Caixa d'eines 08

LLENGUA, INTERCULTURALITAT I COHESIÓ SOCIAL

CAP A UN CURRÍCULUM MÉS INCLUSIU



Generalitat de Catalunya
Departament d'Educació

© Generalitat de Catalunya
Departament d'Educació

Edició
Servei de Comunicació i Publicacions

Coordinació
Subdirecció General de Llengües i Entorn

Disseny
Tàctica gràfica

1a edició
Octubre de 2008

Caixa d'eines 08

LLENGUA, INTERCULTURALITAT I COHESIÓ SOCIAL

CAP A UN CURRÍCULUM MÉS INCLUSIU

ÍNDEX

INTRODUCCIÓ

PÀG. 7
Introducció

EINES PER A LA REFLEXIÓ

PÀG. 12
El nou currículum i les competències bàsiques
Conxita Mayós, cap del Servei d'Ordenació Curricular

PÀG. 28
Ensenyament multinivell i disseny universal de l'aprenentatge
Robert Ruiz, Núria Padrós i Olga Pedragosa, professors de la Facultat d'Educació de la Universitat de Vic

PÀG. 50
Interculturalitat i currículum
Xavier Besalú, Departament de Pedagogia de la Universitat de Girona

PÀG. 74
Currículum i poble gitano
Julio Vargas, vicepresident de la Federació d'Associacions Gitanes de Catalunya

PÀG. 88
Orientacions per a la planificació i la gestió d'adaptacions del currículum
Javier Onrubia, Facultat de Psicologia de la UB

RECULL D'EXPERIÈNCIES

PÀG. 106
CEIP Concepció Arenal de Barcelona: @Flash.Rom (Shere Rom a l'Escola)
Esmeralda Ribes, Mar Aldámiz-Echevarría i M. Àngels Continente

PÀG. 126
CEIP Concepció Arenal de Barcelona: @Flash.Rom (Shere Rom a l'Escola)
Javier Onrubia, Departament de Psicologia Evolutiva i de l'Educació de la Universitat de Barcelona

PÀG. 136
IES Miquel Crusafont de Sabadell: Tutoria compartida a l'ESO
Javier Onrubia, Departament de Psicologia Evolutiva i de l'Educació de la Universitat de Barcelona

INTRODUCCIÓ

Teniu a les mans el número 8 de la *Caixa d'eines*. Aquesta revista dedicarà dos números consecutius a tractar un mateix tema: el currículum. I ho volem fer tot seguint la perspectiva i tenint-hi en compte els objectius de la Subdirecció General de Llengües i Entorn, una perspectiva que ja s'endevina en el títol d'aquests dos números: *Cap a un currículum més inclusiu.*

Certament, les qüestions relacionades amb el currículum susciten unes expectatives lògiques si tenim present que, al capdavall, és un referent necessari i ineludible que marca la feina del/de la docent i, en bona mesura, tota l'actuació pedagògica d'un centre. A finals del curs passat (decrets 142 i 143, de 26 de juny de 2007),[1] la Generalitat de Catalunya establia la nova ordenació dels ensenyaments de l'educació primària i de la secundària obligatòria en el marc de la nova Llei orgànica d'educació (LOE).

Alguns comentaristes han destacat que, en l'estructura d'aquest nou currículum, es posa més èmfasi en les competències bàsiques (les generals i les de cada àrea, a les quals es dedica un annex extens) que no la que se'ls donava al currículum derivat de la LOGSE. Aquesta prioritització de les competències bàsiques distancia d'una manera clara l'ordenació dels ensenyaments obligatoris

1. Trobareu els textos a les pàgines web <http://www.gencat.cat/diari/4915/07176074.htm> i <http://www.gencat.cat/diari/4915/07176092.htm>.

d'una concepció restrictiva –i des de fa temps totalment obsoleta, almenys en les orientacions del Departament d'Educació– que limitava els objectius del currículum a l'adquisició de determinats coneixements i habilitats. Per contra, aquestes noves prioritats emfasitzen encara més la indispensable aplicació d'aquests coneixements i habilitats a les situacions de la vida quotidiana i la necessitat d'utilitzar-los d'una manera transversal, interdisciplinària i interactiva.

El professorat, però, sap molt bé que no n'hi ha prou de disposar d'unes noves orientacions curriculars per adaptar millor la tasca educativa a les necessitats actuals de l'alumnat i millorar la qualitat global del sistema educatiu.

En l'aplicació del nou currículum, i per tant en el desenvolupament d'aquestes competències bàsiques, exerceixen un paper fonamental les mesures organitzatives i funcionals: l'organització i la coordinació del centre i del professorat i les decisions curriculars adoptades; la participació de l'alumnat en el mateix procés d'aprenentatge, i de les famílies en la dinàmica del centre; el clima afectiu i relacional que s'hi viu; els diferents models de tractament de l'heterogeneïtat del grup-classe; la qualitat de l'acció tutorial individual i col·lectiva; l'esforç per millorar l'equitat educativa i el respecte a la diversitat en el centre... Tots aquests aspectes poden afavorir o dificultar d'una manera molt notable el progrés de maduració que representa el desenvolupament competencial de l'alumnat.

Per avançar és indispensable actualitzar aquestes mesures organitzatives i funcionals. Com indiquen textualment els nous decrets d'ordenació del currículum, l'assoliment de les competències bàsiques exigeix emmarcar adequadament tots els processos d'ensenyament i d'aprenentatge entorn dels quatre eixos següents:

- Aprendre a ser i actuar d'una manera autònoma.
- Aprendre a pensar i comunicar.
- Aprendre a descobrir i tenir iniciativa.
- Aprendre a conviure i habitar en el món.

Pensant en l'alumnat més vulnerable (l'alumnat nouvingut amb escolaritzacions prèvies deficitàries, aquell que està en risc d'exclusió social o cultural, aquell que acaba l'educació obligatòria sense aconseguir la graduació, etc.), aquest nou enfocament pren un interès particular, estem convençuts que –si sabéssim aprofitar l'avinentesa– es podria fer un pas endavant molt significatiu en la millora de l'equitat educativa i la reducció del mal anomenat *fracàs escolar*. Des del nostre punt de vista, el reforçament de la necessitat de desenvolupar competències personals, enfront de l'anacronisme de limitar-se a la transmissió de coneixements, significa un gir copernicà comparable al que van dur a terme, fa uns anys, els plantejaments de l'escola inclusiva en deixar en un segon terme el concepte de necessitats educatives especials (o específiques) per centrar l'atenció als obstacles dels aprenentatges i de la comunicació.

En definitiva, el que es pretén, tant amb els nous currículums com amb aquesta actitud de les escoles inclusives, és fer un pas més per portar a la pràctica aquell postulat –molt repetit, però que encara cal recordar– que afirma que cal adaptar l'organització educativa i les pràctiques docents a les característiques de l'alumnat, en lloc de forçar que sigui a l'inrevés. Amb el benentès que hem d'estar amatents a no caure ni en el paternalisme, ni en aquelles actuacions tan focalitzades i especialitzades en les "necessitats" de l'infant que, massa sovint, només generen respostes tècnico-terapèutiques davant necessitats més holístiques, fins i tot estructurals, que afecten de vegades tot el centre, i molt freqüentment

tota la classe. Aquestes respostes basades en els *especialismes*[2] (més que no en les especialitats professionals) no solament contribueixen a un aprofitament ineficient dels recursos educatius –pocs o molts– disponibles, sinó que –i això és el més greu– ignoren els processos que desencadenen les diverses formes de l'exclusió en el centre educatiu, ja que se centren en una anàlisi diagnòstica i en una intervenció educativa excessivament individualista i descontextualitzada.

Aquest plantejament centrat en les competències, i no tant en els continguts, hauria de tenir, a més, altres efectes benèfics, com ara incorporar d'una manera més natural el que abans anomenàvem *eixos transversals* en la tasca quotidiana i ordinària dels centres.

Ara, més que mai, agafa tot el relleu i importància que l'educació per a la convivència –de la qual formen part l'educació intercultural,[3] l'educació per a la pau, per a la igualtat de gènere, etc.– ha de ser tractada com una part integrant i indissoluble dels quatre processos que hem enumerat anteriorment, de tots quatre, i no només del darrer –aprendre a conviure i habitar el món.

Per totes aquestes raons, en aquests dos números consecutius de la *Caixa d'eines*, ens hem proposat aportar reflexions i pràctiques concretes que ens ajudin a avançar cap a un currículum més inclusiu en tots els sentits.

Al número 8, doncs, hi trobareu un text introductori als nous currículums escrit per Conxita Mayós, cap del Servei d'Ordenació Curricular, que ens ajudarà a valorar la profunditat dels canvis d'enfocament a què ens referíem. A continuació, des de la Universitat de Vic, Robert Ruiz, Núria Prados i Olga Pedregosa hi exposen un aspecte també decisiu per fer

2. Entenem per *especialisme* l'actitud professional d'arribar a creure que, en focalitzar la investigació i la intervenció en un problema, menyspreant-hi les seves connexions respecte del conjunt, aquest es resoldrà satisfactòriament i, si no es resol, almenys es disposarà d'un coneixement o una interpretació correcta i aprofundida d'aquella realitat.

3. Recordem, de passada, que aquest any 2008 ha estat declarat pel Consell de la Unió Europea l'Any Europeu del Diàleg Intercultural. Per a més informació sobre aquesta decisió i les seves raons i argumentacions, consulteu el document <http://register.consilium.europa.eu/pdf/es/06/st14/st14153.es06.pdf> o bé accediu a la pàgina web <http://www.interculturaldialogue2008.eu/333.html?L=3>.

més inclusiu el currículum; ens referim a les propostes multinivell, imprescindibles per treballar amb grups heterogenis. *Equitat, diversitat i usos lingüístics als llibres de text* és un resum d'un document més extens que inicialment es va redactar per orientar la tasca dels futurs autors i autores, com també la feina de les editorials de llibres de text i d'altres materials educatius. Tot i aquests primers destinataris més "utilitaris", entenem que presentar el resum en aquesta *Caixa d'eines* ha de poder interessar els nostres lectors.

Dins l'article, hi trobareu referenciada l'adreça web en què podeu consultar el document sencer. L'apartat d'eines per a la reflexió, el clou un treball que no publiquem complet en aquest número i que tindrà continuïtat al número 9 de la *Caixa d'eines:* es tracta d'un document elaborat durant els cursos 2005-2006 i 2006-2007 pel grup d'aprofundiment sobre adaptacions del currículum, coordinat per Javier Onrubia, professor de la Universitat de Barcelona, que es titula *Orientacions per a la gestió del currículum a l'aula i al centre.* Ara en publiquem el pròleg, la introducció i els dos primers capítols del document, que fan referència als àmbits de centre i d'aula. Al proper número inclourem la resta del document, que remet principalment a les adaptacions del currículum i les característiques de l'alumnat.

Dins l'apartat de recull d'experiències, s'hi apleguen unes bones pràctiques d'adaptació del currículum, vinculades al treball dut a terme pel grup d'aprofundiment esmentat. També en aquest cas, hem repartit entre els dos números el relat i l'anàlisi textual de les quatre experiències; tanmateix, per facilitar-ne l'edició, hem agrupat els enregistraments videogràfics de les quatre experiències en un CD, que adjuntem en aquest número. •



CONXITA MAYÓS
Cap del Servei d'Ordenació Curricular

El nou currículum i les competències bàsiques



EL NOU CURRÍCULUM I LES COMPETÈNCIES BÀSIQUES

El curs 2007-2008 s'ha iniciat amb l'aplicació dels nous currículums de l'educació primària i secundària obligatòria, en què la principal novetat rau a considerar com a eix del procés educatiu les competències bàsiques que l'alumnat necessitarà per assolir la realització personal i esdevenir, així, persones responsables, autònomes i integrades socialment, per incorporar-se a la vida adulta d'una manera satisfactòria, exercir la ciutadania activa i ser capaços d'adaptar-se a noves situacions i de desenvolupar un aprenentatge permanent al llarg de la vida.

La idea de *competència* se sustenta en els diferents tipus de continguts (conceptuals, procedimentals i actitudinals) i està relacionada amb la capacitat d'activar-los o mobilitzar-los per afrontar situacions diverses i actuar d'una manera eficaç.

LES COMPETÈNCIES BÀSIQUES

La finalitat central de les àrees curriculars és desenvolupar les competències bàsiques, tot tenint en compte que cadascuna de les àrees o matèries hi contribueix i, alhora, que cada una de les competències bàsiques s'assolirà com a conseqüència del treball en distintes àrees o matèries. Per tant, l'eficàcia en la consecució de les competències bàsiques depèn d'una bona coordinació de totes les àrees i matèries.

Podem observar dos grups de competències bàsiques: les més **transversals**, com ara les **comunicatives**, per comprendre i expressar la realitat, les **metodològiques** per activar l'aprenentatge i les relatives al **desenvolupament personal**, que tenen entre altres finalitats ajudar a desenvolupar l'autonomia i la iniciativa; i, en un segon grup, aquelles de més **específiques**, centrades a **conviure i habitar el món**.

Per a l'educació obligatòria, s'hi identifiquen vuit competències bàsiques (vegeu el quadre adjunt).

Els objectius i els continguts de cadascuna de les àrees curriculars tenen en compte el desenvolupament de totes les competències, i els criteris d'avaluació serveixen de referència per valorar el grau d'adquisició de les distintes competències. En les introduccions de les àrees i matèries curriculars, s'hi precisen les aportacions que cadascuna fa a les competències esmentades.

LES COMPETÈNCIES COMUNICATIVES

Atès que les persones aprenen a través de la interacció entre elles,

<table>
<tr><th colspan="2">COMPETÈNCIES TRANSVERSALS</th><th>COMPETÈNCIES ESPECÍFIQUES PER CONVIURE I HABITAR EL MÓN</th></tr>
<tr><td rowspan="2">COMUNICATIVES</td><td>1. Competència comunicativa lingüística i audovisual</td><td rowspan="6">7. Competència en el coneixement i la interacció amb el món físic

8. Competència social i ciutadana</td></tr>
<tr><td>2. Competències artística i cultural</td></tr>
<tr><td rowspan="3">METODOLÒGIQUES</td><td>3. Tractament de la informació i competència digital</td></tr>
<tr><td>4. Competència matemàtica</td></tr>
<tr><td>5. Competència d'apendre a apendre</td></tr>
<tr><td>PERSONALS</td><td>6. Competència d'autonomia i iniciativa personal</td></tr>
</table>

saber comunicar esdevé clau per a l'aprenentatge que es va desenvolupant i matisant en totes les activitats educatives.

Comunicar, doncs, resulta fonamental per a la comprensió significativa de les informacions i la construcció de coneixements cada vegada més complexos.

Comunicar-se, a més, afavoreix el desenvolupament de les altres competències bàsiques: les metodològiques de la cerca i gestió de la informació, les de treballar d'una manera cooperativa i ser conscient dels aprenentatges, la interpretació de la realitat, habitar el món i conviure, en definitiva, tot plegat afavoreix la construcció del coneixement i el desenvolupament de la identitat i del pensament propis.

La *competència comunicativa lingüística i audiovisual* és saber comunicar oralment (conversar, escoltar) i expressar-se per escrit i amb els llenguatges audiovisuals, fent servir el propi cos i les tecnologies de la comunicació (*competència digital*), amb gestió de la diversitat de llengües, amb l'ús adequat de diferents suports i tipus de text i, també, amb una adequació a les diverses funcions.

La competència comunicativa lingüística és a la base de tots els aprenentatges, i el seu desenvolupament és responsabilitat de totes les àrees i matèries del currículum. Totes utilitzen els llenguatges com a instruments de comunicació per fer possible la gestió de la informació, la construcció i comunicació dels coneixements, la representació, interpretació i comprensió de la realitat i l'organització i autoregulació del pensament, les emocions i la conducta.

Expressar i interpretar distints tipus de discursos adequats a la situació comunicativa i a la finalitat d'aprenentatge i en diferents contextos socials i culturals, implica el coneixement de la diversitat cultural i el de regles de funcionament de la diversitat lingüística, i també de les estratègies necessàries per interactuar d'una manera adequada. Amb un nivell divers de domini i formalització

–especialment en l'escriptura–, aquesta competència significa poder comunicar-se en diverses llengües i, amb això, s'afavoreix l'accés a més i distintes fonts d'informació, comunicació i aprenentatge. El coneixement d'altres llengües i cultures dóna una obertura clau per al desenvolupament d'una societat solidària que s'enriqueix amb les aportacions de tots els ciutadans i ciutadanes.

Finalment, la competència comunicativa també és

imprescindible per adoptar decisions i cohesionar; acceptar i fer crítiques constructives; posar-se en el lloc dels altres empàticament; respectar opinions diferents amb sensibilitat i esperit crític; desenvolupar l'autoestima i la confiança en un mateix o mateixa, i treballar en grup d'una manera cooperativa. Comunicar-se i conversar són habilitats per establir vincles i relacions constructives amb els altres i l'entorn i apropar-se a noves cultures, que adquireixen consideració i respecte en la mesura en què es coneixen.

Per això, la competència de comunicació lingüística està present en la capacitat efectiva de conviure i de resoldre conflictes.

La *competència artística i cultural* és un complement necessari de la competència comunicativa i, en qualitat d'això, resulta cabdal per al desenvolupament d'una ciutadania crítica i solidària de la societat del segle XXI.

Aquesta competència implica conèixer, comprendre, apreciar i valorar críticament diferents manifestacions culturals i artístiques, tradicionals o no, utilitzar-les com a font d'enriquiment i gaudi i considerar-les com una part del patrimoni dels pobles. A més, és saber crear amb paraules, amb el cos propi, amb tota mena de materials,



APRECIAR ELS FETS CULTURALS I ARTÍSTICS IMPLICA DISPOSAR DE CONEIXEMENTS, HABILITATS I ACTITUDS QUE PERMETEN ACCEDIR A LES SEVES DIFERENTS MANIFESTACIONS, COM TAMBÉ D'HABILITATS DE PENSAMENT

suports i eines tecnològiques, tant individualment com col·lectiva, les representacions i les anàlisis de la realitat que facilitin l'actuació de la persona per viure i conviure en societat. Tot i que es pot relacionar especialment amb àrees i matèries de l'educació artística, d'alguns camps de les ciències socials o bé de la literatura, és una competència interdisciplinària que cal desenvolupar en totes les àrees i en la vida del centre escolar.

Apreciar els fets culturals i artístics implica disposar de coneixements, habilitats i actituds que permeten accedir a les seves diferents manifestacions, com també d'habilitats de pensament, perceptives i comunicatives, i sensibilitat i sentit estètic per poder comprendre-les, valorar-les, emocionar-se i gaudir-ne.

El conjunt de destreses que configuren aquesta competència fa referència a l'ús d'aquells recursos d'expressió i representació que faciliten la realització de les creacions individuals i socials; al coneixement bàsic de les diverses manifestacions culturals i artístiques i a l'habilitat per apreciar i gaudir amb l'art i altres manifestacions culturals; a l'aplicació d'habilitats de pensament divergent i de treball col·laboratiu; a una actitud oberta, respectuosa i crítica cap a la diversitat d'expressions artístiques i culturals; al desig i a la voluntat

de cultivar la capacitat estètica i creadora pròpia, i finalment a un interès a participar en la vida cultural i a contribuir a la conservació del patrimoni cultural i artístic, tant de la comunitat pròpia com de les altres comunitats i cultures, d'una manera especial d'aquelles a les quals pertanyen persones de l'entorn del centre educatiu.

LES COMPETÈNCIES METODOLÒGIQUES

Les competències metodològiques focalitzen determinats aspectes que són comuns les competències comunicatives. Fan referència al desenvolupament de mètodes de treball eficaços i adequats a les situacions escolars i a l'ús de les tecnologies de la informació i la comunicació per resoldre problemes que es plantegin en situacions i entorns diferents. Es tracta, en essència, de competències per convertir la informació en un coneixement eficaç a fi de guiar les accions, per tant, amb el raonament i l'esperit crític, amb la capacitat d'organitzar-se en les feines i també amb determinades actituds, com ara la disciplina i la perseverança, i el rigor en la realització dels treballs, tot plegat amb responsabilitat. Amb això es potencia l'interès i el plaer pel treball, la qual cosa posa les bases per aconseguir l'objectiu d'aprendre a aprendre al llarg de la vida.





