. Són molt positives les visites dels mestres, la correspondència amb els companys sobre aspectes normals de la vida de cadascú, l'intecanvi de felicitacions o treballs amb motiu de festivitats assenyalades.

Quan el pacient torna a l'escola, es pot preparar els companys sobre les diferències físiques que hi podran observar. Però cal molta precaució i parlar-ne amb els pares abans per saber el grau de coneixement que té el nen del seu diagnòstic i si desitja que

se'n parli amb els companys. Es pot preparar també el nen abans del retorn a l'escola sobre les possibles preguntes que li poden fer els companys, i ajudar a pensar respostes prou clares. Cal tenir en compte, però, que alguns pacients adolescents desitgen viure amb el seu grup com si la malaltia no existís, consideren que és un assumpte molt particular o només volen compartir-lo amb el seu grup més íntim. En aquest cas, cal respectar el seu desig i no forçar-lo a parlar d'allò que encara és massa dolorós per a ell. També passa sovint, en l'adolescent, que decideix fer un parèntesi en la seva vida escolar mentre duri el tractament intensiu. Si es dona el cas, és bo afavorir el treball en el seu domicili o a l'hospital en les àrees més bàsiques, a fi de mantenir desperta la seva capacitat d'estudi, la seva activitat i algun tipus de contacte amb els companys i mestres, i l'esperança de futur (el més important).

B.3. Detecció de problemes

Cal fer un seguiment especial de les dificultats d'aprenentatge, especialment quan s'observa un canvi important en el rendiment. Cal un estudi psicològic acurat per diferenciar el que poden ser seqüeles cognitives dels efectes emocionals que inhibeixen el rendiment.

B.4. És important tenir present, per sobre de tot, la importància que té l'escolaritat en la lluita contra la depressió i en la integració del nen malalt, pensant que qualsevol nen, per malalt que estigui, té dret a ser tractat al marge del seu pronòstic i de forma individualitzada. Per aquest motiu, cal tenir en compte les dificultats

d'atenció, secundàries a trastorns neurocognitius o emocionals, la lentitud en l'execució dels treballs i la quantitat de tasques que poden assumir en referència també al seu estat físic.

B.5. Tots els treballs que estudien les seqüeles neurocognitives dels tractaments conclouen en la necessitat d'elaborar programes reeducatius per als nens que han rebut tractament de risc neurològic.

En resum, veiem que les patologies cròniques afecten de maneres molt diferents els nens, però en qualsevol cas és important que l'escola hi dediqui una atenció especial com a agent de salut, pensant en el present del pacient (necessitat de normalització per aconseguir una bona qualitat de vida i lluitar contra la desesperança) i pensant en el seu futur, col·laborant perquè els efectes secundaris possibles puguin ser tractats adequadament.

Bibliografia

- AJURIAGUERRA, J. *Manual de Psiquiatria Infantil*, Toray-Masson, Barcelona 1979.
- BROWNS, P., POPLAK, D. *Memory and learning sequelae in long-term survivors of acute lymphoblastic leukaemia*. Association with attention deficit. «The American Journal of Pediatrics hemato-Oncol.», 1990, 12 (2), p. 174-181.
- GENERALITAT DE CATALUNYA. Dpt. de Sanitat i Seguretat Social. *Què cal saber sobre diabetis infantil*, 1992.
- HENNING, J., FRITZ, G. K. *School reentry*

- in childhood cancer.* «Psychosomatics» 1983, 24 (3), p. 261-269.
- LANSKY, M. D. *Formas de superar periodos difíciles durante la oncoterapia con niños.* «Clin. Ped. de Norteam.», 1985, 3, p. 659-666.
- MEADOWS, A. T. i altres. *Declives in IQ scores and cognitive disfuncions in children with acute lymphocyte leukaemia treated with cranial irradiation.* «The Lancet», 1981, 7, p. 1015-1018.
- OCHS, J., MULHERN, R. J. *Efectos tardíos del tratamiento antileucémico.* «Clin. Ped. de Norteam.», 1988, 4, p. 881-901.
- PARDO, N., DANIEL, M., ESCOZ, A. *L'escola i el nen amb malaltia oncològica.* *Aspectes mèdics, psicològics i pedagògics.* «Perspectiva Escolar», 1992, núm. 168, p. 15-27.
- PERVIN, E. E., GEVITY, S. *Desarrollo del niño con enfermedades crónicas.* «Clin. Ped. de Norteam.», 1984, 1, p. 21-23.
- SCHULZ, Ch. L. *Per què Charlie Brown, per què? Què passa quan un amic està molt malalt.* «L'arca de Junior», Barcelona 1993.
- TRAVIS, BROUHARD, SCHNEIDER. *Psychological and family factors and diabetes mellitus in children and adolescents.* Saunders Staff, USA 1987.
- WRIGHY, F. S. *La epilepsia en la infancia.* «Clin. Ped. de Norteam.», 1981, 1, p. 61-72.