La *competència en el tractament de la informació* incorpora diverses habilitats, que abracen des de l'accés a la informació fins a la seva transmissió, tot usant suports distints, incloent-hi la utilització de les tecnologies de la informació i la comunicació com un element essencial per informar-se, aprendre i comunicar-se. Per això, es tracta d'una competència transversal que cal atendre i contextualitzar en cadascuna de les àrees curriculars.

Transformar la informació en coneixement exigeix destreses de raonament per organitzar-la, relacionar-la, analitzar-la, sintetitzar-la i fer-ne inferències i deduccions de diferent nivell de complexitat; en definitiva, per comprendre-la i integrar-la en els esquemes previs de coneixement. Significa, així mateix, comunicar la informació i els coneixements adquirits emprant-hi, d'una manera creativa, recursos expressius que incorporin no solament diferents llenguatges i tècniques específics, sinó també les possibilitats que ofereixen les tecnologies de la informació i la comunicació.

L'ús reflexiu i competent de les tecnologies de la informació i la comunicació (*competència digital*) són claus en el desenvolupament de totes les competències, però en l'àmbit del tractament de la informació tenen una rellevància especial, ja que ajuden a extreure

el màxim rendiment a partir de la comprensió de la naturalesa i la manera d'operar dels sistemes tecnològics, i de l'efecte que aquests canvis provoquen en el món personal i sociolaboral.

El tractament de la informació i la competència digital impliquen anar desenvolupant metodologies de treball que potenciïn ser una persona autònoma, eficaç, responsable, crítica i reflexiva a l'hora de seleccionar, tractar i utilitzar la informació i les seves fonts, en diferents suports i tecnologies; també, tenir una actitud crítica i reflexiva en la valoració de la informació disponible, contrastant-la quan calgui, i respectar les normes de conducta acordades socialment per regular l'ús de la informació i les seves fonts en els distints suports i per participar en comunitats d'aprenentatge formals i informals.

La *competència matemàtica* és necessària en la vida personal, escolar i social, ja que sovint cal analitzar, interpretar i valorar informacions de l'entorn, i l'ús de les eines matemàtiques pot esdevenir-hi un instrument eficaç. Aquesta competència adquireix realitat i sentit en la mesura que els elements i els raonaments matemàtics són utilitzats per afrontar les situacions quotidianes. Per tant, es tracta d'una competència que s'haurà de tenir en compte en totes les àrees del currículum i en les activitats d'aprenentatge.

La competència matemàtica implica l'habilitat per comprendre, utilitzar i relacionar els nombres, les seves operacions bàsiques, els símbols i les formes d'expressió i raonament matemàtic, tant per produir i interpretar diversos tipus d'informació com per ampliar el coneixement sobre aspectes quantitatius i espacials de la realitat, i per entendre i resoldre problemes i situacions relacionats amb la vida quotidiana i el coneixement científic i el món laboral i social.

L'assoliment d'aquesta competència s'aconsegueix en la mesura que les actituds, les habilitats i els coneixements matemàtics s'apliquen d'una manera espontània a una àmplia varietat de situacions, procedents d'altres camps de coneixement i de la vida quotidiana, la qual cosa augmenta la possibilitat real de continuar aprenent al llarg de la vida, tant en l'àmbit escolar o acadèmic com fora d'aquest, i això afavoreix la participació efectiva en la vida social.

La *competència d'aprendre a aprendre* implica disposar d'habilitats per aconduir l'aprenentatge propi i, per tant, per ésser capaç de continuar aprenent d'una manera cada vegada més eficaç i autònoma d'acord amb els

APRENDRE A CONVIURE IMPLICA VALORAR L'ENRIQUIMENT QUE PROPORCIONEN LES RELACIONS SOCIALS I SOBRETOT EL DIÀLEG INTERGENERACIONAL

objectius i les necessitats propis. És la competència metodològica que, d'alguna manera, guia les accions i el desenvolupament de totes les altres competències bàsiques.

Aquesta competència té dues dimensions fonamentals. D'una banda, prendre consciència de les capacitats pròpies (intel·lectuals, emocionals, físiques), del procés i de les estratègies necessàries per desenvolupar-les, com també del que es pot fer amb ajuda d'altres persones o recursos. D'una altra banda, disposar d'un sentiment de competència personal que redunda en el desenvolupament de les actituds, la motivació, la confiança en un mateix i el gust d'aprendre.

Aprendre a aprendre implica la consciència, la gestió i el control de les capacitats i els coneixements propis des d'un sentiment de competència o eficàcia personal, i inclou tant el pensament estratègic com la capacitat de cooperar, d'autoavaluar-se, i el maneig eficient d'un conjunt de recursos i tècniques de treball intel·lectual, i tot això es desenvolupa per mitjà d'experiències d'aprenentatge conscients i gratificants, tant individuals com col·lectives.

LES COMPETÈNCIES PERSONALS

Les competències personals estan vinculades al desenvolupament i a

l'afirmació de la identitat personal i es tradueix a afirmar els valors i l'autonomia propis, però també en actituds d'obertura, flexibilitat i compromís respecte als altres. Aquest aprenentatge implica, d'una banda, fer-se com cadascú desitja i, de l'altra, usar la pròpia manera de ser per desenvolupar-se en les situacions que l'àmbit escolar i la vida mateixa plantegen a les persones.

La *competència d'autonomia i iniciativa personal* es refereix, per un cantó, a l'adquisició de la consciència i l'aplicació d'un conjunt de valors i actituds personals interrelacionades, com ara la responsabilitat, la perseverança, el coneixement d'un mateix i l'autoestima, la creativitat, l'autocrítica, el control emocional, les maneres de calcular riscos i d'afrontar els problemes, com també la capacitat d'ajornar la necessitat de satisfacció immediata, d'aprendre de les errades i d'assumir riscos. I, per l'altre, remet a la capacitat d'escollir amb criteri, d'imaginar projectes i de portar endavant les accions necessàries per desenvolupar les opcions i plans personals –en el marc de projectes individuals o col·lectius–, tot responsabilitzant-se tant en l'àmbit personal com en el social i laboral.

L'autonomia i la iniciativa personals impliquen ser capaç d'imaginar, emprendre, desenvolupar i avaluar accions o projectes individuals o col·lectius amb creativitat, confiança, responsabilitat i sentit crític.

LES COMPETÈNCIES ESPECÍFIQUES CENTRADES A CONVIURE I HABITAR EL MÓN

Aquestes competències són fonamentals perquè els ciutadans i les ciutadanes esdevinguin membres actius en una societat democràtica i participativa.

Aprendre a conviure implica valorar l'enriquiment que proporcionen les relacions socials i sobretot el diàleg intergeneracional, i alhora valorar les aportacions, les manifestacions i les produccions culturals en la seva diversitat i pluralitat de gènere, temps i espai, com una part del patrimoni cultural de la humanitat.

Aprendre a habitar el món demana la comprensió per part de l'alumnat de la realitat que l'envolta, que es reconegui en la seva pertinença al grup i la societat, que interactuï amb l'entorn i es comprometi a millorar-lo.

La *competència en el coneixement i la interacció en el món físic* mobilitza els sabers escolars que li han de permetre comprendre la societat i el món en què viu, i també que l'alumnat superi la simple acumulació d'informacions

per interpretar-les i anar més enllà tot apropiant-se dels fets i dels processos, predir-ne conseqüències i dirigir reflexivament les accions per millorar les condicions de vida pròpies i dels altres. En definitiva, fa possible l'ús responsable dels recursos naturals, tenir cura del medi ambient i protegir la salut individual i col·lectiva.

El coneixement i la interacció amb el món físic és una competència interdisciplinària, ja que implica habilitats per desenvolupar-se amb autonomia i iniciativa personal en àmbits de la vida i del coneixement molt diversos (salut, activitat productiva, consum, ciència, processos tecnològics, etc.) i per interpretar el món, la qual cosa exigeix l'aplicació dels conceptes i dels principis bàsics que permeten analitzar els fenòmens des dels diferents camps del coneixement involucrats.

També incorpora l'aplicació d'algunes nocions, de conceptes científics i tècnics i de teories científiques bàsiques compreses prèviament. Això implica l'habilitat de posar en pràctica els processos i les actituds propis de l'anàlisi sistemàtica i d'indagació científica: identificar i plantejar problemes rellevants; dur a terme observacions directes i indirectes amb consciència del marc teòric o interpretatiu que les dirigeix; formular preguntes; localitzar, obtenir, analitzar i representar informació qualitativa i quantitativa; plantejar i contrastar solucions temptatives o hipòtesis; fer prediccions i inferències de distint nivell de complexitat, i identificar el coneixement disponible, teòric i empíric, necessari per respondre a les preguntes científiques, i per obtenir, interpretar i avaluar i comunicar conclusions en diversos contextos (acadèmic, personal i social).

Aquesta competència implica el desenvolupament i l'aplicació del pensament cientificotècnic per interpretar la informació que es rep i per predir i prendre decisions amb iniciativa i autonomia en un món en què els avenços que es van produint dins els àmbits científic i tecnològic són molt ràpids i tenen una influència decisiva en la vida de les persones, la societat i el món natural.

Són parts d'aquesta competència bàsica l'ús responsable dels recursos naturals, la cura del medi ambient, el consum racional responsable i la protecció de la salut individual i col·lectiva com a elements clau de la qualitat de vida de les persones.

La *competència social i ciutadana* fa possible comprendre la realitat social en què es viu, cooperar, conviure i exercir la ciutadania democràtica en una societat plural, com també comprometre's a contribuir a millorar-la.


Els materials del con volcànic

Aquesta competència integra coneixements, habilitats i actituds que permeten prendre decisions, triar si participar en determinades situacions i responsabilitzar-se de les decisions adoptades. S'orienta cap a un model de persona que pugui esdevenir un element actiu en la construcció d'una societat democràtica, solidària i tolerant i que estigui compromesa a contribuir a millorar-la.

La dimensió ètica de la competència social i ciutadana comporta ser conscient dels valors de l'entorn, avaluar-los i reconstruir-los afectivament i racionalment per crear d'una manera gradual un sistema de valors propi i comportar-se en coherència amb aquests a l'hora d'afrontar una decisió o un conflicte. Això significa entendre que no tota posició personal és ètica si no està basada en el respecte a principis o valors universals com els que conté la Declaració dels drets humans.

LA DIMENSIÓ ÈTICA DE LA COMPETÈNCIA SOCIAL I CIUTADANA COMPORTA SER CONSCIENT DELS VALORS DE L'ENTORN, AVALUAR-LOS I RECONSTRUIR-LOS AFECTIVAMENT I RACIONALMENT

El vessant social d'aquesta competència implica utilitzar el coneixement sobre l'evolució i l'organització de les societats i sobre els trets i els valors del sistema democràtic, i també utilitzar el judici moral per elegir i prendre decisions i exercir activament, amb responsabilitat, els drets i els deures de la ciutadania.

Les habilitats socials són una part fonamental d'aquesta competència i permeten saber que els conflictes de valors i interessos formen part de la convivència, a fi de resoldre'ls amb una actitud constructiva i prendre decisions amb autonomia, emprant-hi tant els coneixements sobre la societat, com una escala de valors construïda per mitjà de la reflexió crítica i el diàleg en el marc dels patrons culturals bàsics de cada regió, país o comunitat.

El vessant cívic d'aquesta competència implica l'exercici de la ciutadania activa i integradora, que exigeix el coneixement i la comprensió dels valors en què s'assenten les societats i els estats democràtics, dels seus fonaments, maneres d'organitzar-se i funcionament. A més, implica disposar d'habilitats per participar activament i plena en la vida cívica i significa construir, acceptar i practicar normes de convivència d'acord amb els valors democràtics, exercir els drets, les llibertats, les responsabilitats i els deures cívics i defensar els drets dels altres.

Aquesta competència suposa igualment comprendre la realitat social en què es viu, afrontar la convivència i els conflictes emprant-hi el judici ètic basat en els valors i les pràctiques democràtics i exercir la ciutadania tot actuant amb criteri propi i contribuint a la construcció de la pau i la democràcia, i alhora mantenint una actitud constructiva, solidària i responsable davant de les obligacions i dels drets cívics.

DESENVOLUPAMENT DE LES COMPETÈNCIES BÀSIQUES

El desenvolupament competencial implica la capacitat d'utilitzar els coneixements i les habilitats, d'una manera transversal i interactiva, en contextos i situacions que exigeixen la intervenció de coneixements vinculats a diferents sabers, la qual cosa implica la comprensió, la reflexió i el discerniment tenint-hi en compte la dimensió social de cada situació.

Per avançar en l'assoliment de les competències bàsiques és fonamental emmarcar els processos d'ensenyament i d'aprenentatge a l'entorn dels quatre eixos següents:

- Aprendre a ser i actuar d'una manera autònoma.
- Aprendre a pensar i comunicar.
- Aprendre a descobrir i tenir iniciativa.
- Aprendre a conviure i habitar en el món.

ROBERT RUIZ, NÚRIA PADRÓS I OLGA PEDRAGOSA
Professors de la Facultat d'Educació de la Universitat de Vic

Ensenyament multinivell i disseny universal de l'aprenentatge





INTRODUCCIÓ

En aquest article abordarem una sintètica descripció d'aportacions fetes des de l'enfocament denominat amb l'expressió *ensenyament multinivell*[1] (*MI*, en endavant) i de l'enfocament de l'anomenat *disseny universal de l'aprenentatge*[2] (*UDL*, d'ara endavant) i hi exposarem algunes consideracions i reflexions sobre la seva aplicabilitat en el nostre sistema educatiu català.[3]

Es tracta de dos enfocaments que en contextos escolars diferents al nostre han estat aparellats a pràctiques d'inclusió escolar en centres i aules normals; inclusió d'alumnes que, per unes raons o unes altres, tenen (o poden tenir) dificultats per reeixir en els seus estudis si no se'ls proporcionen ajuts addicionals en la seva escolaritat. Dos enfocaments que, al nostre entendre, són coherents i compatibles amb recomanacions de bones pràctiques per a la inclusió escolar, formulades des de diverses instàncies internacionals (a més de constituir, ser a l'origen d'algunes d'aquestes recomanacions).

Molt singularment i durant els anys noranta, des del Grup de Recerca en Atenció a la Diversitat (GRAD) de la Universitat de Vic, vàrem explorar les possibilitats d'aplicació de l'enfocament de l'MI en la planificació de l'atenció educativa adreçada a grups d'alumnat heterogeni.

El que ens interessava era la seva potencialitat per desenvolupar allò que dins el nostre ordenament curricular es denominava *unitats de programació* i *crèdits* d'una manera ordenada, per passos, i d'una manera que, en iniciar la programació, ja estiguéssim fent plans d'acció a l'aula assumint-hi la diversitat de tot l'alumnat en lloc de plantejar aquesta realitat al final del procés.

Amb el desenvolupament de diferents aplicacions ens vam centrar, també, en la capacitat per desenvolupar "plans individualitzats" de l'atenció a alumnes amb discapacitat i subjectes a altres condicions que podien dificultar-ne la participació i l'aprenentatge a les aules ordinàries.

Els resultats d'aquests intents aviat ens van portar a generar unes maneres de planificar la feina a l'aula, de manera que anticipàvem activitats i materials alternatius per a tot l'alumnat i, a partir d'aquí, comprovàvem minuciosament la seva capacitat per ser útils, també, i personalitzadament, a les

1. Aquesta és ja una traducció ja força estesa de la denominada *multilevel instruction* i de la denominada *authentic multilevel instruction*.

2. Traducció, també relativament estesa, de l'anomenat *universal dessign for learning*.

3. Els continguts d'aquest article provenen de resultats de recerca de projectes del Grup de Recerca en Atenció a la Diversitat (GRAD) del Departament de Psicologia i del Departament de Pedagogia de la Facultat d'Educació de la Universitat de Vic, finançats a través d'AGAUR-DURSI.

necessitats, al coneixement, a les limitacions, etc. que l'alumnat podia tenir a l'aula, presumiblement, majors dificultats per accedir a la informació, aprendre i participar en el programa previst per a tothom.

D'una manera temptativa, emprant-hi diferents fonts –sobretot aportacions sobre pràctiques reals d'inclusió escolar– molt a l'abast, anàvem construint un procediment o conjunt de procediments que ens semblava prometedor i que donava resposta –sovint potser excessivament intuïtiva i discutible– a alguns dels reptes en la planificació del currículum que, al nostre entendre, encara és lluny de resoldre's al nostre context escolar.

El major d'aquests reptes consisteix a trobar maneres de vincular la planificació individualitzada amb la planificació general. Reptes que, en la pràctica, sovint es plantegen en termes de com fer allò que encara denominem *adaptacions curriculars individualitzades* (ACI), que efectivament serveixin per orientar l'acció en contextos inclusius, i com fer-ho a partir dels plans generals per a tot l'alumnat de l'aula. Com fer tot això d'una manera eficaç, sistemàtica, planera, pensant directament en la feina a fer a l'aula, sense necessitat d'emprar molt de temps de planificació i que –com hem constat des de finals dels anys vuitanta– l'ACI escrita quedi en un calaix o arribi a ser

ENS VAM CENTRAR, TAMBÉ, EN LA CAPACITAT PER DESENVOLUPAR "PLANS INDIVIDUALITZATS" DE L'ATENCIÓ A ALUMNES AMB DISCAPACITAT I SUBJECTES A ALTRES CONDICIONS

L'MI, DONCS, ENS SEMBLAVA QUE ATENIA ELS NOSTRES PROPÒSITS – ALMENYS EN PART, COM VEUREM–, JA QUE ES PLANTEJAVA DIRECTAMENT FER PLANS TANGIBLES, PER A ALUMNES REALS, EN AULES INCLUSIVES

incompatible amb allò que es duia a terme, de fet, a l'aula.

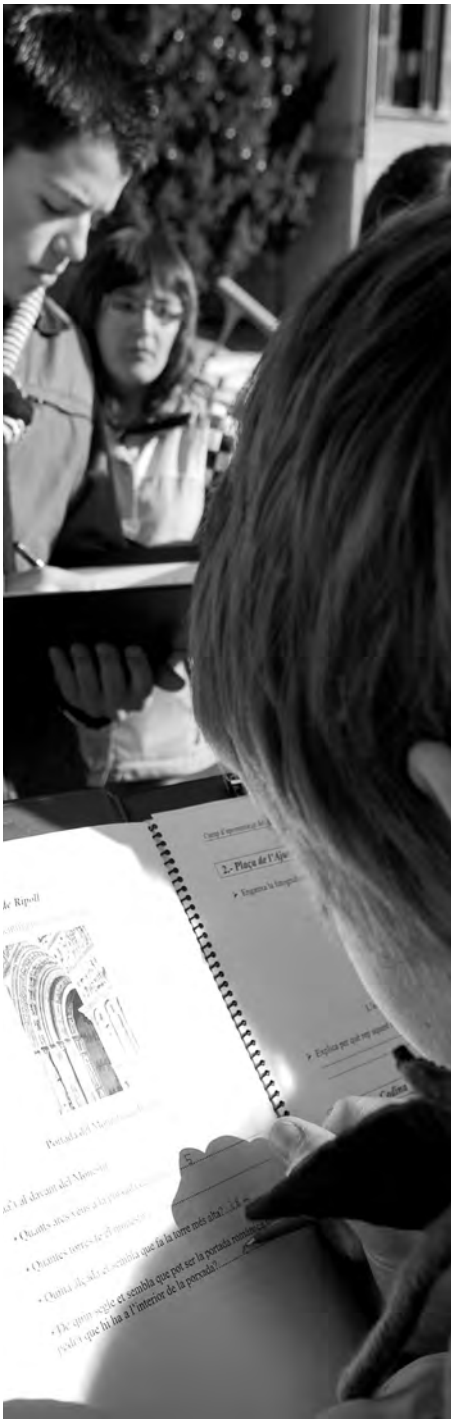
Al nostre entendre, l'MI ens proporcionava un marc per progressar en respostes temptatives a aquests reptes, molt singularment perquè s'havia generat en condicions reals d'inclusió de tot l'alumnat a l'aula i havia estat desenvolupat per professorat en la pràctica amb la preocupació per no planificar ni poc ni molt, sinó just el necessari per preparar i conduir de debò, a la pràctica de l'aula, la feina que s'hi desenvolupava, de manera que des del primer moment els plans fossin tangibles, es fessin per a alumnat concret, el qual –en alguns casos– tenia dret a ser proveït de serveis especials a la mateixa aula a través de procediments legals de planificació individualitzada.

L'MI, doncs, ens semblava que atenia els nostres propòsits – almenys en part, com veurem–, ja que es plantejava directament fer plans tangibles, per a alumnes reals, en aules inclusives; directament, atenent-hi el que en aquells moments en dèiem "tercer nivell de concreció del currículum", sense demores, sense posposar decisions en el dia a dia; tot generant plans escrits breus, sintètics, suficients per preparar la feina a l'aula, i evitant l'elaboració de plans extensos carregats d'enumeracions d'objectius, continguts, etc. que, en

alguns casos i dins el nostre context, havíem vist que es desviaven de la preparació de l'acció real per esdevenir productes formalment acurats i amb poca utilitat com a eina d'orientació a l'aula.

En els nostres primers intents d'aproximació a l'MI, estàvem centrats, doncs, en el disseny de procediments de planificació que, efectivament, superessin la paradoxa que s'expressa en els termes següents: "Ja hem elaborat la programació (la unitat didàctica, l'ACI, etc.); ara com la podem aplicar?" Una expressió, aquesta, paradoxal pel fet que mostra que la programació s'ha assumit com un ritual formal més que com una preparació de l'acció real que es considera possible i adequada a allò que necessita l'alumnat a l'aula i al centre.

També en aquests nostres primers intents estàvem preocupats respecte a l'esmentat repte central: el disseny de procediments de planificació que atenguessin al mateix temps i complementàriament la preparació de l'accessibilitat general de l'entorn de l'aula per a tot l'alumnat, i la preparació –l'assegurament– de l'accés real d'aquell/a alumne/a que pogués tenir més dificultats per aprendre i participar a l'aula, per reduir o eliminar les barreres d'aprenentatge i participació que, per molt bé que planifiquéssim l'accessibilitat



general, encara poguessin romandre-hi i que poguessin posar en risc la qualitat de la seva atenció escolar i, fins i tot, fer qüestionar la seva continuïtat en el gaudi de l'entorn normal i general.

Fets més recents ens van confirmar que l'ocupació en l'atenció a aquest repte de vinculació de la planificació general, i la més personalitzada des d'un únic i general marc de planificació de l'acció, era, doncs, un dels nusos per a l'avenç cap a pràctiques d'inclusió escolar eficaces i de qualitat.

Efectivament, l'any 2001 la UNESCO[4] publicava una relació de "nou regles d'or" per a la inclusió escolar. Es referia a nou conjunts de bones pràctiques que aquesta instància havia pogut identificar en situacions d'inclusió escolar en aules normals. Entre aquestes regles es recomanava planificar la feina a l'aula de manera que resultés efectiva per a tot l'alumnat i planificar individualitzadament l'atenció a l'alumnat amb dificultats per aprendre en l'entorn escolar i participar-hi plenament. Poc després, l'Agència Europea per al Desenvolupament de l'Educació Especial[5] expressava recomanacions similars com a bones pràctiques d'inclusió escolar.

L'OCUPACIÓ EN L'ATENCIÓ A AQUEST REPTE DE VINCULACIÓ DE LA PLANIFICACIÓ GENERAL, I LA MÉS PERSONALITZADA DES D'UN ÚNIC I GENERAL MARC DE PLANIFICACIÓ DE L'ACCIÓ, ERA, DONCS, UN DELS NUSOS PER A L'AVENÇ CAP A PRÀCTIQUES D'INCLUSIÓ ESCOLAR EFICACES I DE QUALITAT

4. Unesco (2001), *Understanding and Responding to Childrens Needs in Inclusive Classrooms: a Guide for Teachers.*

5. *European Agency for Development in Special Needs Educaction* (2001), *Inclusive Education and Effective Classroom Practices.*



D'aquesta manera, ambdues instàncies confirmaven intuïcions i respostes provisionals que havíem desenvolupat amb anterioritat. I ens portaven a intensificar els nostres treballs per donar-los més consistència conceptual i pràctica.

¿Quins referents podrien servir-nos de models per desenvolupar pràctiques en aquest sentit en el nostre país? ¿Quins enfocaments podrien ajudar-nos a generar pràctiques de planificació de l'atenció a tot l'alumnat –sense exclusió a l'aula de les nostres escoles i instituts–, al mateix temps que a generar plans individualitzats vinculats a la planificació general? Aquestes són les principals preguntes que ens formulàvem i que han guiat la nostra recerca de fonts i la generació de possibles respostes que poguessin tenir valor per a la formació inicial de professorat i la transferència de coneixement en el marc escolar del nostre país.

En aquest camí hem trobat singulars referents en diferents fonts i, sobretot, en l'enfocament del disseny universal de l'aprenentatge (UDL). Efectivament, tant l'MI com l'UDL havien emergit de clars propòsits de proporcionar una atenció educativa de qualitat a tot l'alumnat –sense exclusions– i havien propiciat un important contingent de pràctiques escolars descrites i documentades àmpliament. A l'hora, però,

ALGUNES D'AQUESTES DIFICULTATS VAN DERIVAR –I DERIVEN– DEL FET QUE EN ENFOCAMENTS QUE HAN ESTAT ÚTILS EN EL CONTEXT D'ALTRES PAÏSOS I SISTEMES EDUCATIUS, HI TROBEM PRÀCTIQUES BASADES EN TERMES I EXPRESSIONS DE TRADUCCIÓ DIFÍCIL

d'estimar-ne l'aplicabilitat en el nostre context, hi vam trobar algunes dificultats prou remarcables.

Algunes d'aquestes dificultats van derivar –i deriven– del fet que en enfocaments que han estat útils en el context d'altres països i sistemes educatius, hi trobem pràctiques basades en termes i expressions de traducció difícil o que, simplement, tenen altres significats en el seu context d'origen. L'esmentada Agència Europea[6] planteja, en aquest sentit, el risc de no estar parlant de les mateixes coses (paraules, conceptes o procediments) quan es fan estudis sobre inclusió escolar en el context de la mateixa Unió Europea.

Quan cerquem solucions en enfocaments d'altres països (d'Europa i de fora d'Europa) que hagin produït bones pràctiques en inclusió escolar en els seus respectius contextos, per estudiar-ne les virtuts com a models a desenvolupar en el nostre país, ens adonem del risc que aquests enfocaments:

- es basin en marcs legals molt diferents dels nostres, amb drets i deures molt i molt diferents;

- emprin termes com ara *currículum*, *avaluació*, *programació*, *flexible*, etc., que també emprem a casa nostra, amb significats molt i molt diferents;

6. Agencia Europea para el desarrollo de la Educación Especial (2007), *Evaluación e inclusión educativa. Aspectos fundamentales en el desarrollo de la normativa y su aplicación*. Podeu consultar els documents d'aquesta Agència a: <www.european-agency.org>.

- usin termes que no tinguin una traducció prou satisfactòria en la nostra llengua, en referir-se a conceptes i pràctiques que no existeixen entre nosaltres (n'és un bon exemple el terme *assessement*). En traduir-los, en desvirtuem la potencialitat i en falsegem el significat i, allò que és pitjor, generem expressions com ara "si això ja ho fem aquí!" o, "si és el que sempre hem fet!"; unes expressions que no només ens confonen sobre la naturalesa del que estudiem, sinó que, a més, ens impermeabilitzen de possibles innovacions.

Aquest risc és present en el moment en el qual no sols ens plantegem l'MI i l'UDL com a fets, com a descripció d'enfocaments valuosos per a la planificació en entorns inclusius, per plantejar-nos-els com a procediments de planificació que podem posar a l'abast de les persones que es formen inicialment per fer de mestres, o per a mestres i professorat en actiu.

Als seus contextos d'origen, l'MI i l'UDL funcionen prou eficaçment com a procediments de planificació en entorns d'aprenentatge inclusius. Són, a més –ho entenem així–, compatibles i coherents amb les orientacions d'instàncies internacionals esmentades. No podíem de cap manera, doncs, menystenir-los per a la formulació de propostes de planificació inclusiva en el nostre país.

Per aplicar-hi alguns dels seus aspectes centrals hem generat un enfocament de planificació interpretant-los amb els nostres termes, deixant-hi clares les opcions d'interpretació emprades, explicitant les filiacions de les nostres propostes i insistint en què no es poden considerar de cap manera com una aplicació directa dels enfocaments originals que han de ser, al nostre entendre, objecte d'altres interpretacions que puguin contribuir a generar i consolidar pràctiques de planificació inclusives al nostre país.[7]

El resultat dels nostres treballs ha estat la proposta de procediments de planificació que denominem *disseny de planificacions múltiples i de plans educatius individualitzats* (DPM-PEI). Abordarem els aspectes bàsics d'aquestes propostes al darrer apartat d'aquest article.

Abans, però, descriurem molt sintèticament algunes de les nostres interpretacions sobre l'MI i l'UDL i el seu vincle amb la planificació individualitzada, per sotmetre-les a consideració i a noves interpretacions.

7. Ens havíem fet aquest propòsit com a objectiu de recerca i transferència de coneixement amb anterioritat. Les primeres aproximacions les podem trobar dins Ruiz. R. (2006), «Accessibilitat del currículum i accés al currículum. Validació i contrast de procediments de programació múltiple (DPM) i de procediments de disseny personalitzat d'accés al currículum (DPAC)», dins Pujolàs, P. - Lago, J.R., *Cap a una educació inclusiva. cròniques d'unes experiències.* EUMO Editorial, Vic, pàg. 61-102.

1. ENSENYAMENT MULTINIVELL

Com segurament és ben sabut, l'enfocament d'ensenyament multinivell, tot i que formulat amb anterioritat, ha estat aparellat amb les experiències d'escoles de New Brunswick (Canadà) en els moments –als anys noranta– en què aquestes van transformar-se en la direcció de la inclusió de tot l'alumnat en les seves aules.

Va ser i és, doncs, un plantejament molt vinculat a opcions pràctiques, del dia a dia, basat en la pràctica docent en aules inclusives; una de les maneres desenvolupades a la pràctica per mestres i professorat per facilitar l'aprenentatge de tots i cadascun dels alumnes que comparteixen una mateixa aula en una escola, qualsevol que sigui el seu nivell de coneixements, habilitats i competències, i siguin quines siguin les seves actuals condicions i característiques personals.

VA SER I ÉS, DONCS, UN PLANTEJAMENT MOLT VINCULAT A OPCIONS PRÀCTIQUES, DEL DIA A DIA, BASAT EN LA PRÀCTICA DOCENT EN AULES INCLUSIVES

Anteriorment, Schultz i Turnbull (1984) exposaven que:

L'ensenyament multinivell es basa en la premissa que una lliçó[8] s'ha d'ensenyar al conjunt d'alumnes de l'aula. És una aproximació a la planificació que assumeix la individualització, la flexibilitat i la inclusió de tots els alumnes, sense distinció del seu nivell d'habilitats. L'ensenyament multinivell permet que el mestre planifiqui una lliçó per a tots els alumnes i, així, disminueixi la necessitat d'utilitzar programes diferents, alhora que

8. El terme *lliçó*, en el context de l'EM, pot al·ludir a una determinada sessió de treball a l'aula, a un conjunt de sessions de treball, etc. Com es veurà, alguns dels aspectes que s'emmarquen amb la denominació *lliçó*, podrien fins i tot ser aplicables a programacions com les mateixes *unitats de programació* i els *crèdits del nostre sistema curricular*.

9. Collicott, J. (1991), «Implementing Multilevel Instruction: Strategies for Classrooms Teachers», dins Porter, G. - Richler, D., *The Allen Roeher Institute*, Toronto, pàg. 9-34; Collicott, J. (2000) «Posar en pràctica l'ensenyament multinivell: estratègies per als mestres», *Suports. Revista Catalana d'Educació Especial i Atenció a la Diversitat*, vol. 4, núm. 1, pàg. 87-100.

10. En les publicacions esmentades a la nota anterior.

possibilita la introducció d'objectius individuals en el contingut i en les estratègies educatives previstos en l'aula.

Collicott (1991 i 2000)[9] va descriure i va exemplificar un procediment de planificació de "lliçons multinivell" a partir d'un procés que es desenvolupa en quatre fases (podem veure-hi, segurament, la necessitat d'interpretació en els nostres termes d'expressions que, per a nosaltres, tindrien un significat vague o equívoc):

1. Determinació dels "continguts subjacents".

2. Determinació dels "mètodes de presentació", dels continguts a l'alumnat.

3. Determinació dels "mètodes de pràctica de l'alumnat".

4. Determinació dels "mètodes d'avaluació" de l'alumnat.

Per Collicott,[10] dissenyar una programació des de l'enfocament de l'EM significa:

- tenir en compte els diferents estils d'aprenentatge de l'alumnat en la mateixa preparació dels mètodes d'ensenyament;
- implicar l'alumnat en els temes, preparant-hi diferents tasques i preguntes corresponents a diferents nivells de pensament;



TAMBÉ HI PODREM COPSAR LA DETERMINACIÓ PER ASSOCIAR NECESSÀRIAMENT L'ENSENYAMENT MULTINIVELL AL DISSENY DE L'ENSENYAMENT, DE MANERA QUE CADA ALUMNE/A PUGUI PROGRESSAR D'ACORD AMB EL SEU NIVELL DE CONEIXEMENTS I HABILITATS

- tenir en compte que cert alumnat pot necessitar un ajustament de les expectatives generals de progrés en relació amb les seves possibilitats en l'aprenentatge;
- escoltar l'alumnat pel que fa a la manera com s'estimaria més mostrar les seves competències sobre els propòsits d'aprenentatge;
- acceptar que les diferents maneres d'avaluar tenen un valor similar, igual;
- avaluar l'alumnat tenint-hi en compte les diferències individuals.

Avui, trobar informació actualitzada sobre l'ensenyament multinivell és tan senzill com emprar un cercador per obtenir informació sobre les expressions *multilevel instruction* i *authentic multilevel instruction*.

En diferents pàgines disponibles podrem

copsar la determinació per diferenciar l'enfocament de pràctiques, com ara el disseny de diferents plans d'ensenyament, cadascun amb un "nivell" diferent de complexitat, que seran emprats en aules diferents per a grups d'alumnes amb "nivells diferents"; "adaptacions del currículum individualitzades", que consisteixen a rebaixar objectius i expectatives o a plantejar objectius no relacionats amb els plans generals, etc.

11. Wehmeyer, M. L. (2002), *Providing Acess to General Curriculum. Teaching Students with Mental Retardation*. Paul Brookers, Baltimore.

12. Es poden trobar les referències a aquestes aportacions a Ruiz. R. (2006, op. cit).

13. Orkwis, R. i McLane, K. (1998), *A Curriculum Every Student Can Use: Design Principles for Student Access*. ERIC/OSEP, Topical Brief. Council for Exceptional Children, Reston, VA.

També hi podrem copsar la determinació per associar necessàriament l'ensenyament multinivell al disseny de l'ensenyament, de manera que cada alumne/a pugui progressar d'acord amb el seu nivell de coneixements i habilitats, vinculant-se al currículum de l'aula a través d'aprenentatges autèntics, rebent-hi suports per aprendre, i dins el context de grups amb companys i companyes que mostren nivells heterogenis en coneixements i habilitats.

2. DISSENY UNIVERSAL DE L'APRENENTATGE

L'enfocament de disseny universal per a l'aprenentatge (UDL), explícitament i intencionadament, aborda el disseny del currículum escolar des d'una perspectiva d'inclusió escolar. Un enfocament del qual Wehmeyer (2002)[11] expressava que:

> La premissa fonamental del 'disseny universal per a l'aprenentatge' és que el currículum ha d'incloure alternatives per ser accessible i utilitzable per part d'alumnes, docents i famílies amb diferents bagatges, estils d'aprenentatge, capacitats i discapacitats, i en una àmplia varietat de contextos d'aprenentatge. El que entenem com a 'universal', doncs, no ha d'implicar una única solució que pugui ser òptima per a tothom; per contra, el que entenem com 'universal' en el DUA rau en la necessitat de flexibilitat inherent, de l'ajustabilitat del contingut, de les comeses i de les activitats.

Diferents autors exposaven que:

> Com moltes altres bones idees, el disseny universal per a l'aprenentatge és, d'entrada, molt simple: es tracta de pensar en les necessitats de tot l'alumnat que, avui, participa –o podria ser que participés– en les aules normals; i dissenyar el currículum, els materials, els mètodes i els entorns, considerant-hi l'abast de les necessitats de tot aquest alumnat, de manera que es pugui proporcionar suport a cada alumne/a tan apropiadament i tan consistentment com sigui possible.[12]

Orkwis i McLane (1998)[13] van expressar que el procés d'elaboració de currículums (entesos en un sentit ampli i, també, referits a programacions de l'atenció a l'aula, etc.) a partir de l'UDL pretén conduir a:

> Dissenyar d'activitats i materials instructius que permetin que els mètodes d'aprenentatge siguin assequibles a individus que, entre si, tenen àmplies diferències en les seves habilitats per veure, escoltar, parlar, moure's, llegir, escriure, entendre la llengua, atendre, organitzar, recordar i implicar-se (en l'aprenentatge i l'escola).

Des dels enfocaments de l'UDL, Wehmeyer (2002) proposa que el currículum que es desplega en els centres docents proporcioni:

1. múltiples propostes de representació –o de presentació– de la informació a l'alumnat;
2. múltiples propostes d'expressió de l'alumnat;
3. múltiples propostes d'implicació de l'alumnat.

Algunes dels aplicacions pràctiques de l'UDL s'han centrat en el que Wehmeyer i altres autors anomenen *disseny d'unitats d'estudi*.

Wehmeyer (2002, op. cit.) defineix la "unitat d'estudi" com un "mapa" que "els docents creen per organitzar un pla sobre com proporcionaran suport als alumnes per ajudar-los a aprendre i a demostrar el seu coneixement sobre els continguts, les habilitats, els processos i el coneixement, exigits per arribar al nivell del curs i al conjunt ampli d'expectatives escolars".

El procediment de disseny d'unitats d'estudi permet –i, de fet, implica– un reajustament continu de decisions sobre l'atenció a "tots", a "la majoria" i a "alguns" alumnes de l'aula.

Les seves fases són:

1. determinació dels resultats desitjats: experiències que es pretenen que comparteixin, i en les quals es pretenen que participin, els alumnes de l'aula (en els nostres termes: tipus d'activitats d'ensenyament i d'aprenentatge i d'activitats d'avaluació, amb els materials i formes de presentació corresponents, per part del professorat, i de desenvolupament de tasques, per part de l'alumnat);

UN PLA ESTRUCTURAT EN SESSIONS DE TREBALL DE CLASSE; EN ELS NOSTRES TERMES SERIA COM UNA SEQÜÈNCIA D'ACTIVITATS I CONTINGUTS DISTRIBUÏDA EN DISTINTES SESSIONS DE CLASSES I UNA DESCRIPCIÓ DELS PROPÒSITS CORRESPONENTS A CADASCUNA DE LES CLASSES

2. determinació de les evidències de progrés: les evidències que indicaran que els alumnes han arribat a les metes, als resultats esperats; en els nostres termes podríem convenir que es tractaria d'alguna cosa similar a allò que denominem *objectius didàctics*;

3. determinació del pla d'experiències d'aprenentatge: un pla estructurat en sessions de treball de classe; en els nostres termes seria com una seqüència d'activitats i continguts distribuïda en distintes sessions de classes i una descripció dels propòsits corresponents a cadascuna de les classes (sessions de treball).

Pel que fa a la planificació individualitzada, dels requeriments legals del seu sistema educatiu, el mateix Wehmeyer (2002) en remarca la importància del currículum general com a font o base principal amb vista a la identificació de les necessitats especials de l'alumnat i com a instrument per determinar les característiques de l'atenció personalitzada que es proporcionarà a aquest alumnat:

> El currículum és l'àmbit o el context en el qual, com a educadors, hem d'examinar les relacions entre les limitacions individuals de l'alumne i el seu entorn. Cal que el currículum inclogui elements clau d'ancoratge (que fonamentin, donin sosteniment i base)[14] per desenvolupar les primeres fases de presa de decisions específiques[15] en el procés educatiu de l'alumne/a. El repte se centra, doncs, en com el currículum esdevé suficientment flexible per assegurar que alumnes amb una àmplia diferència de capacitats cognoscitives i d'altres tipus, puguin tenir accés al currículum i, encara allò que és més important, puguin tots progressar i tenir èxit en el currículum general.