Novetats bibliogràfiques

Conrad Izquierdo

Prof. del Dept. de Psicologia de l'Educació. UAB.

GAIRÍN, J., DARDER, P. (Coords.) *Organización y gestión de centros educativos*. Barcelona: Praxis, 1994.

Un llibre que fa pensar i entendre la dimensió organitzativa de les escoles. Ajuda a prendre decisions des d'una perspectiva de centre i mantè informat al professorat de forma rigorosa i actualitzada sobre els aspectes més específics de les organitzacions educatives.



Aquest és un cas especial de comentari sobre una novetat bibliogràfica, ja que, en el moment d'escriure aquestes ratlles, el llibre ja ha superat àmpliament les expectatives d'acceptació que els coordinadors del text expressaven en les pàgines introductòries.

En els darrers anys, la sensibilitat del professorat pels assumptes que comprometen la qualitat de l'educació s'ha fet extensiva a les necessitats d'organització i funcionament del centre educatiu, con-

80 Novetats bibliogràfiques

siderat com a institució en la qual els grups i els individus treballen coherentment en el marc dels seus projectes.

El propòsit del llibre és obrir un camp de diàleg, dins de l'equip docent de centre, i entre els lectors i els coordinadors de l'obra, sobre temes cabdals que afecten la bona organització i gestió de l'escola infantil, primària i secundària.

La relació centre educatiu i entorn socio-cultural, comunitari, polític, geogràfic, etc., i la comprensió integrada dels diferents components organitzatius, tant des d'un punt de vista estructural (finalitats, objectius, agrupaments, recursos, participació) com dinàmic o forma de dur a terme el treball d'organització i conducció de la vida del centre, són els continguts que es desenvolupen.

Cada tema bàsic és tractat de forma sintètica, la qual cosa facilita la ràpida localització dels nuclis de qüestions que el professorat es planteja quan ha d'afrontar la tasca d'organitzar i gestionar el centre, i, a més, la sistematització del contingut del llibre inclou articles específics, molt relacionats amb qüestions concretes i pràctiques, experiències reeixides en diferents centre o nivells educatius, bibliografia comentada i altres referències per continuar avançant en la comprensió dels problemes d'organització i funcionament de les escoles.

Val a dir, que la utilitat i pertinença de la informació que es dona ve avalada per la trajectòria científica i compromesa, amb la

realitat diversa dels centres educatius i el treball innovador esperonat en el marc de l'actual reforma, dels autors que signen cadascun dels capítols.

Crec que és un llibre que fa pensar per dos motius. En primer lloc, perquè ens ofereix un model obert d'organització i funcionament. Tot i que la part legislativa queda prou destacada i, com és obvi, sempre s'haurà de tenir molt present, el text subratlla la necessitat de trobar les pròpies claus per respondre adequadament, i amb efectivitat, als requeriments situacionals de cada centre. En segon lloc, el llibre recull diferents nivells de problemes que es formulen com a interrogants que cal discutir, és a dir, el text busca les postures prèvies dels lectors perquè aquests puguin adonar-se de la naturalesa i abast de les qüestions que s'aborden.

Pel que fa a la presa de decisions, el personal docent implicat en tasques de direcció i coordinació com també la resta del professorat pot utilitzar el material com a guia per delimitar l'àmbit de la temàtica sense perdre de vista el conjunt d'aspectes que es belluguen al so d'un determinat problema. Cal destacar l'efecte dinamitzador del procés de prendre decisions a l'escola.