Aquests vincles recomanats per les instàncies internacionals esmentades han estat la base de les interpretacions que hem fet per al nostre context en l'enfocament que tot seguit exposem.

3. EL PROCEDIMENT DE DISSENY DE PLANIFICACIONS MÚLTIPLES I PERSONALITZADES (DPM-PEI)

Efectivament, els nostres primers intents a què hem al·ludit inicialment en el sentit de proposar-nos generar un procediment general de planificació que atengués accessibilitat i accés, planificació general i individualitzada, en un mateix marc i en el context d'un procediment general que fes d'aquests dos aspectes part i complement d'un mateix procés, han reeixit en el que hem denominat *procediment de disseny de planificacions múltiples i personalitzades*, l'acrònim del qual és provisionalment *DPM-PEI*.

14. Les expressions entre parèntesis són nostres. Pretenen explicar més el significat del text, i sobretot del terme en llengua anglesa *stakeholder,* que entenem que vindria a referir-se a aquells punts de suport o "ancoratges".

15. Es refereix a la preparació de l'Individual Educational Plan (IEP) de l'alumne/a.

LES SIGLES *DPM* ES CORRESPONDRIEN AMB ELS TERMES "DISSENY DE PROGRAMACIONS MÚLTIPLES" I LES SIGLES *PEI* ES CORRESPONDRIEN AMB L'EXPRESSIÓ "PLA EDUCATIU INDIVIDUALITZAT"

Les sigles *DPM* es correspondrien amb els termes "disseny de programacions múltiples" i les sigles *PEI* es correspondrien amb l'expressió "pla educatiu individualitzat", tot assumint, així, les denominacions més emprades actualment en la majoria de contextos i sistemes educatius per referir-se a molts tipus diferents de plans individualitzats que tenen la finalitat de preparar l'atenció real a alumnat que pot tenir dificultats per participar plenament de l'entorn escolar normal. Aquesta expressió podria comprendre el que, encara actualment, en diem "adaptació curricular individualitzada" (ACI), els actuals "plans intensius individualitzats", etc.

El DPM-PEI, que ha estat desenvolupat durant els darrers anys en el marc de l'esmentat Grup de Recerca en Atenció a la Diversitat (GRAD) de la Universitat de Vic, en col·laboració amb professorat en actiu del nostre país, en un conjunt d'aplicacions parcials dels seus diferents components, abasta:

- un conjunt de fases de treball de planificació: el procediment o protocol de treball;

- instruments per desenvolupar el protocol: formats sobre els quals es detallen les característiques de la programació i suports documentals que ajuden a prendre decisions i a determinar



les dimensions de plans per a l'acció a l'aula inclusiva per a tot l'alumnat i per a cadascun/a dels/de les alumnes.

Per a la generació del DPM-PEI hem assumit i desenvolupat interpretacions sobre un conjunt de fonts com les de l'MI i de l'UDL, entre d'altres, tot seleccionant-ne les aportacions que poguéssim considerar coherents amb pràctiques d'atenció a l'alumnat a l'aula ordinària sense cap limitació (això no significa, però, i lògicament, que aquest procediment i aquests instruments no es puguin emprar en aules no inclusives).

Els principals instruments del DPM-PEI són els següents:

1) El format de treball del DPM-PEI

Inclou cinc àmbits, o components, de planificació general per a tot l'alumnat de l'aula i àmbits per generar plans individualitzats (des del primer moment, doncs, es té present durant la planificació general que convindrà verificar-ne la capacitat per facilitar l'aprenentatge i la participació a l'alumne/a amb majors dificultats que s'atengui a l'aula).Està pensat per ser la base de diferents "versions" del pla general que, d'una manera flexible, es poden desenvolupar i modificar continuadament.

Els components de planificació general sobre els quals se centra la preparació de l'acció a l'aula són:

- **Sentit general del progrés desitjat per a tot l'alumnat de l'aula** (fites formulades en termes molt genèrics, de competències, d'objectius generals, etc.).

- **Continguts d'aprenentatge.**

- **Opcions múltiples de treball a l'aula** (aquesta base comprèn un conjunt d'opcions de treball en l'aula; opcions múltiples i alternatives que han de tenir valor, en el seu conjunt, per proporcionar accés, progrés i participació a tot l'alumnat: l'opció més "multinivell" o "universal").

- **Opcions múltiples per a l'avaluació** (descripció de diferents opcions d'activitats i materials per a l'avaluació dels progressos de l'alumnat).

- **Opcions múltiples d'evidències de progrés** (descripció de diferents opcions de fites que poden ser d'utilitat per verificar diferents graus de progrés en l'aprenentatge).

2) El "verificador personalitzat"

Consisteix en un conjunt ordenat



de preguntes sobre les qualitats d'allò que s'ha planificat per a tot l'alumnat (el conjunt de les opcions múltiples de presentacions de la informació, de tasques per a l'alumnat, d'activitats i materials d'avaluació, etc.), amb relació a l'atenció de l'alumnat que té –o que pot tenir– més dificultats d'accés, progrés i participació.

Amb aquestes preguntes s'examina –es verifica– la capacitat d'allò que s'ha preparat per a tot l'alumnat que pot tenir majors dificultats. Les respostes corresponents ja constitueixen el que denominem *pla educatiu individualitzat d'aula* (PEI d'aula).

En el cas que haguem generat un conjunt d'alternatives en els components generals (opcions múltiples de treball a l'aula, etc.) que puguin servir per a l'accés, el progrés i la participació de l'alumne/a, aquest PEI d'aula només reflecteix eleccions sobre aquestes bases generals. En cas contrari, les respostes condueixen a generar noves opcions que poden ser incloses, també, en versions següents del pla general.

El procediment de DPM-PEI

Consisteix en un conjunt de fases de treball a través de les quals es dissenya cadascun dels components de la planificació general tot

ESTÀ PENSAT PER SER LA BASE DE DIFERENTS "VERSIONS" DEL PLA GENERAL QUE, D'UNA MANERA FLEXIBLE, ES PODEN DESENVOLUPAR I MODIFICAR CONTINUADAMENT

ACTUALMENT EL DPM-PEI ÉS OBJECTE DE PROVATURES, D'APLICACIONS I DE RECERCA SOBRE LES SEVES POTENCIALITATS

assegurant que el procediment:

a) s'inicií per la determinació d'un sentit general cap al qual es vol facilitar l'aprenentatge de tot l'alumnat de l'aula;

b) es concentrin esforços en el disseny de múltiples opcions de presentació de la informació i de treball de l'alumnat a l'aula i en el disseny de múltiples formes d'avaluar el progrés de l'alumnat;

c) només es determinin les múltiples evidències de progrés una vegada s'hagin determinat els components centrals de l'enfocament (opcions de treball a l'aula, opcions d'avaluació) per tal d'evitar biaixos i limitacions apriorístiques sobre les expectatives de progrés de l'alumnat;

d) es verifiqui contínuament la validesa de les opcions generals de la programació per facilitar l'aprenentatge de l'alumne/a que

pot tenir majors dificultats amb relació a l'accés, el progrés i la participació a l'aula;

e) tinguem present tothora (en el mateix format de treball) que haurem d'emprar el "verificador personalitzat" en cada fase de planificació (sempre tenint-hi present l'alumne/a que pot tenir més dificultats).



Actualment el DPM-PEI és objecte de provatures, d'aplicacions i de recerca sobre les seves potencialitats.[16]

Molt provisionalment, podem afirmar que els materials o les guies que hem generat n'han permès l'ús a persones amb diferents bagatges de coneixements i pràctiques i que en cada aplicació amplia alguns aspectes sense modificar-ne substancialment la configuració bàsica, l'engranatge i el contingut central: planificar per a tots i totes, tenint-hi en compte en cada moment cadascun dels alumnes, inclòs l'alumne/a que pot tenir més dificultats per gaudir d'oportunitats d'aprenentatge i participació plena a l'aula.

Aquests en són els propòsits: el repte de trobar per a tothom les millors solucions a través d'enfocaments com el de DPM-PEI, o de servir per a la planificació de l'acció –l'acció mateixa, és clar– i oferir uns entorns escolars inclusius de qualitat per a tothom que serveixin per a l'accessibilitat i per a l'accés de tots i totes.

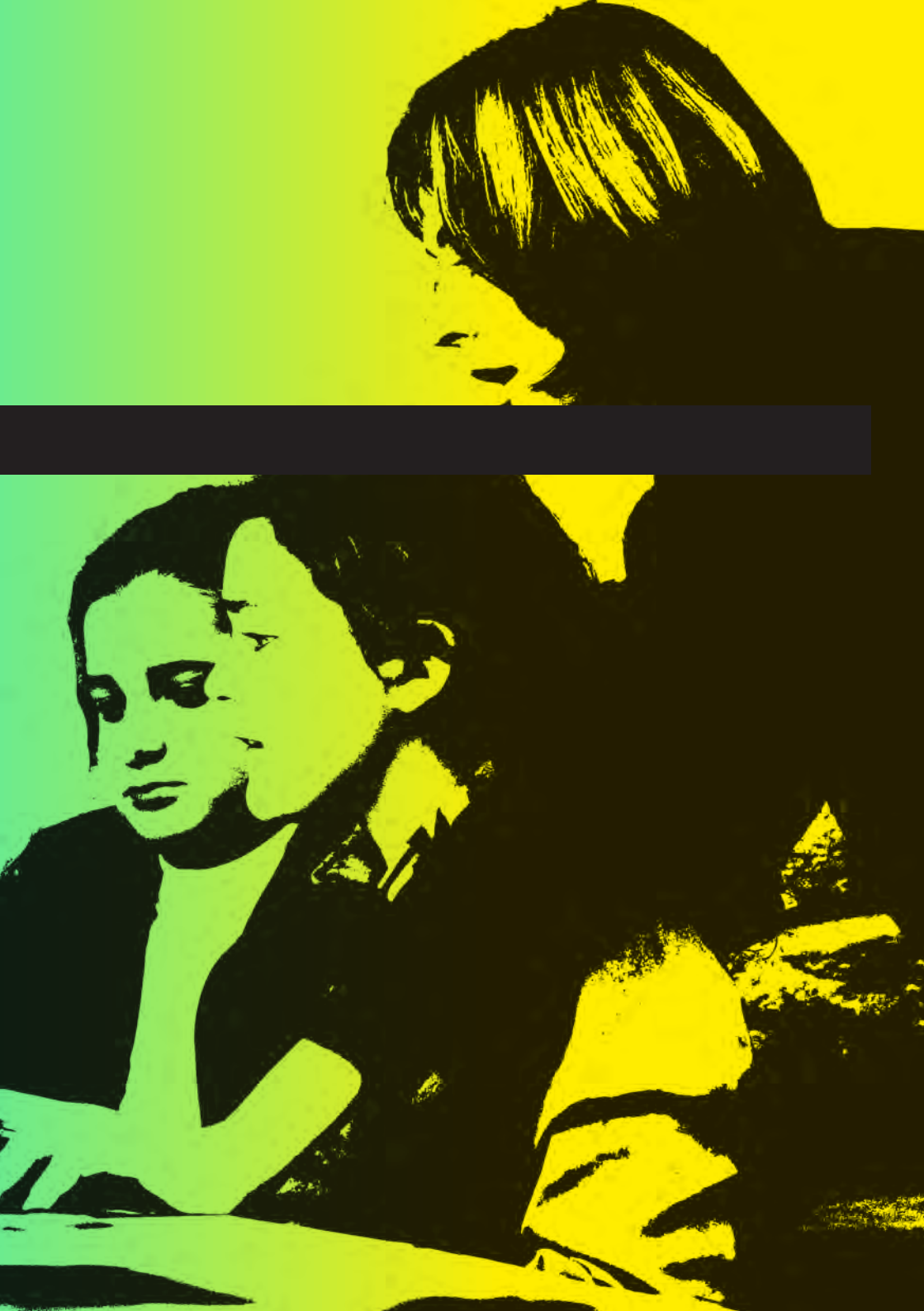
En tot això hi continuarem treballant. •

16. N'estem preparant versions accessibles a través de la pàgina web de la Universitat de Vic i properament en publicarem en format llibre les característiques actuals.

XAVIER BESALÚ
Departament de Pedagogia de la Universitat de Girona

Interculturalitat i currículum





EL PEDAGOG ANGLÈS L. STENHOUSE (1984), FA JA ALGUNS ANYS, VA COMPARAR UN CURRÍCULUM AMB UNA RECEPTA DE CUINA: POT SER CRITICADA PER MOTIUS TEÒRICS I PER MOTIUS PRÀCTICS; PRIMER ÉS IMAGINADA COM A POSSIBILITAT I, QUAN ES PRESENTA EN PÚBLIC, ÉS QUASI UN INFORME SOBRE UNA EXPERIÈNCIA FETA. UNA RECEPTA DE CUINA ADMET, A MÉS, MÚLTIPLES VARIANTS EN FUNCIÓ DELS GUSTOS. RAS I CURT, UN CURRÍCULUM, IGUALMENT QUE LES RECEPTES DE CUINA, ÉS UN TEXT QUE NOMÉS TÉ SENTIT SI ÉS DUT A LA PRÀCTICA: el seu valor literari és més aviat petit; és una guia que orienta i ordena l'acció i té uns objectius definits clarament, però que, quan s'esdevé, admet una multitud de concrecions que depenen tant dels condicionaments contextuals (qui cuina, qui ha de menjar, els estris de cuina, la qualitat dels ingredients, la presentació i el sentit de l'àpat, etc.) com del mateix plat en concret.

El *currículum*, doncs, en un sentit lax, és **el conjunt d'aprenentatges assolits pels alumnes** en l'espai i el temps escolar, i també el camí seguit per assolir-los (les activitats que fan, però també el seguit d'accions endegades pel professorat), és a dir, tot el que és i el que comporta la intervenció educativa. En un sentit més restrictiu –el més habitual tanmateix–, seria, resseguint Gimeno (1988), **la selecció de cultura, políticament i socialment condicionada, que informa tota l'activitat escolar** i que es fa realitat en les condicions concretes que configuren cada centre educatiu.

Per altra banda, podríem definir la *competència intercultural* (Álvarez *et al.,* 2005), com **les habilitats cognitives, afectives i pràctiques** necessàries per viure i actuar amb eficàcia en un context social multicultural. Les *habilitats cognitives* farien referència a la comprensió reflexiva i crítica de la cultura pròpia i a la comprensió del pluralisme cultural existent en el món i en el medi social propi (del valor i de la funcionalitat de totes les produccions culturals; de la impossibilitat d'establir fronteres entre religions, llengües, costums...; de la diversitat interna de qualsevol grup social, etc.).

Les *habilitats afectives* fan referència a l'autoestima, a la capacitat per regular el comportament propi, a l'obertura mental, a l'acció d'escoltar activa i sincera... I les *habilitats pràctiques* serien, en el sentit més ampli, les habilitats comunicatives i socials necessàries per anar pel món. Per això ha de quedar clar que la competència intercultural és necessària i oportuna per a tot l'alumnat, perquè tots els nois i noies, tots els ciutadans de

EN UNIR ELS DOS CONCEPTES *CURRÍCULUM* I *INTERCULTURALITAT* SEMBLA OBVI QUE CAL INTRODUIR LA PERSPECTIVA INTERCULTURAL EN LA NOSTRA INTERVENCIÓ EDUCATIVA

Catalunya, han d'aprendre a viure junts en una societat plenament multicultural, plural des de molts punts de vista, complexa, democràtica i lliure.

En unir els dos conceptes *currículum* i *interculturalitat* sembla obvi que cal introduir la perspectiva intercultural en la nostra intervenció educativa. Dit d'una altra manera, que cal "interculturalitzar" el currículum al més aviat possible. I la veritat és que podríem començar demà mateix, perquè són tots els elements del procés d'ensenyament i aprenentatge els que són susceptibles de ser passats pel sedàs intercultural i no cal esperar a tenir un projecte completament elaborat, discutit i assumit, ni una formació suficientment consistent i interdisciplinària per iniciar el camí. Mentre una cosa i l'altra es van fent, d'una manera paral·lela a les necessitats, als problemes i a les aspiracions que es van generant, és francament decebedor i irresponsable quedar-se amb els braços plegats, tot esperant de tenir-ho tot lligat i aclarit, perquè tenim una certa obligació de fer el que és millor i necessari per instruir i educar els joves d'avui. No s'hauria de deixar de fer des del punt de vista personal i de centre allò que exigim i voldríem que es fes a tot el sistema.

L'EDUCACIÓ ÉS UNA EMPRESA MORAL I LA MORALITAT IMPREGNA TOTS ELS MOMENTS I ACTES DOCENTS: L'OFICI D'EDUCAR COMPROMET A QUI EL DESENVOLUPA

Els centres educatius constitueixen un espai privilegiat per treballar des de l'òptica intercultural, perquè el nostre objecte de treball és precisament la cultura (una selecció de la cultura realment existent, aquella que la societat catalana considera més rellevant i funcional per als seus membres) i perquè a les escoles i als instituts hi podem organitzar i controlar, fins a cert punt, l'ambient que s'hi respira, els marcs de relacions i intercanvis, les estructures de participació i de treball, els recursos i materials disponibles i les activitats a fer.

En posar-nos mans a l'obra, podríem parlar de tres grans línies complementàries, de tres èmfasis diferents, de tres punts de partida possibles per "interculturalitzar" el currículum. La primera posa l'accent en els aspectes ètics, en l'educació en valors; la segona aplica la perspectiva intercultural als aspectes que podríem considerar més pedagògics: les qüestions organitzatives, les metodologies, les tècniques i les estratègies didàctiques, les formes i els usos de l'avaluació... i la tercera emfasitza els aspectes curriculars en un sentit estricte, és a dir, els que fan referència als objectius i els continguts de les diverses àrees i, dins d'aquests darrers, els de tipus conceptual i procedimental.



EDUCACIÓ INTERCULTURAL COM A EDUCACIÓ EN VALORS

L'educació és una empresa moral i a la moralitat impregna tots els moments i actes docents: l'ofici d'educar compromet a qui el desenvolupa, perquè és una feina que es fa amb persones, perquè contínuament es fan judicis, es prenen decisions i s'actua. En paraules de C. Freinet (1972, 5-17):

> «L'escola no es pot desinteressar de la formació moral i cívica dels alumnes, perquè sense ella no hi pot haver formació autènticament humana... El desinterès de l'escola per la formació moral i cívica dels alumnes és una incidència recent filla del cientifisme. Al començament de segle es va creure que les realitzacions tècniques i l'augment dels coneixements farien l'home autènticament millor. Donem-li una cultura i el seu potencial de moralitat serà millorat... L'espectacle al·lucinant de les guerres darreres, l'altre més monstruós encara dels camps de la mort i dels crims nazis, la pràctica corrent, després, de tortures científicament perfeccionades, l'amenaça permanent d'una destrucció atòmica, fan que cada dia sigui flagrant una constatació que fa poc semblava iconoclasta... La moral no s'ensenya: es viu. Si és així, suposa que us esforceu a fer viure l'infant dins un ambient normal i ric, un ambient a la mesura d'aquell altre ambient on, temps a venir, haurà de resoldre els problemes urgents. Ens cal superar l'escolàstica i crear un medi humà, en què l'infant s'acostumi a actuar com a home i com a ciutadà.»

L'objectiu de l'educació en valors dins dels centres educatius és el d'ajudar a aprendre a viure feliçment i justament en un món

caracteritzat per la desaparició de les seguretats antigues, per l'acumulació d'un munt d'interrogants i per l'increment extraordinari de la diversitat i del pluralisme en tots els apartats, també el cultural i el moral. Potser val la pena que reconeguem d'entrada que, tot i els esforços esmerçats i els nombrosos materials existents en el mercat, l'educació en valors és la història d'un dels grans fracassos del sistema educatiu. No és la responsabilitat exclusiva del sistema educatiu: també les famílies, els mitjans de comunicació, les institucions públiques i les empreses privades, la publicitat i els líders d'opinió hi tenen obligacions i responsabilitats, encara que alguns d'ells es mostrin poc o gens disposats a assumir-les. Però això no es pot prendre com una excusa.

El panorama dels valors en la societat catalana actual és més aviat preocupant, tot i que el que veiem sembla ser només la punta de l'iceberg (Mallén-Sáez, 2007). Mentre l'autoritat de les institucions socialitzadores bàsiques es dilueix, es fa més palès cada dia l'indiferentisme ètic, la tolerància anòmica, la desorientació i la desresponsabilització. I els adolescents i joves són els que ho manifesten amb més claredat i rotunditat. Mentre, per un costat, s'atorga un valor suprem a l'individu i a la llibertat, per l'altre

L'OBJECTIU DE L'EDUCACIÓ EN VALORS DINS DELS CENTRES EDUCATIUS ÉS EL D'AJUDAR A APRENDRE A VIURE FELIÇMENT I JUSTAMENT EN UN MÓN CARACTERITZAT PER LA DESAPARICIÓ DE LES SEGURETATS ANTIGUES, PER L'ACUMULACIÓ D'UN MUNT D'INTERROGANTS I PER L'INCREMENT EXTRAORDINARI DE LA DIVERSITAT I DEL PLURALISME

es produeix un rebuig radical dels valors col·lectius (compromís, esforç, solidaritat, austeritat...) i envers tota mena de projectes de futur que exigeixin algun tipus de renúncia i que generin qualsevol mena d'angoixa o incertesa. Potser és el peatge que cal pagar pel pes abassegador que han tingut en el passat recent les ideologies fortes (socialisme, cristianisme, etc.) i les institucions tradicionals que, en nom de la col·lectivitat i d'uns suposats paradissos futurs (en aquest món o en l'altre), van subordinar l'individu a la raó d'estat i van supeditar la llibertat individual a uns suposats valors col·lectius. Però els valors socials, tant com els personals, són imprescindibles per viure amb llibertat i igualtat en una societat oberta i conflictiva, en què la cohesió social imprescindible (que implica forçosament renúncies personals i projectes compartits) exigeix diàleg i negociació permanents.

Hi ha un primer nivell per educar en valors, que és el de **les relacions interpersonals**. Perquè educar és actuar en primera persona; perquè el professorat és el primer recurs didàctic com a persona; perquè educar significa posar en el centre de tot la relació, la confiança.

Hi ha un segon nivell, probablement el més eficaç, que és **l'institucional**, el clima que es nota i es viu en tots els racons, en tots els moments i en totes les coses que passen en els



centres; un clima que es transmet a través d'alguns intangibles: de la decoració, de la netedat, de la tranquil·litat i la seguretat que es respira, de l'acolliment, de l'ambient d'ajuda, d'amistat i de col·laboració... En totes les matèries i classes, és a dir, a través de les pràctiques quotidianes d'ensenyament i aprenentatge i, d'una manera molt principal, en la relació tutorial.

I hi ha encara un tercer nivell, el de les tasques curriculars, entre les quals ha d'exercir un paper especialment significatiu **l'àrea d'educació per a la ciutadania i els drets humans**, incomprensiblement combatuda pels sectors més reaccionaris i irresponsables de l'Església catòlica. És en aquest nivell on hauria de tenir lloc l'anàlisi de l'actualitat (també en d'altres: l'àrea de ciències socials, la tutoria...) i dels temes socialment més rellevants i controvertits; el treball de les capacitats psicomorals: autoconeixement, judici moral, presa de decisions...; i el coneixement de la cultura moral (des de la Constitució fins als drets humans passant pels documents més emblemàtics que ha produït la història de la humanitat), que ofereixen models, normes i principis per afrontar, gestionar i resoldre els conflictes personals i col·lectius (Puig, 2005).

PERQUÈ EDUCAR ÉS ACTUAR EN PRIMERA PERSONA; PERQUÈ EL PROFESSORAT ÉS EL PRIMER RECURS DIDÀCTIC COM A PERSONA; PERQUÈ EDUCAR SIGNIFICA POSAR EN EL CENTRE DE TOT LA RELACIÓ, LA CONFIANÇA

És en aquesta primera línia que hauríem de parlar també, sense embuts, de **l'educació antiracista**. No és cert que els racistes siguin els altres, en el temps i en l'espai. Dit pel tarot gros, el racisme habita entre nosaltres: en la nostra societat, en el currículum escolar, i és el professorat, conscientment o inconscient, un dels agents encarregats de perpetuar-lo o de combatre'l. Per això, aquest reconeixement ha de constituir un punt de partida imprescindible. El racisme, la justificació de la desigualtat per motius ètnics o culturals, la deshumanització de l'altre, la legitimació de l'hegemonia d'Occident... són a la base de la nostra cultura, impregnen la nostra visió del món i condicionen els nostres comportaments i actituds.

I l'educació és sobretot transmissió de cultura. Dur a terme una educació explícitament antiracista implica tenir clar que el racisme és quelcom més que un conjunt de prejudicis i estereotips; és un fenomen profundament ideològic i que pot prendre formes enormement variades i subtils, que serveix per justificar actituds violentes, situacions d'explotació econòmica i social, el manteniment de privilegis i la marginació de determinats col·lectius.

Un primer abordatge passa pel llenguatge, per una lluita permanent i sistemàtica contra les paraules i els conceptes ambigus, humiliants i discriminatoris. També caldrà tenir clars els mecanismes i els procediments per respondre i controlar els incidents racistes, i per atendre i rescabalar-ne les víctimes. Aquest compromís s'ha de notar, a més, en la imatge que ofereixen els centres educatius i en l'ambient que es crea, i alhora en els recursos i els materials que s'adquireixen i es fan servir. I també, lògicament, en totes i cadascuna de les matèries escolars (Besalú-Vila, 2007).

Per sort, comptem ja a casa nostra amb força i bons materials. N'esmentaré només dos: *Plural* (Lluch, 1999) i *L'interculturalisme en el currículum* (Buxarrais *et al.,* 1991). El primer, a través de dinàmiques grupals, d'activitats individuals i de debats de gran grup, planteja un treball sistemàtic que parteix de les realitats personals i col·lectives de l'alumnat per estimular-ne la reflexió i el canvi d'actituds.

El segon proposa diverses estratègies, materials i activitats d'educació moral centrades en el racisme: jocs de simulació, dilemes morals, *role-playing*, reflexió individual, anàlisi de textos, comprensió conceptual, exercicis d'autoregulació, cinefòrums, aclariment de valors, etc.

EDUCACIÓ INTERCULTURAL COM A MODEL PEDAGÒGIC

Als anys 70 del segle passat, un sector important del professorat tenia clar que, per millorar l'educació de cada dia, calia incorporar les teories i les pràctiques de gent com Maria Montessori, Ovide Decroly, Célestin Freinet, Carl Rogers, Michel Lobrot o Paulo Freire. Aquest era el pensament que tenia l'hegemonia en l'àmbit educatiu. La fi de la dictadura va representar, d'alguna manera, la culminació d'allò que alguns han anomenat "el somni pedagògic", fent referència a la possibilitat de transformar l'educació com el primer pas per transformar la societat. Hem tingut prou temps per poder comprovar que aquelles expectatives no es van pas confirmar i que el somni pedagògic es va esvair. N'han quedat les paraules, una modernització innegable del sistema i una adaptació progressiva a les demandes del mercat i als canvis sociopolítics i culturals, a cavall d'un nou discurs cientifista i tecnològic que ha esborrat, la pràctica, una gran part del bagatge pedagògic acumulat, bastit a partir de les millors pràctiques i d'un plantejament clarament polític de l'educació.

Avui, però, la dimensió més pròpiament pedagògica de la feina d'educar és, amb tota probabilitat, més important que mai, ja que tenim el sistema educatiu més universal i integrador de tots els temps, el més just, el que disposa de més mitjans i del professorat més preparat. Precisament per això cal dir amb tota claredat que hi ha formes organitzatives, mètodes



i tècniques, recursos i materials més adients, més eficaços, més científics i més equitatius que d'altres. Són molts els elements que es podrien incloure dins d'aquesta línia de treball que hem anomenat "model pedagògic": els documents institucionals, les adaptacions curriculars individualitzades, l'agrupament de l'alumnat, l'acció

tutorial, l'avaluació, l'autoregulació de l'aprenentatge, l'empatia, la narrativitat, les estratègies socioafectives, l'aprenentatge cooperatiu, etc. A tall d'il·lustració ens referirem breument a algunes d'aquestes.

Els documents institucionals (projecte educatiu, programació general anual, pla de convivència...) poden molt bé ser un afegit més a la burocratització creixent dels centres escolars, però podrien tenir també un interès estratègic innegable a l'hora de modificar determinats aspectes de la pràctica quotidiana, per construir un pòsit de cultura comuna entre el professorat d'un centre o bé per posar en marxa projectes innovadors, aprofitant-hi justament l'escolarització d'alumnat d'origen estranger. Incorporar la dimensió intercultural en aquests documents no consisteix pas a afegir-hi un nou capítol, sinó a analitzar la realitat i les necessitats de l'alumnat amb unes ulleres més precises, que hi afegeixen matisos i donen profunditat a les lectures anteriors. A més, és en aquest estadi institucional on són de bon dimensionar les competències bàsiques i de bon establir les prioritats que es vulguin treballar en un curs determinat. Semblantment es podria dir de les programacions d'aula: com a principi, no és pas el més convenient inventar noves unitats didàctiques; sembla molt més oportú problematitzar les ordinàries, ampliar i obrir les perspectives dels continguts tradicionals.

Una de les estratègies més utilitzades per atendre la diversitat de l'alumnat d'un mateix curs ha estat, tradicionalment, classificar-los en **grups suposadament homogenis**, en funció dels resultats escolars, de les seves aptituds, dels seus interessos futurs o del seu comportament i actitud. Aquesta estratègia parteix de la creença que com més homogeni sigui un grup, més se'n podrà adaptar l'ensenyament a les característiques

AVUI, PERÒ, LA DIMENSIÓ MÉS PRÒPIAMENT PEDAGÒGICA DE LA FEINA D'EDUCAR ÉS, AMB TOTA PROBABILITAT, MÉS IMPORTANT QUE MAI, JA QUE TENIM EL SISTEMA EDUCATIU MÉS UNIVERSAL I INTEGRADOR DE TOTS ELS TEMPS

i, en conseqüència, s'obtindran uns millors resultats en cada alumne/a. Resulta, però, que la recerca que hi ha contrastada respecte a això mostra ben clarament que l'efecte específic de l'agrupament de l'alumnat en grups homogenis és nul. Dit d'una altra manera: si la quantitat d'ensenyament dispensada fos exactament la mateixa, la manera com es fan els grups no tindria cap mena d'efecte sobre el rendiment de l'alumnat. El cas és que, des del moment que es planifiquen i s'organitzen itineraris i expectatives diferents, s'atorga un valor social jerarquitzat a cada grup i l'ensenyament realment dispensat té a veure amb aquest valor social atribuït a cada grup. És per aquest motiu que es podria concloure que la classificació de l'alumnat en grups homogenis és gairebé sempre contrària a l'equitat. A part, caldria afegir-hi l'impacte que aquests tipus d'estratègies tenen sobre la qualitat de les relacions socials a dins i fora del centre educatiu, i el missatge implícit que es dóna. En tot cas, aquesta manera d'agrupar l'alumnat seria sobretot una resposta pedagògica equivocada per fer front a les dificultats amb què es troben, especialment els instituts, per treballar amb els "mals" alumnes i per retenir els "millors", a causa de les pressions de les famílies, d'altres centres educatius de l'entorn més proper i de l'administració mateixa.

L'ACCIÓ TUTORIAL ÉS INHERENT A LA DOCÈNCIA I LA SEVA ESSÈNCIA ÉS L'ESFORÇ DE COMPRENSIÓ I D'AJUDA QUE TOT DOCENT POSA EN JOC A L'HORA D'EDUCAR

L'acció tutorial és un dels elements educatius més potents de què disposen els centres: l'acompanyament de l'alumne/a en sentit ampli, totes aquelles accions educatives que, més enllà del seguiment estrictament escolar, fan referència a l'alumne com a individu, dins del grup-classe, en la seva família i en la xarxa de recursos del seu entorn. Aquest seguiment individualitzat comporta una relació personal que pot oferir ajuda i orientació tot depassant l'àmbit acadèmic estricte i que pot ser de gran importància per a l'alumnat que desconeix determinats hàbits i costums del sistema educatiu català o que necessita un referent escolar clar i una certa protecció. Aquesta relació ha d'estar molt atenta als nivells d'autoestima, a la qualitat de les relacions amb els companys i companyes, als dilemes que se li puguin plantejar; i el diàleg tutorial pot ser un recurs inestimable per analitzar les opcions possibles i les conseqüències de les decisions a prendre. Així mateix, la tutoria en grup ofereix una oportunitat immillorable per analitzar els estereotips, els prejudicis i les discriminacions que es produeixen en els mateixos centres, a partir de les experiències de l'alumnat.



L'acció tutorial és inherent a la docència i la seva essència és l'esforç de comprensió i d'ajuda que tot docent posa en joc a l'hora d'educar. Més enllà de la

L'AUTOREGULACIÓ DE L'APRENENTATGE I LA CONFRONTACIÓ D'IDEES AMB ELS COMPANYS I COMPANYES ÉS UNA ESTRATÈGIA CONGRUENT TANT AMB LA IDEA D'APRENDRE AUTÒNOMAMENT, COM AMB LA DE RESPONSABILITZAR L'ALUMNAT DEL PROPI APRENENTATGE

pertinença dels plans d'acció tutorial, la tutoria demana una revisió a fons de les pràctiques organitzatives i curriculars dels centres des d'aquests paràmetres i la consciència, per part de tot el professorat, d'aquesta responsabilitat.

L'avaluació és, probablement, on es fa més evident el caràcter selectiu o socialitzador de l'educació bàsica. L'avaluació educativa ha de ser, per damunt de tot, un esforç de comprensió i de millora. Sabem prou bé com n'és de difícil de conèixer a fons les persones, però a vegades s'oblida quan ens atorguem la potestat d'emetre judicis objectius i informats sobre aspectes rellevants de les persones, que són els i les alumnes. Perquè, tot i que l'avaluació representa sempre un judici, no és pas una sentència judicial que s'emet després d'un judici més o menys sumaríssim, ni tampoc no és el símbol més preuat del poder del professorat per controlar la vida de l'alumnat. L'avaluació educativa és el seguiment continuat del seu treball, l'esforç per conèixer les dificultats que hi troben, i també les seves habilitats, per tal d'ajudar-los, d'estimular-los i de corregir-los, d'acord amb els casos; és l'orientació que ens cal per poder regular amb eficàcia la nostra dedicació i la nostra tasca d'organitzar situacions d'aprenentatge prou atractives i productives.



I és que l'avaluació compromet essencialment el professorat: en consignar que un alumne o una alumna no ha assolit un objectiu fonamental, no ha adquirit una competència bàsica o no sap resoldre un problema substantiu, el que se n'hauria de seguir hauria de ser un pla d'actuació immediat per resoldre aquesta disfunció, ja que una de les funcions de l'educació bàsica és justament la de garantir que tot l'alumnat assoleixi els coneixements considerats imprescindibles. Aquesta és la raó de ser d'una educació realment integradora. Per acabar, caldria dir que, inevitablement, avaluar és també un acte de poder que pot posar-se al servei de diferents amos: l'avaluació pedagògica ha d'estar radicalment al servei de l'alumnat.

L'autoregulació de l'aprenentatge i la confrontació d'idees amb els companys i companyes és una estratègia congruent tant amb la idea d'aprendre autònomament, com amb la de responsabilitzar l'alumnat del propi aprenentatge. Hi ha instruments ja clàssics en la història de la pedagogia (el contracte didàctic, els plans de treball individual...) i coneixem també estratègies que faciliten aquest treball autònom de l'alumnat (els projectes, els racons, els tallers...), però, amb tota probabilitat, els qui més experiència tenen a organitzar l'aula perquè s'hi pugui aprendre

autònomament són els i les mestres de l'escola rural. Quines són les seves premisses? La primera, comptar amb una programació prèvia ben estructurada: el treball de preparació i de disseny del currículum és absolutament fonamental. Haver treballat i assolit uns principis de procediment que ordenin la vida de l'aula i del grup: respectar l'harmonia i el benestar de tothom, ser rigorosos en els hàbits i les tècniques de treball i en els aspectes instrumentals, i organitzar les coses de manera que tothom pugui aprofitar el temps i ningú no l'hagi de perdre. Prioritzar l'adquisició de tècniques, hàbits i actituds de treball que siguin útils en qualsevol situació d'aprenentatge: expressar-se amb correcció, sense vergonya, d'una manera clara i ordenada (oralment, per escrit, gràficament, artísticament, utilitzant-hi tecnologies diverses); hàbits de presentació dels treballs, de consulta, de documentació, d'estudi...; la importància de la quantitat i de la qualitat del material didàctic i de consulta disponibles, i fer una avaluació i un seguiment molt individualitzats.

En aquest àmbit, hi són també abundants els recursos i els materials disponibles; no és pas en va que Catalunya ha estat capdavantera en la renovació pedagògica, i són moltes les experiències innovadores que podem llegir, per exemple, en les revistes que periòdicament es publiquen a Catalunya: *Escola Catalana, Perspectiva Escolar, Guix, Infància, Cuadernos de Pedagogía, Aula de Innovación Educativa...* Em sembla, però, que la millor manera d'avançar en el model pedagògic és amb l'intercanvi entre professionals, el contacte i la col·laboració entre centres educatius. Per aquest motiu, i sense cap ànim d'exhaustivitat, em permeto d'assenyalar-ne alguns, sobretot perquè en tinc un coneixement de primera mà (a més dels que ja apareixen en la *Caixa d'eines,* núm. 3 i 6, dedicades als centres educatius acollidors: l'IES Josep Brugulat de Banyoles (www.iesbrugulat.net); la Fundació Peñascal de Bilbo, Biscaia (www.fundacionpenascal.com); l'IES Josep Miquel Guàrdia, d'Alaior, Menorca (www.iesjosepmiquelguardia.org); Súnion. Institució Cultural Catalana, de Barcelona (www.sunion.net); Orokieta Herri Eskola, de Zarautz, Gipúscoa (www.orokieta.net); el CEP Ruperto Medina LHI, de Portugalete, Biscaia (www.rupertomedina.net) i tants d'altres que podríem esmentar.

EDUCACIÓ INTERCULTURAL COM A PROJECTE CULTURAL (CURRICULAR)

El Pla LIC (Pla per a la llengua i la cohesió social, annex 3) precisa d'una manera força explícita els objectius del que vol dir l'educació intercultural des de la perspectiva

del Departament d'Educació.
Un d'ells és el d'**inserir la interculturalitat en totes i cadascuna de les àrees del currículum**, que són les vies a través de les quals es fa el treball de reproducció i de producció culturals, i que són els eixos que organitzen i vertebren el temps escolar i el treball de professorat i alumnat. Aquesta incorporació es planteja com una "mirada" diferent, com un enfocament més inclusiu i més just dels continguts curriculars, com una perspectiva més científica i més funcional alhora. Aquesta òptica en l'abordatge del currículum escolar implicarà, en algunes ocasions, addicions; en d'altres, sostraccions; a vegades, substitucions, revisions, matisacions o complementacions, però el quid de la qüestió és la mirada, el pensament i les creences del professorat i els supòsits subjacents als materials i els recursos curriculars.

Un grup de treball (2006) va treballar durant dos cursos aquesta qüestió i ho va fer proposant uns temes clau que preveiessin, en la mesura del possible, les necessitats personals, les col·lectives i les universals de tots els ciutadans i ciutadanes, una mena de formació bàsica a fi d'assolir competència intercultural. Després d'un intens i contrastat procés de reflexió i debat, els temes clau seleccionats foren els següents:

- les necessitats bàsiques dels humans
- la diversitat humana
- el treball
- el consum
- els drets humans
- mites, tradicions i religions
- els moviments de població
- llengua: comunicació verbal i no verbal
- models familiars en la societat actual
- l'art arreu del món
- ciència i tecnologia
- territori i medi ambient
- elements matemàtics

Ara no és el moment de desplegar-los, però sí de transcriure alguns dels implícits de la proposta. El primer és que, d'una manera molt explícita, es va voler centrar l'interès en els continguts conceptuals i de procediment, obviant-hi ben conscientment els actitudinals i els aspectes metodològics i organitzatius de la intervenció educativa, que han estat molt més treballats en aquests darrers temps.