Finalment, he d'afegir un nou tret. El llibre es presenta en un format flexible. En aquest cas, la flexibilitat consisteix en el fet que el llibre pot «créixer». Els coordinadors del text, Joaquim Gairín i Pere Darder, han dissenyat el seu contingut i format tenint en compte la necessitat d'ampliar, actualitzar

i completar els temes tractats. En conseqüència, les successives aportacions que rebran els lectors d'aquesta obra es poden incorporar físicament en el volum adquirit.

Com es pot veure no he fet un comentari en qualitat de crític sinó com a lector. Al lector interessat en un tema només li preocupa si el text li ofereix matèria per aprendre i fer evolucionar així els seus propis plantejaments. Cal dir que, en el meu cas, el text m'ha aportat importants elements per anar treballant el fet organitzatiu de l'escola des d'una perspectiva sistemàtica i ecològica.

Altres novetats

Biblioteca Rosa Sensat

ALONSO ERAUSQUIN, M.; MATILLA, L.; VÁZQUEZ FREIRE, M. *Teleniños públicos / Teleniños privados*. Madrid: De la Torre, 1995 (Proyecto didáctico Quirón; 66)

Extracte de l'índex:

Oferta frente demanda; Uso y abuso de la televisión; Efectos de los contenidos de los programas; Televisión, cultura infantil y mercado; Modelos culturales en los programas infantiles; Cosmopolitanismo o uniformidad en la nueva cultura infantil; Televisión y educación

BRÉE, J. *Los niños, el consumo y el marketing*. Barcelona: Paidós, 1995 (Paidós comunicación; 71)

Extracte de l'índex:

El desarrollo del niño y la socialización del consumidor; El tratamiento de la informa-

ción por el niño consumidor; Los factores de la socialización del consumidor; El niño y la publicidad; El niño consumidor-actor; la influencia de los niños en el consumo familiar

COMA I ROSELL, M. *Guia de sensibilització musical per a infants de 3, 4 i 5 anys (d'acord amb les noves programacions d'ensenyament musical)*. Manresa: Parcir, 1995

CORBALÁN, F. *La matemática aplicada a la vida de aula*. Barcelona: Graó, 1995 (Biblioteca de aula; 6)

Extracte de l'índex:

Contando sobre cien: los porcentajes; cantidades enormes e insignificantes; Los capicúas y otros números especiales; Por qué las cosas son como son: lo más grande y lo más pequeño; El mundo no es plano: la tierra en que vivimos y la geometría en tres dimensiones; La circulación: bicicletas, coches, transportes públicos, atascos y velocidades; Sequía e inundaciones. Algunas catástrofes naturales y formas de luchar contra ellas; Soluciones de las problemas

ESCORSA, M.; ESTEVE, E. *Tallers integrals: proposta metodològica a partir d'una organització d'espais*. Barcelona: Graó, 1995 (El Llapis; 8)

Extracte de l'índex:

Definició de tallers integrals; Organització de l'espai. L'ambient; El taller de llengua; El taller de matemàtiques; El taller de teatre; El taller d'experiències; El taller de plàstica; Avaluació

FERNÁNDEZ BRAVO, J.A. *Didáctica de la matemática en la educación infantil*. Madrid: Ediciones Pedagógicas, 1995 (Aula-Taller de Psicopedagogía; 4)

Extracte de l'índex:

Relaciones espacio-temporales y representación; Hacia el concepto de número cardinal: sobre las relaciones de clasificación, equivalencias; Sobre el razonamiento lógico: juegos lógicos

82 Novetats bibliogràfiques

FUNES, J. *La violència i els violents*. Barcelona: La Magrana, 1995 (Debat; 6)

Extracte de l'índex:

La nostra violència de cada dia; De l'home i altres animals violents. Primeres explicacions; En defensa de les idees; Guerra ... d'interessos; Llibres, pel·lícules i contactes per si vols compartir el tema amb altra gent

GARRIDO, P.; JABONERO, M.; RIVERA, D. *Planificación de las actividades directivas de los centros docentes*. Madrid: Escuela Española, 1995

Extracte de l'índex:

Panoràmica competencial y ámbitos de concreción; Órganos colegiados de gobierno: el claustro de profesores, el director, el secretario, el administrador, el jefe de estudios, departamento de orientación, departamento de actividades complementarias y extraescolares, departamentos didácticos, comisión de coordinación pedagógica, tutores y equipos de ciclo; carta anual

HINDE, R. A.; GROEBEL, J. *Cooperació i conducta prosocial*. Madrid: Visor, 1995 (Aprendizaje Visor; 112)

Extracte de l'índex:

Cooperación en los animales y en el hombre; El desarrollo de tendencias prosociales; La situación y la personalidad como determinantes de la conducta prosocial; Confianza, compromiso y cooperación; Cooperación entre grupos; El papel de la UNESCO en el desarrollo de la cooperación internacional

Innovacions educatives a Catalunya: reflexions i experiències. Coordinadors: Saturnino de la Torre, Lluís Busquets i Dalmau. Vic: EUMO, 1995 (Documents; 24)

Extracte de l'índex:

La incorporació de la metacognició en l'atenció a la diversitat; Racons de treball al cycle superior d'EGB: una proposta per al tractament de la diversitat; Treball individualitzat: una resposta a la interculturali-

tat; Estratègies per a confeccionar el PC en un centre de secundària; Els equips docents com a motors d'innovació educativa, etcètera.

MATEU SERRA, M.; DURÁN DELGADO, C.;

TROGUET TAULL, M. *1000 Juegos y ejercicios aplicados a las actividades corporales de expresión*. Barcelona: Paidotribo, 1992 (Deporte)

MIRANDA ALONSO, T. *El juego de la argumentación*. 2a ed. Madrid: De la Torre, 1995 (Proyecto didáctico Quirón; 63)

Extracte de l'índex:

Lógica formal y lógica informal; Relaciones pragmáticas en el discurso; Análisis formal de argumentos; La argumentación como diálogo basado en razones; Referencias de las novelas de M. Lipman

PUJOL I SUBIRÀ, M. A. *L'avaluació de l'àrea de música*. Vic: EUMO, 1995

Extracte de l'índex:

Avaluació i educació musical; Avaluació de la música a l'ensenyament primari; Característiques de l'avaluació; Activitats que genera l'avaluació; Fitxes d'observació. Exemples

SÁNCHEZ FERRIZ, R.; JIMENA QUESADA, L. *La enseñanza de los derechos humanos*. Barcelona: Ariel, 1995 (Ariel; 136)

Extracte de l'índex:

El estado social y democrático de Derecho y los derechos humanos; La cultura de los derechos o la pedagogía de la libertad; Enseñanza y educación en democracia y en derechos humanos en el ámbito internacional; Algunas experiencias del derecho comparado: Estados Unidos, Italia y Alemania

SIGUAN, M. *L'Europa de les llengües*. Barcelona: Edicions 62, 1995 (Llibres a l'abast; 285)

Una proposta per a Europa basada en el multilingüisme, sense renunciar a la pròpia identitat lingüística.

Teoría de la paz. Editor Vicent Martínez

Guzmán. València: Nau Llibres (Filosofia pràctica; 3)

Extracte de l'índex:

Paz y democracia; La filosofía de la paz y el compromiso público de la filosofía; Cultura, paz y comunicación; La búsqueda evasiva: la democracia y la paz en la era posterior a la guerra fría; un concepto de paz desde una ética de justicia; La paz como componente del desarrollo social; Racionalidad, feminismo, mundo y violencia; Valores, actitudes democráticas y enseñanza

WELLMAN, H. M. *Desarrollo de la teoría del pensamiento en los niños*. Bilbao: Desclée de Brouwer, 1995 (Biblioteca de psicología; 74)

Extracte de l'índex:

Infancia: teorías y pensamiento; Comprensión de la distinción básica entre fenómenos mentales y físicos; El conocimiento de la creencia en los niños pequeños; Psicología del sentido común de la creencia-deseo; Teorías cotidianas; La psicología de la creencia-deseo en los niños pequeños; Antes de los tres años; Desde los tres años a los seis; de las copias y las imaginaciones a las interpretaciones; Más allá de los seis años

OT ALLÒ QUE US INTERESSA

Més de 70 revistes d'abast nacional estan associades a l' APPEC.