El segon és que la diversitat cultural a les aules, en principi, no l'ha d'aportar pas el professorat, sinó que l'han de fer present els coneixements i les experiències prèvies i paral·leles al sistema educatiu de l'alumnat mateix: el professorat és qui ha de

HO HEM DIT ANTERIORMENT: EL RACISME IMPREGNA TOTA LA CULTURA OCCIDENTAL, L'ACADÈMICA I LA POPULAR. LA SUPREMACIA "BLANCA" VA ESDEVENIR PENSAMENT HEGEMÒNIC DES DEL SEGLE XVI I ES VA CONSOLIDAR AL FINAL DEL SEGLE XIX

propiciar aquesta presència i qui ha de promoure'n el reconeixement i la valoració.

El tercer és que tots els continguts s'han de treballar amb el màxim grau d'obertura (aquí les TIC poden tenir un paper molt rellevant) i en clau de funcionalitat i transferibilitat a la vida quotidiana.

Aquest esforç de revisió del currículum des de l'òptica intercultural parteix del supòsit, prou evident, que el coneixement oficial no s'ha pas construït d'una manera natural, desinteressada i altruista, més aviat al contrari. En paraules de Tadeu da Silva (2001, 109-110 i 187):

> «La perspectiva multiculturalista amplia i radicalitza la pregunta fonamental: què és el que compta com a coneixement? El multiculturalisme mostra que la desigualtat en matèria d'educació i de currículum no es pot reduir a la dinàmica de classe, sinó que hi intervenen altres dinàmiques, com les de sexe, raça o opció sexual. A més, ens recorda que la igualtat no s'obtindrà simplement a través de la igualtat en l'accés al currículum hegemònic, sinó que depèn d'una modificació substancial del currículum existent. No hi haurà justícia curricular si el cànon curricular no es modifica...
>
> El currículum és un espai de poder; el currículum és un territori polític. El currículum és també una construcció social, és el resultat d'un procés històric. És a través d'un procés d'invenció social que determinats coneixements acaben formant part del currículum i d'altres no. La pregunta fonamental no és quins coneixements són vàlids, sinó quins coneixements es consideren vàlids. El currículum és, per tant, territori; és relació

de poder; és viatge; és autobiografia: en el currículum és on es forgen les identitats.»

Ho hem dit anteriorment: el racisme impregna tota la cultura occidental, l'acadèmica i la popular.

La supremacia "blanca" va esdevenir pensament hegemònic des del segle XVI i es va consolidar al final del segle XIX, sustentada per la cientificitat de les teories racistes: la historiografia va excloure Àfrica de la història; la literatura (tant la culta com la vulgar) i el cinema estan impregnats de menyspreu envers els altres. Després de la II Guerra Mundial, la superioritat ètnica es va reconvertir en tècnica, econòmica o cultural i, des de la darreria del segle XX, assistim a una certa reconstrucció del discurs legitimador de la preeminència d'Occident. En són mostres fefaents la justificació de la marginació de la població negra als Estats Units (*The Bell Curve*, 1994, de Herrstein i Murray); els intents de rehabilitar l'aventura colonial a França, o la reivindicació que fa de la civilització occidental el manifest "Per l'Occidente" a Itàlia.

Si volem fer front a l'autosuficiència cultural, a l'etnocentrisme, ens caldrà reconstruir el currículum sobre unes noves bases, perquè el que tenim és font de desigualtat per a alguns i incapacita tot l'alumnat per comprendre el món. Vivim en una societat multicultural i en una cultura que ja és planetària, en què la presència de l'altre és la norma: per això necessitem una nova alfabetització, per això hem d'"interculturitzar" totes les àrees del currículum (Besalú-Vila, 2007).

A tall de mostra, s'adjunten algunes breus consideracions a propòsit de tres àrees diferents del currículum:

Àrea de matemàtiques

Sembla clar que els coneixements matemàtics són universals, però és evident també que totes les societats, de tots els temps, han fet servir codis, fórmules, estratègies i eines diferents en funció dels contextos, dels llenguatges, del moment històric, de les urgències concretes.

Les matemàtiques són un producte cultural, fet que explicaria que a problemes iguals o semblants s'hi hagin donat solucions diferents. Treballar interculturalment les matemàtiques ha de passar, en primera instància, per reconèixer que la institució escolar deslegitima o ignora una part important del bagatge cultural i científic que l'alumnat ha adquirit fora d'aquesta, d'una manera singular els que viuen en entorns socioeconòmics i culturals allunyats del món acadèmic.

Vilella (2006) suggereix algunes línies d'actuació: considerar la història de les matemàtiques, per si aquest itinerari diacrònic pot ser útil per acompanyar l'aprenentatge; proposar

activitats riques i contextualitzades, i promoure la participació de l'alumnat, perquè, fent-ho així, és probable que apareguin maneres diferents de plantejar i de resoldre els problemes. Mans (2005), al seu torn, proposa prioritzar els aprenentatges següents: els continguts relacionats amb la mesura i l'estimació de magnituds i el càlcul directe i indirecte d'àrees; els continguts relacionats amb la proporcionalitat directa, aplicats a l'economia, la nutrició i la salut, i el maneig expert dels percentatges, i els continguts relacionats amb la interpretació i el tractament de dades: gràfics, taules, etc.

Per introduir la perspectiva intercultural en l'àrea de matemàtiques comptem amb un llibre magnífic, exemplar: tant de bo disposéssim de llibres semblants per a cadascuna de les diverses àrees curriculars. Ens referim al text de X. Vilella (2007), *Matemáticas para todos.*

Àrea de ciències socials

Si es tracta de conèixer el món d'avui, sembla evident que la història i la geografia són imprescindibles, però també ho han de ser la sociologia i l'economia i sovint encara el dret i l'antropologia i altres ciències socials.

No pot ser que l'estudi d'Amèrica comenci amb el mal anomenat "descobriment"; que la història d'Àfrica s'iniciï arran de la colonització europea; que el primer referent d'Àsia sigui Marco Polo i la ruta de la seda; que Oceania no entri en la història fins al segle XIX. Per altra banda, per tal de foragitar les visions simplistes o fragmentàries, miserabilistes o prepotents, és imprescindible fer visible la interdependència global dels fenòmens socials i naturals, començant per la suposada "riquesa" d'Occident i la també suposada "pobresa" de la resta, per tal de comprendre que ni la riquesa és fruit de la intel·ligència i de l'esforç dels uns, ni la pobresa de la indolència i la inferioritat dels altres. En tot cas, comprendre el món demana un compromís ferm amb l'actualitat.

En aquest àmbit disposem també d'un llibre de text especialment modèlic i suggeridor per al professorat, sobretot perquè mostra a la clara que és factible passar de les idees a l'acció, de les intuïcions més o menys elaborades als materials pensats per als adolescents i joves:

es tracta del text de Caba i altres (2001),

El segle XX en primera persona. El llibre s'estructura en tres parts i dotze temes: les explicacions són breus i els documents abundants, les activitats nombroses i les instruccions per seguir-les, clares.

Àrea de música

La música, totes les arts de fet, és un àmbit especialment ben predisposat per a l'intercanvi i la barreja. Potser per això no són estranys els textos i els materials que han afrontat el repte d'"interculturalitzar" l'àrea. En referenciarem quatre:

El de M. Disoteo (1998), *Didattica interculturale della musica*, que dedica apartats explícits al treball amb la música àrab i africana i amb els instruments musicals. El de J. Siankope i O. Villa (2004), *Música e interculturalidad*, on relacionen la música amb l'autoestima, la resolució de conflictes, la creativitat i els estereotips.

El de E. Bonal, M. Casas i N. Casas (2005), *Diversita't*, que té per objectiu treballar la convivència des de la pedagogia musical. Per això les activitats proposades pretenen la presa de contacte i la integració en el grup, el reconeixement d'un mateix i de l'altre i la relació i el mestissatge. Finalment, el de N. Nadal (2007), *Músicas del mundo*, que ofereix unes propostes didàctiques contrastades per tal que l'educació musical tingui sentit per a tot l'alumnat, independentment del seu context familiar, plenes d'imaginació i de vida. •



BIBLIOGRAFIA

Álvarez, B. *et al.* (2005) «Evaluación y desarrollo de la competencia de comunicación intercultural», dins Malik, B.; Herraz, M. [coord.], *Mediación intercultural en contextos socioeducativos.* Màlaga: Aljibe, pàg. 201-241.

Besalú, X.; Vila, I. (2007) *La buena educación. Libertad e igualdad en la escuela del siglo xxi.* Madrid: Los Libros de la Catarata.

Bonal, E.; Casas, M.; Casas, N. (2005) *Diversita't. Cançons, danses... activitats i recursos per a la convivència en la diversitat.* Barcelona: Generalitat de Catalunya.

Buxarrais, M. R. *et al.* (1991) *L'interculturalisme en el currículum. El racisme.* Barcelona: Rosa Sensat.

Caba, A. *et al.* (2001) *El segle xx en primera persona. Ciències socials – 4t ESO.* Barcelona: Octaedro.

Disoteo, M. (1998) *Didattica interculturale della musica.* Bolonya: EMI.

Freinet, C. (1972) *L'educació moral i cívica.* Barcelona: Laia.

Gimeno Sacristán, J. (1988) *El currículum: una reflexión sobre la práctica.* Madrid: Morata.

Grup de Treball d'Aprofundiment sobre "L'educació intercultural als centres des de les àrees curriculars" (2006) *L'educació intercultural als centres educatius des de les àrees del currículum* (document de treball d'ús intern). Barcelona: Subdirecció General de Llengua i Cohesió Social del Departament d'Educació.

Lluch, X. (1999) *Plural. Educació intercultural 12/16.* València: Tàndem.

Mallén, T.; Sáez, L. (2007) *Joves i valors. Què mou els nostres joves?.* Barcelona: Fundació Lluís Carulla.

Mans, C. [coord.] (2005) «L'educació tecnocientífica: les ciències, la tecnologia i les matemàtiques», dins D. A., *Pacte Nacional per a l'Educació. Debat curricular. Reflexions i propostes.* Barcelona: Departament d'Educació, pàg. 73-111.

Nadal, N. (2007) *Músicas del mundo. Una propuesta intercultural de educación musical.* Barcelona: Horsori.

Puig, J. M. (2005) *Notes per a un debat sobre el lloc de l'educació moral i cívica a l'escola,* «Revista Catalana de Pedagogia», núm. 3, pàg. 13-52.

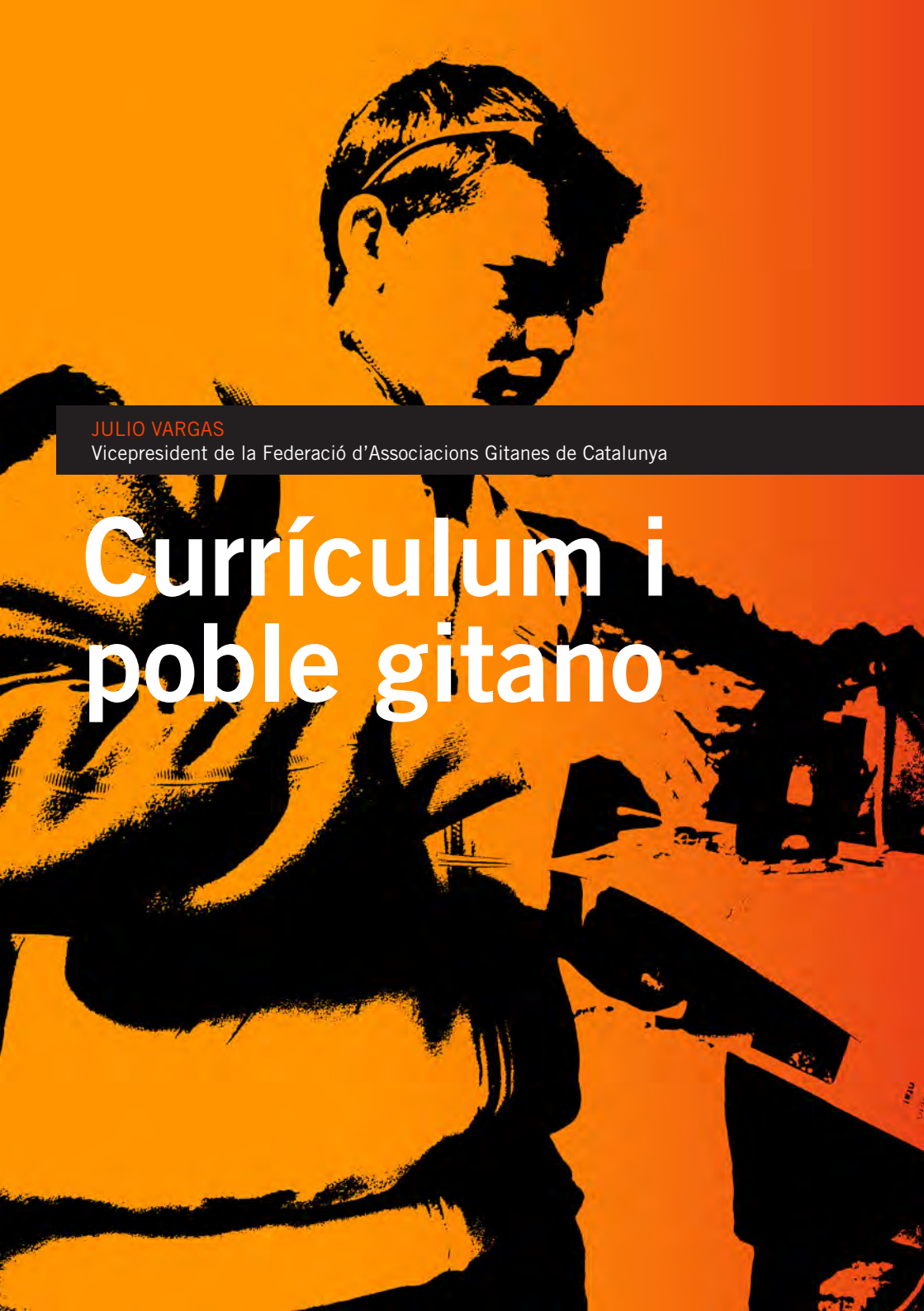
Siankope, J.; Villa, O. (2004) *Música e interculturalidad.* Madrid: Los Libros de la Catarata.

Stenhouse, L. (1984) *Investigación y desarrollo del currículum.* Madrid: Morata.

Tadeu da Silva, T. (2001) *Espacios de identidad. Nuevas visiones sobre el currículum.* Barcelona: Octaedro.

Vilella, X. (2006) *Matemáticas y culturas: una relación pendiente de profundizar,* «Suma», núm. 52, pàg. 51-61.

– (2007) *Matemáticas para todos. Enseñar en un aula multicultural.* Barcelona: Horsori.



JULIO VARGAS
Vicepresident de la Federació d'Associacions Gitanes de Catalunya

Currículum i poble gitano



QUAN UN GRUP CULTURAL (SIGUI L'AFROAMERICÀ O EL GITANO) PATEIX UN GRAN FRACÀS EN EL SISTEMA EDUCATIU SORGEIXEN DOS TIPUS D'INTERPRETACIONS. LA INTERPRETACIÓ RACISTA ATRIBUEIX EL FRACÀS A LES CARACTERÍSTIQUES D'AQUEST GRUP HUMÀ. LA INTERPRETACIÓ CIENTÍFICA ANALITZA LES TRANSFORMACIONS DEL SISTEMA EDUCATIU QUE ACONSEGUEIXEN AVANÇAR CAP A L'ÈXIT D'AQUESTS INFANTS AL MATEIX NIVELL DELS QUE PERTANYEN A ALTRES GRUPS CULTURALS.

Des de la bona voluntat, però sense bases científiques, sovint s'entén que el tema del currículum i el poble gitano s'ha de centrar en la inclusió de la cultura en el currículum dels centres educatius que acullen alumnes gitanos. Tant des de les bases científiques, com des de les veus del poble gitano, no és aquesta l'orientació que s'ha de desenvolupar. Per una banda, la inclusió de la cultura gitana i de totes les cultures presents en la societat s'ha de fer en tots els centres educatius i no només ni específicament en els que acullen alumnat gitano. Per una altra banda, la clau consisteix a avançar cap a l'èxit educatiu de l'alumnat gitano al mateix nivell que la resta d'infants.

Les minories ètniques han vist negada la seva veu dintre del sistema educatiu, que ha prioritzat la cultura hegemònica. Aquesta situació ha provocat l'absentisme escolar de la comunitat gitana. Els índexs d'absentisme i de fracàs escolar entre els infants gitanos són preocupants i, si ens centrem en el cas de les nenes i adolescents gitanes, les xifres augmenten. A llarg termini, això genera que la comunitat gitana –en general– en vegi reforçada l'exclusió.

Aquesta situació d'exclusió en la qual es veu sumida la comunitat gitana té ja més de cinc-cents anys d'història i afecta més de 600.000 persones gitanes. La comunitat gitana ha hagut d'afrontar actituds racistes basades en prejudicis i en la ignorància. El poble gitano demana ser inclòs socialment i concedir als seus membres la garantia de la igualtat de resultats. Des del moviment associatiu gitano s'estan abordant un seguit de qüestions crucials que tenen a veure amb l'educació i l'accés de les persones gitanes a la universitat, tot plantejant com les teories del dèficit han generat un increment de les desigualtats que hi ha cap a la comunitat gitana.

Les investigacions científiques demostren que les teories i les pràctiques educatives basades en els dèficits generen un augment del fracàs escolar d'alguns grups culturals minoritaris, com ara la comunitat gitana. Aquest tractament de la diversitat no aconsegueix assolir l'objectiu de la igualtat

de resultats de tot l'alumnat, independentment del seu origen o de la seva cultura.

En el sistema educatiu, s'hi donen pràctiques excloents amb els infants gitanos. Un exemple rau en els itineraris educatius, que porten a concretar dues vies diferenciades per a diferents sectors de l'alumnat. D'un cantó, tenim aquells infants que continuaran amb la seva formació fins a arribar probablement a cursar estudis superiors i, a l'altre extrem, aquells que acaben derivant-se a altres programes educatius alternatius, per exemple els de garantia social o directament al fracàs escolar. Dins la comunitat científica internacional, aquestes dues *vies* s'han anomenat *de la igualtat* o *de l'exclusió*, o també *via de la universita*t (o Yale) i *via de la presó*.

La via de l'exclusió es concreta en els centres escolars a través de tres graons: en primer lloc, s'estableixen en la mateixa aula grups homogenis de nivell; en un segon moment, aquestes adaptacions curriculars s'efectuen fora de l'aula en unitats d'adaptació curricular (UAC) i, finalment, aquell alumnat que ha estat apartat de l'aula acaba fora del mateix centre, que a Catalunya serien les unitats d'escolarització compartida (UEC). Les principals investigacions internacionals (Crea, 2007) fa ja dècades que han remarcat que

LES INVESTIGACIONS CIENTÍFIQUES DEMOSTREN QUE LES TEORIES I LES PRÀCTIQUES EDUCATIVES BASADES EN ELS DÈFICITS GENEREN UN AUGMENT DEL FRACÀS ESCOLAR D'ALGUNS GRUPS CULTURALS MINORITARIS, COM ARA LA COMUNITAT GITANA

tant el *tracking* primerenc,[1] com l'*streaming,* portaven al fracàs escolar. Ara com ara fins i tot l'informe PISA ha trobat proves de la relació entre el fracàs escolar i aquests tipus de segregacions. No obstant això, al nostre país la concepció constructivista de l'aprenentatge significatiu, que va ser hegemònica durant els temps de la LOGSE, presentava aquesta segregació com a positiva, sota l'etiqueta d'adaptació a la diversitat. Per descomptat, va tocar a les gitanes i als gitanos ser en aquests espais educatius segregats en què mai no es trobaven els fills i les filles dels qui en defensaven l'existència. I avui que ja se sap que hi ha concepcions com la de l'aprenentatge dialògic amb bases científiques internacionals i que generen èxit acadèmic de tothom, encara la majoria de la població gitana del nostre país rep l'educació basada en concepcions anteriors que generen fracàs en l'actual societat de la informació.

Les famílies gitanes veuen com els seus fills i filles van recorrent les petjades de la via de l'exclusió. A les UAC no solament són apartats de la resta del grup, sinó que s'adapta el currículum educatiu en funció de les expectatives que es projecten sobre ells i elles. En casos extrems,



1. *Tracking* significa la separació de l'alumnat en dos tipus d'etapes educatives i centres diferents. *Streaming* significa la separació de l'alumnat per nivells d'aprenentatge dintre del mateix centre.

encara que força usuals, en aquests grups s'hi arriba a eliminar el llibre de text sense ser substituït per cap altre tipus de material que asseguri que aquest alumnat assolirà els coneixements requerits. Aquesta reducció del currículum incrementa les diferències que ja hi ha entre l'alumnat que segueix la via de la universitat i el que es veu abocat més fàcilment al fracàs escolar. Per tant, no només és important dur a terme la inclusió de la cultura gitana al currículum escolar de tots els centres educatius, sinó que cal assegurar que sigui un currículum de màxims per a tothom.

La comunitat gitana alça la seva veu reivindicant una educació que no condemni els seus fills i filles a la via de l'exclusió. Des de les investigacions anomenades *excloents*, s'ha afirmat que el poble gitano no valora l'educació. Aquestes investigacions es caracteritzen per no comptar amb la participació en un nivell d'igualtat de les persones protagonistes –en aquest cas, l'alumnat gitano. El rigor científic demana que s'introdueixi, a més a més del coneixement acadèmic dels investigadors, aquelles interpretacions, opinions, propostes i reivindicacions de les persones silenciades tradicionalment en les investigacions. És precisament això el que es reivindica des de diverses organitzacions i associacions gitanes. Només així es podria

LA COMUNITAT GITANA ALÇA LA SEVA VEU REIVINDICANT UNA EDUCACIÓ QUE NO CONDEMNI ELS SEUS FILLS I FILLES A LA VIA DE L'EXCLUSIÓ

afirmar que les famílies gitanes sí que valoren l'educació, i no pas qualsevol educació, sinó aquella basada en una pedagogia de màxims que asseguri l'èxit educatiu dels seus fills i filles.

Això ens porta a la necessitat de transformar els centres educatius per garantir que tots els infants assoleixin els mateixos objectius educatius. En aquest sentit, s'haurien d'evitar propostes d'adaptació al context, les conseqüències de les quals provoquen el manteniment o l'augment de les desigualtats. El currículum que promou l'adaptació al context en centres educatius, en comptes de la seva transformació, sol tendir a ser compensatori, ja que aquesta adaptació tendeix a reduir-ne els continguts i no garanteix que tot l'alumnat assoleixi els aprenentatges instrumentals.

EL CURRÍCULUM QUE PROMOU L'ADAPTACIÓ AL CONTEXT EN CENTRES EDUCATIUS, EN COMPTES DE LA SEVA TRANSFORMACIÓ, SOL TENDIR A SER COMPENSATORI

L'adaptació curricular dirigida a determinat alumnat s'acostuma a argumentar amb el concepte que el currículum "oficial" no respon als seus interessos ni a les seves motivacions. D'aquesta manera, s'acaba dissenyant un "currículum de la felicitat" destinat a aquell alumnat que és apartat del sistema educatiu, mentre es concreta un "currículum de competència" per a la resta. Amb el pretext que una part de l'alumnat no necessita continguts instrumentals, sinó més aviat desenvolupar competències

de valors, actituds i normes, es dissenya un "currículum de la felicitat", buit de contingut acadèmic. Per contra, el "currículum de competència" assegura aquells aprenentatges necessaris per a l'alumnat que continuarà cursant estudis superiors.

Tradicionalment, s'ha entès que els valors i els aprenentatges instrumentals no podien treballar-se d'una manera conjunta. Això ha conduït a molts i moltes professionals de l'educació a haver de treballar separadament valors i continguts instrumentals. Així, no és difícil veure, a la pràctica quotidiana, com una part de l'alumnat, dintre de la mateixa aula, està aprenent a sumar mentre uns altres fan divisions. Al mateix temps, quan són separats per grups de nivell homogeni, l'alumnat a què habitualment se l'ensenyaria a sumar se li aportarien coneixements basats en valors, actituds i normes, mentre que amb aquells amb què es fan arrels quadrades s'aprofundeix en aquests continguts acadèmics. Finalment, l'alumnat que ja és derivat a unitats d'escolarització externa o compartida, en general quasi no assoleix una formació basada en competències instrumentals mínimes. La Maria, una nena gitana que no volia anar a l'institut, va canviar d'idea quan va tenir l'oportunitat de conèixer persones de la universitat que la varen animar a continuar estudiant i van confiar en les seves capacitats



per aprendre. Va iniciar els seus estudis secundaris amb il·lusió, encara que amb algun dubte, perquè sabia que cap infant gitano del seu barri havia aconseguit accedir al batxillerat. Pocs mesos després, va abandonar definitivament l'institut, mentre es queixava amb ràbia que durant les classes d'anglès i de matemàtiques, en lloc d'estar amb la resta de companys i companyes del seu curs, l'enviaven a una altra aula junt amb un altre alumnat de diversos cursos, que s'anomenava "grup de convivència", on se'ls ensenyava actituds i valors. Casualment, en aquest grup hi participava la majoria de l'alumnat gitano del centre. La Maria va arribar a la conclusió que s'estimava més quedar-se a casa ajudant la seva mare que no anar a l'institut, on "no aprenia res". Almenys d'aquesta manera se sentia més útil.

El desenvolupament d'un currículum que asseguri l'èxit acadèmic de l'alumnat gitano ha d'incloure la dimensió instrumental dels aprenentatges. Per això, és important no retallar continguts ni rebaixar objectius que considerem fonamentals perquè els infants puguin accedir a una educació superior. Es tracta, al contrari, de fomentar un aprenentatge de màxims.

Sovint es pensa que els infants gitanos no tenen interès per cursar estudis superiors. Si s'efectua una

EL DESENVOLUPAMENT D'UN CURRÍCULUM QUE ASSEGURI L'ÈXIT ACADÈMIC DE L'ALUMNAT GITANO HA D'INCLOURE LA DIMENSIÓ INSTRUMENTAL DELS APRENENTATGES

anàlisi exhaustiva de la realitat, però, podríem constatar que en moltes ocasions aquesta suposada falta d'interès és provocada pel desconeixement de l'existència d'aquests estudis o bé per les baixes expectatives que els professionals tenen sobre l'alumnat gitano. Les expectatives que projectem sobre els nens i les nenes gitanos són clau per al seu èxit acadèmic. Si els professionals de l'educació creuen que aquell infant serà capaç de superar qualsevol aprenentatge, els resultats seran molt més positius que si partim de la idea que serà millor retallar el currículum perquè no l'entendrà.

Un altre aspecte important que repercuteix en l'èxit acadèmic de tot l'alumnat és l'organització de l'aula. Crear un espai d'aprenentatge en què els alumnes de diferents nivells, motivacions, interessos, etc. interactuïn entre ells i s'ajudin a superar les activitats, és un aspecte clau per a l'èxit educatiu de l'alumnat gitano. Les experiències educatives d'èxit són aquelles que treballen així, d'una manera inclusiva. Tot treballant dintre de l'aula a través de grups heterogenis es pot aconseguir que el conjunt de l'alumnat adquireixi les competències curriculars necessàries per seguir en la "via de la universalitat".

Tenint en compte les claus dels sistemes educatius de països com Finlàndia, que estan obtenint millors resultats en les diferents avaluacions internacionals –per exemple a l'informe PISA–, les orientacions que proporciona la comunitat científica s'adrecen cada vegada més cap a l'eliminació dels itineraris educatius i al manteniment dels grups a classe sense haver d'organitzar l'aprenentatge fora de l'aula per a cap infant. No obstant això, com la comunitat científica també assenyala, aquesta mesura per si sola no garanteix l'èxit escolar de tot l'alumnat, ja que treballar amb una proporció de vint-i-cinc alumnes amb bagatges acadèmics diversos, de diferents cultures i llengües, i sense dur a terme una transformació de la dinàmica de treball a l'aula, és molt complicat. Si transformem l'organització de l'aula introduint-hi més recursos, com ara persones adultes que ajudin a dinamitzar-la (uns altres professionals, familiars, voluntaris, etc.), tindrem més possibilitats de garantir que tot l'alumnat aconsegueixi els mateixos objectius i aprenentatges.

En canviar l'organització de l'aula, tot proporcionant la participació de familiars i fomentant l'aprenentatge entre iguals, possibilitem que els continguts que tradicionalment s'han separat –per una banda els valors i per una altra l'aprenentatge instrumental– puguin treballar-se d'una manera conjunta i es millorin els resultats acadèmics del conjunt

de l'alumnat. Mentre que d'aquesta manera, abans, un nen aprenia durant hores de forma competitiva les matemàtiques i durant unes altres a ser solidari, ara pot aprendre en una mateixa dinàmica totes dues dimensions. A més a més, quan el treball de valors com la solidaritat o el respecte a la diferència es desprèn de l'aprenentatge instrumental, aquest doble discurs és rebutjat pel mateix alumnat i pels seus familiars.

La col·laboració d'altres persones adultes a l'aula no solament proporciona una ajuda per al professor o la professora responsable de l'aula, sinó que també representa la multiplicació i la diversificació de les interaccions, i l'augment consegüent dels aprenentatges. La participació a l'aula d'un avi gitano o d'una mare gitana provoca un efecte en les expectatives de l'alumnat gitano molt més positiu que el que podria aconseguir qualsevol altra pràctica educativa. Igualment, provoca un efecte important en la percepció que la resta de l'alumnat no gitano i les seves famílies tenen de la comunitat gitana i de la diversitat cultural en general. En lloc de percebre's com un obstacle respecte a l'èxit educatiu i com la causa del baix nivell del centre educatiu, es comprova que resulta ser tot el contrari: una mare gitana o un avi gitano estan ajudant, per exemple, que el seu fill o filla aprengui més matemàtiques, informàtica o anglès.



Aquesta dinàmica, que trobem en les pràctiques educatives d'èxit, es relaciona d'una manera directa amb la desmonopolització del coneixement expert que alguns autors en ciències socials vénen apuntant en els darrers anys. Es tracta que en el treball quotidià que es du a terme a l'aula no hi comptin tan sols les argumentacions del professorat que exerceix el seu rol com a professionals, sinó que s'hi tinguin en compte les millors argumentacions, ja siguin apuntades per un avi gitano analfabet, per una mare gitana amb estudis primaris o per un voluntari universitari. Per tant, no es tracta de l'argument de la força, sinó de la força dels arguments en tots els espais del centre educatiu, des de l'aula fins a l'elaboració i la concreció del currículum.

De fet, a les últimes dècades, el currículum escolar s'ha vingut elaborant i definint únicament i exclusivament des del claustre de professors tancant qualsevol participació possible de la comunitat, i d'una manera especial de la família. La LOGSE proclamava que el projecte curricular era una competència exclusiva del claustre, mentre que, ben al contrari, als països que obtenen bons resultats en les avaluacions internacionals, s'hi potencia la participació de les famílies en les qüestions curriculars. En aquest sentit i amb l'objectiu d'avançar en l'èxit educatiu de

LA PARTICIPACIÓ A L'AULA D'UN AVI GITANO O D'UNA MARE GITANA PROVOCA UN EFECTE EN LES EXPECTATIVES DE L'ALUMNAT GITANO MOLT MÉS POSITIU QUE EL QUE PODRIA ACONSEGUIR QUALSEVOL ALTRA PRÀCTICA EDUCATIVA

tot l'alumnat, i concretament de l'alumnat gitano, cal que aquest procés d'elaboració del currículum sigui compartit pel professorat i per les famílies, entre altres persones de la comunitat educativa.

No és poc usual que en una reunió del claustre d'un centre amb un elevat percentatge d'alumnat gitano es decideixi retallar el currículum de l'àrea de matemàtiques, sota l'argumentació que "aquest alumnat" no serà capaç d'arribar als mínims estipulats. Amb tot, aquesta situació seria impensable que es repetís amb els familiars presents en aquesta reunió. Als centres educatius amb un percentatge alt d'alumnat gitano, hi trobem mostres clares de rebel·lia contra aquesta reducció injusta i unilateral del currículum. Es tracta d'una reducció basada en interpretacions racistes sobre el fracàs escolar, la qual comporta l'increment dels problemes de convivència, absentisme i abandonament escolar.

La participació de familiars, tant en l'elaboració del currículum, com en les dinàmiques d'aprenentatge a l'aula, genera un procés de canvi, de creació de sentit, entre els mateixos familiars i també entre els fills i les filles. En aquests centres educatius, que fomenten la participació de les famílies, obren l'oferta de formació no sols a l'alumnat, sinó també als seus familiars. Aquesta formació repercuteix directament sobre

EL CURRÍCULUM ESCOLAR S'HA VINGUT ELABORANT I DEFININT ÚNICAMENT I EXCLUSIVAMENT DES DEL CLAUSTRE DE PROFESSORS TANCANT QUALSEVOL PARTICIPACIÓ POSSIBLE DE LA COMUNITAT, I D'UNA MANERA ESPECIAL DE LA FAMÍLIA

l'aprenentatge dels seus fills i filles amb molta més intensitat que no qualsevol metodologia d'aula que es pugui dur a terme. A més, també contribueix a transformar l'entorn de l'alumnat, potenciant-ne alhora l'acceleració de l'aprenentatge.

Per exemple, en un centre educatiu en què molts familiars gitanos fan alfabetització, comencen a entrar noves converses i dinàmiques a les cases, ja que les filles i fills veuen com la seva mare, la seva àvia o el seu cosí més gran són a la taula del menjador per treballar els exercicis que han fet aquell dia. Això empeny l'alumnat a posar-se al seu costat i a fer també les seves feines escolars. Des de la interpretació científica que té en compte la veu de les persones normalment silenciades, es constata que la participació dels familiars gitanos genera una transformació del context més pròxim a l'alumnat gitano.

Si en les dimensions de la salut o la producció industrial el conjunt d'Espanya és entre els deu primers estats de la classificació mundial, en l'educació se situa per sota dels trenta. Mentre no es reconegui que s'han fet malament les coses en educació, i que cal rectificar, no s'aconseguirà millorar. Si els resultats educatius del conjunt de la població no són els que la potencialitat de la societat pot aconseguir, encara són molt pitjors els que el nostre sistema escolar aconsegueix amb el poble gitano.

En aquest cas, cal dur a terme una transformació profunda, substituint-hi els prejudicis i les concepcions obsoletes pels resultats de les principals investigacions internacionals. Només així se superarà el gravíssim fracàs escolar del poble gitano, i solament així es milloraran els resultats del conjunt de la població en les avaluacions internacionals. •

BIBLIOGRAFIA

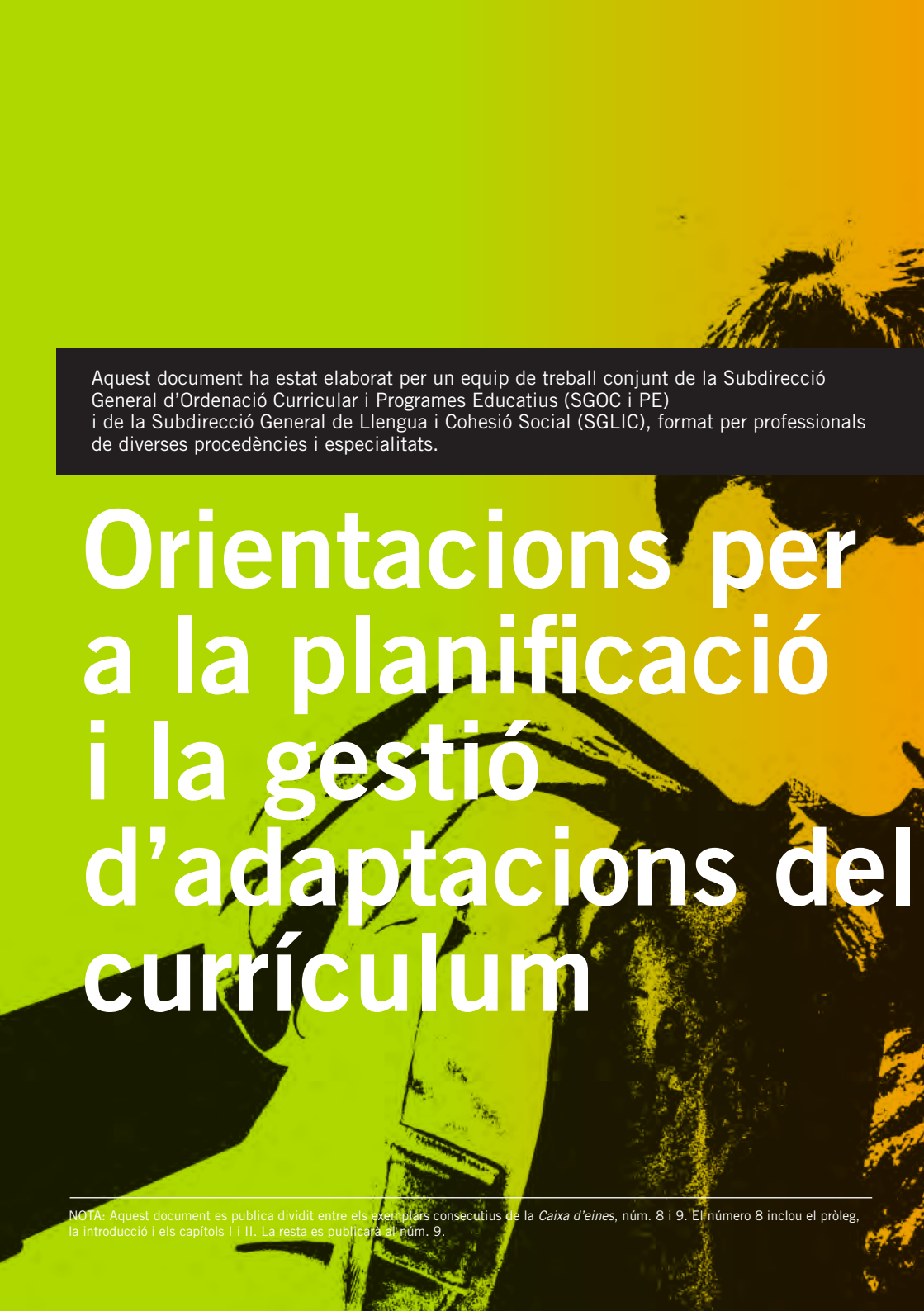
Aubert, A.; Duque, E.; Fisas, M.; Valls, R. (2004) *Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo xxi.* Barcelona: Editorial Graó.

CREA (2007). INCLUD-ED. *Strategies for Inclusion and Social Cohesion in Europe from Education*. Integrated Project. Priority 7 Citizens and Governance in a Knowledge-bases Society. 6thFP. European Commission.

Vargas, J.; Gómez, J. (2003) *Why Romà do not Like Mainstream Schools: Voices of a People without Territory.* «Harvard Educational Review», 73 (4), 559-590.

Aquest document ha estat elaborat per un equip de treball conjunt de la Subdirecció General d'Ordenació Curricular i Programes Educatius (SGOC i PE)
i de la Subdirecció General de Llengua i Cohesió Social (SGLIC), format per professionals de diverses procedències i especialitats.

Orientacions per a la planificació i la gestió d'adaptacions del currículum



NOTA: Aquest document es publica dividit entre els exemplars consecutius de la *Caixa d'eines*, núm. 8 i 9. El número 8 inclou el pròleg, la introducció i els capítols I i II. La resta es publicarà al núm. 9.



Direcció tècnica:

JAVIER ONRUBIA
(Facultat de Psicologia de la UB)

Coordinació:

JOAN-JOSEP LLANSANA
(tècnic de l'SGLIC)

Membres de l'equip:

JOANA BATALLÉ
(Equip LIC Baix Llobregat-Anoia)

REMEI BORDONS
(tècnica de l'SGOC i PE)

M. CARME FARRÉ
(Equip LIC Lleida)

BIEL FERRÉ
(Equip LIC Tarragona)

MARTA FERRÉ
(cap d'estudis i mestra d'educació especial del CEIP Sant Antoni de Sant Vicenç dels Horts)

ANTONIO MARTÍNEZ
(Equip LIC Terres de l'Ebre)

FRANCESC MENA
(EAP B.02 Sant Andreu)

MONTSERRAT ROVIRA
(Equip LIC Barcelona-Comarques Sud)

PRÒLEG

Aquest document, que neix de la necessitat de coordinar criteris entre els i les diferents professionals que intervenen en l'assessorament institucional als centres, és fruit del treball d'un grup mixt constituït per professionals d'EAP, especialistes amb alumnat amb NEE i/o amb dificultats per aprendre; per professionals dels ELIC, especialistes en intervenció educativa amb l'alumnat nouvingut que s'incorpora al nostre sistema educatiu; per mestres d'educació especial, i per tècnics de la Subdirecció General d'Ordenació curricular i Programes Educatius i de la Subdirecció General de Llengua i Cohesió Social.