Per a més informació: APPEC Rambla de Catalunya, 10, 1 er.

08007 Barcelona Tel. 412 76 28 Fax: 317 83 86

Ho trobareu a les revistes en català

A.P.P.E.C.
ASSOCIACIÓ
DE PUBLICACIONS
PERIÒDIQUES
EN CATALÀ

INFORMACIÓ GENERAL
INFANTIL I JUVENIL
CULTURA

RELIGIÓ

POLÍTICA

PEDAGOGIA

AGRICULTURA I RAMADERIA

ESPORTS

MÚSICA

ARTS PLÀSTIQUES

TEATRE I CINEMA

CIÈNCIA I TECNOLOGIA

ENTRETENIMENTS

HISTÒRIA

FOLKLORE

SATÍRIQUES

ARTS DECORATIVES

Textos legals



DOGC

20-10-1995

Resolució de 4 d'octubre de 1995, per la qual s'estableixen els mòduls econòmics dels conceptes que integren els concerts educatius en els diferents nivells.

27-10-1995

Resolució d'11 d'octubre de 1995, de convocatòria per a la concessió dels ajuts del fons d'acció social per al personal funcionari docent no universitari dependent del Departament d'Ensenyament i per al personal funcionari docent no universitari dependent del Departament de Benestar Social, corresponents a l'any 1994.

22-11-1995

Resolució de 13 de novembre de 1995, per la qual es fa públic l'atorgament dels premis convocats per la CIRIT per fomentar l'esperit científic del jovent.

5-12-1995

Resolució de 20 de novembre de 1995, de nomenament de funcionaris en pràctiques dels cossos d'ensenyaments secundaris.

15-12-1995

Ordre de 28 de novembre de 1995, per la qual es prorroga la fase experimental dels programes de garantia social per als cursos 1994-1995 i 1995-1996.

22-12-1995

Resolució de 30 d'octubre de 1995, per la qual es resol la concessió de subvencions per a despeses de personal dels serveis de menjador i transport dels centres docents concertats d'educació especial.

29-12-1995

Resolució de 22 de novembre de 1995, per la qual es determina el procediment per a l'autorització de la implantació anticipada del segon cicle de l'educació secundària obligatòria en centres docents privats.

NOVETAT

• • • *Estratègies d'integració*

Ignasi Puigdemívol i Agudé

1r Premi Hermini Tudela.

Edita: Fundació Privada Catalana de l'Hemofília

252 pàg. PVP: 2.900 PTA.



- • • *Estratègies d'integració* és el resultat d'una recerca duta a terme durant cinc anys (dos de seguiment directe) amb la col·laboració d'un equip de professors/es que atendien, en diferents nivells de primària, alumnes amb necessitats educatives especials derivades d'afectacions de diferent grau i tipologia.

R
S
S
O
E
A
S
E
N
T

**Associació de Mestres
Rosa Sensat**

Còrsega 271, baixos • 08008 Barcelona
Tel. (93) 237 07 01 • Fax (93) 415 36 80
BBSRS (93) 415 67 79

Distribució: **Triangle S.L.**
C/ de Lepanto, 135-137
08013 BARCELONA
Tel. (93) 265 18 21
Fax (93) 265 15 94

NOVETAT

- • • *Aprendre per Treballar, Treballar per Aprendre.*
Els Programes de Garantia Social

Salvador Auberní i Serra

108 pàg. PVP: 1.600 PTA.



- • • *Els Programes de Garantia Social* són un recurs previst per la LOGSE, per a nois i noies que no tinguin la mínima titulació acadèmica, per facilitar la seva inserció a la vida activa. Aquest llibre ens presenta una anàlisi acurada dels elements a tenir en compte per dissenyar actuacions concretes en aquest camp. És un treball fruit de l'experiència i la reflexió.

R
S
E
N
S
A
T

**Associació de Mestres
Rosa Sensat**

Còrsega 271, baixos • 08008 Barcelona
Tel. (93) 237 07 01 • Fax (93) 415 36 80
BBSRS (93) 415 67 79

Distribució: **Triangle S.L.**
C/ de Lepanto, 135-137
08013 BARCELONA
Tel. (93) 265 18 21
Fax (93) 265 15 94