S'adreça a tots els docents que intervenen a les etapes d'educació infantil, educació primària i d'educació secundària obligatòria.

Amb aquest document, pretenem precisar què s'entén per *adaptacions del currículum* i donar pautes per al seu disseny i desenvolupament als centres educatius, atès que dins la normativa vigent aquest terme queda molt obert. Evidentment, el que se sosté en aquest text no té pas un caràcter prescriptiu, sinó que la seva finalitat és fonamentalment orientadora.

EL PRINCIPI D'ADAPTACIÓ DEL CURRÍCULUM S'HA D'INCLOURE EN LES PROGRAMACIONS HABITUALS DE LES DIFERENTS ÀREES, I AQUESTES ADAPTACIONS S'HAN D'ADREÇAR A TOT L'ALUMNAT

0. INTRODUCCIÓ: ACLARIMENTS CONCEPTUALS

L'objectiu d'aquest document és aclarir alguns conceptes en relació amb el procés d'adaptació del currículum entès com a principi general de la planificació i la programació de l'acció docent.

Des d'una concepció constructivista de l'ensenyament i de l'aprenentatge escolar, l'alumnat necessita, per poder aprendre, rebre una ajuda educativa al més ajustada possible al conjunt de competències, recursos per aprendre, coneixements previs, interessos i motivacions amb les quals l'alumne s'aproxima als continguts escolars que volem ensenyar-li. El principi de l'ajustament de l'ajuda pot considerar-se, doncs, com el principi més general que hauria de presidir el disseny i el desenvolupament de l'ensenyança.

L'adaptació del currículum a les característiques i les necessitats educatives de l'alumnat constitueix un dels instruments fonamentals a l'abast del professorat per tal de dur a la pràctica aquest ajustament de l'ajuda, tot i no ser-ne l'únic. Per tant, l'adaptació del currículum constitueix un principi general de la planificació i la programació de l'acció docent, que cal tenir en compte en qualsevol procés de disseny i desenvolupament de l'ensenyança, i per a qualsevol alumne.

Seguint aquesta lògica, tractar d'adaptació del currículum no vol dir parlar d'adaptacions gaire significatives. Per contra, s'ha de parlar d'adaptació del currículum per a l'aula "ordinària" i per a l'alumnat "ordinari". El principi d'adaptació del currículum s'ha d'incloure en les programacions habituals de les diferents àrees, i aquestes adaptacions s'han d'adreçar a tot l'alumnat.

Els diferents nivells de concreció del currículum han de ser, també, nivells d'adaptació d'aquest; és a dir, que cada vegada que es fa una concreció del currículum (cada decisió que es pren per passar del currículum oficial al projecte curricular o les programacions), la concreció resultant hauria d'elaborar-se tenint-hi en compte les característiques reals i particulars de l'alumnat de referència i del context en què es fa la concreció.

D'una manera semblant, parlar d'adaptació del currículum tampoc no vol dir, necessàriament, parlar d'adaptacions o adequacions individualitzades, adreçades a una sola persona. De fet, i atesa la importància dels processos col·lectius de socialització dins el context escolar, les adaptacions del currículum adreçades a grups específics d'alumnes exerceixen un paper fonamental en la concreció d'aquest principi.

L'adaptació del currículum implica dos tipus de processos i decisions: de *macroadaptació* i de *microadaptació.*

Els processos de *macroadaptació* remeten a formes d'adaptació que es duen a terme abans d'iniciar-se el treball a l'aula –per tant, en el procés de planificació i programació de l'ensenyança.

Els processos de *microadaptació* remeten a les adaptacions que es fan a l'aula, en temps real, durant el desenvolupament de l'ensenyança.

Tots dos tipus de processos són imprescindibles per a l'adaptació del currículum. La planificació n'és un aspecte fonamental: és molt difícil efectuar adaptacions a l'aula sense una planificació prèvia acurada, rigorosa i sistemàtica de les finalitats, les activitats, els materials i les condicions d'aquestes adaptacions.

L'adaptació, però, no conclou en la planificació: un cop elaborada aquesta, cal concretar-la i desenvolupar-la d'una manera flexible, a partir de l'observació i la valoració constant d'allò que els alumnes realment van fent i aprenent.

En el seu conjunt, les decisions, els processos i les actuacions tant de macroadaptació com de microadaptació, han de concretar-



se en un ampli contínuum de possibilitats d'adaptació, relacionades amb tots els components del currículum –què ensenyar.

El contínuum de possibilitats d'adaptació té dos eixos:

1. Les adaptacions del currículum han d'anar de les menys significatives –que afecten components no prescriptius del currículum, com ara els instruments i els procediments d'avaluació, la metodologia didàctica o la seqüenciació dels continguts– fins a les adaptacions més significatives –que afecten components prescriptius del currículum, com ara els continguts fonamentals de les àrees que cursa l'alumne/a.

2. Les adaptacions del currículum han d'anar de les més generals per a un grup d'alumnes – que afecten i s'adrecen a tot l'alumnat del grup– fins a les més individualitzades –que tindran com a destinatària a una persona concreta.

Aquests dos eixos són clau perquè el principi d'adaptació del currículum pugui concretar-se d'una manera viable i esdevenir un instrument eficaç per ajustar el suport educatiu al conjunt de l'alumnat.

Les adaptacions s'oferiran a l'alumnat d'acord amb un ordre que va d'allò menys significatiu a allò més significatiu, i del més grupal al més individual.

Així, d'acord amb aquest principi, les adaptacions més significatives i específiques només s'han d'emprar un cop s'hagin esgotat les possibilitats de donar resposta a les necessitats de l'alumne mitjançant adaptacions menys significatives en contextos i amb ajudes més ordinàries. Aquest principi, però, no eximeix de preveure l'ús d'adaptacions més significatives i específiques o altres mesures complementàries (medicoeducatives, socioeducatives, legals, etc.) quan les necessitats de l'alumnat que s'atén ho exigeixin.

1. ORIENTACIONS PER ELABORAR ADAPTACIONS DEL CURRÍCULUM: ÀMBIT DE CENTRE

La finalitat d'aquest apartat és presentar un seguit d'orientacions, relatives a aspectes que afecten els centres educatius en la seva globalitat, les quals afavoreixin els processos d'adaptació del currículum.

Per facilitar-ne la lectura, hem decidit estructurar-lo en quatre subapartats, en cadascun dels quals es fa referència a una dimensió diferent del centre.

1.1 Orientacions referides als processos d'organització i gestió del centre

a) El professorat hauria de concebre els processos d'organització i gestió del centre **com un instrument per construir significats compartits**. És a dir, els processos d'organització i gestió del centre només adquireixen sentit en la mesura que permeten ajustar el projecte del centre i augmentar-ne la coherència de l'oferta educativa.

   Per aquesta raó, el professorat hauria de concebre l'organització i la gestió del centre com una font d'influència educativa indirecta envers l'alumnat.

b) Cal garantir l'existència d'*estructures de coordinació horitzontal* (equips docents de cicle o nivell, que assegurin la coherència de la intervenció educativa del professorat sobre grups concrets d'alumnes) i d'*estructures de coordinació vertical* (departaments, seminaris, comissions, etc. que assegurin la coherència del desenvolupament del currículum al llarg de tota l'escolaritat i, d'una manera especial, durant les etapes d'escolarització obligatòria).
   Per aconseguir-ho, cal que les persones que tenen més poder de decisió i, en conseqüència, més responsabilitats en la planificació

LA INSTITUCIÓ ESCOLAR ÉS UN ESPAI COL·LECTIU D'INTERVENCIÓ, I EDUCAR ÉS UNA TASCA D'EQUIP. DES D'AQUEST PUNT DE VISTA, UN CENTRE EDUCATIU, PER SER COHERENT, S'HA DE PENSAR EN TERMES DE TREBALL COL·LABORATIU DE TOTES LES PERSONES QUE HI INTERVENEN

i la gestió de l'organització dels centres, prenguin totes les decisions necessàries per garantir les condicions d'existència d'aquestes estructures: previsió d'espais i temps per a la coordinació, mesures per evitar la configuració d'equips de professorat massa nombrosos, etc.

c) La institució escolar és un espai col·lectiu d'intervenció, i educar és una tasca d'equip. Des d'aquest punt de vista, un centre educatiu, per ser coherent, s'ha de pensar en termes de treball col·laboratiu de totes les persones que hi intervenen. I això no és possible si no s'aconsegueix un equilibri entre participació i lideratge.

d) Finalment, l'organització i la gestió dels centres educatius s'ha de fonamentar en la planificació estratègica i la reflexió sobre la pràctica, orientada per processos d'avaluació interna.

1.2 Orientacions referides als processos de planificació i gestió del currículum

a) Cal que el projecte curricular del centre, a l'etapa d'escolarització obligatòria, expliciti i reculli per escrit decisions específiques en relació amb:

- l'opció per una resposta inclusiva a la diversitat de l'alumnat;





- l'opció per aproximacions globalitzadores i/o interdisciplinàries als continguts curriculars;

- l'opció per metodologies actives que tenen en compte els interessos i motivacions de l'alumnat;

- l'opció per reforçar el caràcter pedagògic i regulador tant de l'avaluació, com dels processos associats de promoció i acreditació;

- l'opció per diversificar i flexibilitzar les formes d'agrupament de l'alumnat;

- l'opció per diversificar i flexibilitzar l'estructura i l'organització dels espais i l'organització del temps als centres educatius;

- l'opció per garantir la continuïtat d'objectius i continguts entre els espais "més ordinaris" i els espais "més extraordinaris" d'atenció a la diversitat i la seva qualitat educativa. Cal, així mateix, garantir que hi hagi "camins d'anada i tornada" d'uns espais cap als altres.

b) Els cicles, a l'educació primària, i els departaments i els equips docents de nivell, a l'educació secundària obligatòria, han de treballar en condicions adients

per centrar la seva tasca en la planificació i la gestió del currículum. Igualment, els cicles o els equips docents de nivell han de treballar d'una manera sistemàtica la programació, el seguiment i l'avaluació dels continguts dels anomenats *eixos transversals.* Ensems, aquestes estructures de coordinació del professorat han de garantir un traspàs àgil i coherent de la informació al llarg de tota l'escolaritat obligatòria.

c) Cal que la cultura del centre incorpori com a referents:

- una concepció interaccionista de les diferències individuals;
- una concepció adaptativa de la resposta a la diversitat;
- una concepció de la qualitat de l'ensenyament que no contraposi excel·lència, equitat i inclusió.

1.3 Orientacions referides al clima relacional del centre

a) El pla d'acció tutorial ha d'incloure, en el marc del projecte curricular, decisions específiques relacionades amb:

- el paper fonamental de l'orientació (personal, acadèmica i professional) al llarg de tota l'escolaritat;
- la vinculació entre els continguts que es treballen en l'àmbit de l'acció tutorial i els que es treballen a través de la resta d'àrees en què s'estructura el currículum;
- la importància d'usar l'acció tutorial per treballar les capacitats de reflexió crítica i d'autoregulació de l'alumnat a partir dels seus àmbits d'experiència quotidians;
- la importància d'oferir a l'alumnat una experiència educativa àmplia, més enllà de l'aula i de les activitats pròpiament lectives, durant tot el temps en què estigui al centre.

b) Cal donar prioritat a la tasca dels tutors i tutores (prioritat que s'hauria de traduir en decisions organitzatives concretes: horaris, previsió de tutories individuals, estructures de coordinació estables...).

En aquest sentit, és fonamental també garantir la programació, el seguiment i l'avaluació dels continguts de caràcter normatiu i dels continguts relacionats amb l'orientació personal, acadèmica i professional al llarg de totes les etapes de l'escolaritat obligatòria.

c) Cal garantir, igualment, les condicions de participació

(estructures i canals) de l'alumnat i de les seves famílies en l'elaboració i l'aplicació de les normes de convivència, i en la gestió de la resolució de conflictes.

d) Cal que la cultura del centre es fonamenti en:

- una concepció preventiva i no sancionadora de les normes de convivència;
- la necessitat d'un tracte personal, proper, empàtic, capaç d'oferir suport emocional,

  i una relació de confiança entre professorat i alumnat;
- la necessitat que, en les demandes a l'alumnat, s'hi produeixi un equilibri entre el binomi afecte-comunicació i l'exigència de maduresa, l'establiment de límits i el control del comportament;
- formes d'actuació que assegurin la coherència entre el que es diu i el que es fa;
- models adients d'actuació.

1.4 Orientacions referides a la xarxa centre-entorn

a) És fonamental que el projecte educatiu del centre inclogui:

LA CONCEPCIÓ DEL PAPER DE LES FAMÍLIES COM A CORESPONSABLES DEL PROCÉS EDUCATIU DELS SEUS FILLS I FILLES; I, EN CONSEQÜÈNCIA, EL PAPER FONAMENTAL QUE TÉ LA COORDINACIÓ PROFESSORAT-FAMÍLIES

- la concepció del paper de les famílies com a coresponsables del procés educatiu dels seus fills i filles; i, en conseqüència, el paper fonamental que té la coordinació professorat-famílies;

- la integració funcional en la dinàmica de treball habitual i l'optimació de la tasca de suport que duen a terme diferents professionals externs al centre.

- la consideració del centre com una part integrant de la comunitat en què s'insereix.

b) La participació de les famílies en activitats d'ensenyament-aprenentatge relacionades amb continguts escolars (al centre o a la llar) s'ha de programar, se n'ha de fer el seguiment i s'ha d'avaluar explícitament i sistemàtica.

c) El centre, tot treballant en xarxa amb altres centres, institucions i entitats de l'entorn, ha de garantir l'existència d'una oferta àmplia i de qualitat d'activitats no lectives.

d) En la cultura del centre s'han d'establir:

- una concepció de coresponsabilitat i col·laboració amb les famílies;

- una relació fluïda i funcional amb els i les professionals externs dels diversos serveis i programes que intervenen al centre;

- un sentiment de pertinença i arrelament en la comunitat a la qual s'insereix.

2. ORIENTACIONS PER ELABORAR ADAPTACIONS DEL CURRÍCULUM: ÀMBIT D'AULA

La finalitat d'aquest apartat és presentar un seguit d'orientacions que afavoreixin els processos d'adaptació del currículum a l'aula.

Per facilitar-ne la lectura, hem decidit estructurar-lo en quatre subapartats, en cadascun dels quals es fa referència a una dimensió concreta.

2.1 Orientacions referides als components organitzatius de l'aula

a) L'organització de l'aula s'ha de vertebrar a partir d'un conjunt de contextos d'aprenentatge i d'activitat simultanis i diversificats. En aquest sentit, l'organització de l'aula hauria de promoure:

- que tots els nens i les nenes, els nois i les noies, que formen part del grup-classe experimentin i es beneficiïn educativament de

pautes d'activitat, rols, relacions interpersonals i codis i registres de llenguatge diversos;

- que s'hi garanteixi la possibilitat d'un temps suficient d'interacció personal i específica entre el professorat i totes i cadascuna de les alumnes i dels alumnes que formen el grup-classe.

b) En la mateixa línia, cal evitar una organització uniforme de l'aula, de manera que siguin possibles diferents formes d'agrupament de l'alumnat, en el context d'una estructura de caràcter predominantment cooperatiu.

   Cal planificar també d'una manera sistemàtica diferents formes d'organització de l'espai i del temps per a la realització ordinària de tasques diverses.

c) La cultura d'aula s'ha de fonamentar en valors consistents i compartits: la responsabilitat personal, el compromís i la col·laboració amb els altres, el respecte mutu, l'esforç en el treball, l'afecte i la generositat. Cal partir del principi que tothom, a l'aula, hi té tasques valuoses a fer i aportacions valuoses a oferir.



2.2 Orientacions referides als components metodològics de l'aula

a) Hem d'entendre l'aula com un espai de treball conjunt entre professorat i alumnat, que són considerats com a una comunitat d'aprenents.

b) El treball a l'aula s'ha d'estructurar al voltant d'activitats i tasques contextualitzades, autèntiques i importants, que puguin connectar amb les experiències que l'alumnat té més enllà de les parets de l'escola, i que facin possible l'ensenyament i l'aprenentatge de capacitats relacionades amb formes de pensament complex.

c) Cal tenir en compte que tot el professorat és responsable d'ensenyar al seu alumnat a utilitzar la llengua com a instrument d'aprenentatge i de pensament.

d) Al context de l'aula, l'avaluació s'ha d'entendre com quelcom integrat en el mateix procés d'ensenyament i d'aprenentatge, amb una funció essencialment reguladora i optimadora d'aquest procés.

e) Cal planificar activitats i tasques obertes, que permetin diferents nivells de resolució, i transparents, que permetin que el professorat accedeixi als processos d'elaboració i resolució que utilitza l'alumnat, per tal de fer possible una intervenció diferenciada de suport a aquests processos.

f) Pel que fa als materials didàctics (materials d'aula i materials per a l'alumnat), cal tenir en compte les orientacions generals següents:

- Han de ser diversos i diversificables.
- Han d'utilitzar suports i mitjans diferents (visuals, auditius, multimèdia, etc.).
- Han de ser accessibles i utilitzables per alumnes amb coneixements previs, motivacions i estils i ritmes d'aprenentatge diferents.
- Han de ser "oberts"; és a dir, s'han de poder completar amb les aportacions i el treball de professors, professores i alumnes.

g) En cada seqüència de treball, han d'haver-hi moments adreçats a planificar, valorar i revisar el conjunt de l'activitat que s'està desenvolupant i a detectar i aclarir els malentesos que s'hagin pogut produir per part de l'alumnat. En aquesta línia, és important recordar la necessitat de programar activitats

específiques que, d'una manera senzilla i concreta, permetin que l'alumnat comprengui i s'apropiï els objectius de treball de cada seqüència.

2.3 Orientacions referides al clima d'aula

a) Els factors motivacionals, afectius i relacionals exerceixen un paper fonamental

en la creació d'un clima d'aula adient. És molt important, a més, considerar aquests factors des d'una perspectiva interaccionista; és a dir, com el resultat de la combinació de les característiques de l'alumnat i les ajudes i els suports que ofereix el professorat.

b) L'establiment d'un clima d'aula adient és, en si mateix, un objectiu educatiu valuós i, en determinades circumstàncies, hom pot arribar a donar-li prioritat per sobre de determinats objectius de caràcter instruccional, ja que és una condició *sine qua non* per al procés d'ensenyar i aprendre.

c) Les expectatives sobre els resultats del procés educatiu de l'alumnat han de ser altes i s'han de comunicar sistemàticament i intencional. En la mateixa línia, cal utilitzar estratègies específiques per millorar la percepció que l'alumnat té de la seva competència acadèmica, atesa la seva relació fonamental, demostrada en diversos estudis, amb l'autoestima.

d) És important implicar l'alumnat per tal que participi en determinats aspectes del seu procés d'avaluació.

e) La cultura d'aula ha d'incloure:

- l'estabilitat afectiva i la confiança mútua;
- el sentiment de pertinença i d'identitat grupal;
- el tracte personal proper i empàtic, font de suport emocional, entre professorat i alumnat;
- l'equilibri entre afecte, comunicació, exigència de maduresa, establiment de límits i control del comportament en les demandes del professorat a l'alumnat;
- coherència entre el que es diu i el que es fa, i l'oferiment de models d'actuació prosocials.

2.4 Orientacions referides a les estratègies de gestió de l'aula

a) Els continguts normatius, actitudinals i de valor es consideren com uns continguts



educatius fonamentals i de ple dret, per aquesta raó s'han de programar explícitament i s'han de treballar d'una manera sistemàtica i continuada.

b) Les normes de convivència a l'aula s'han de concebre des d'una perspectiva educativa, preventiva, més que des d'una perspectiva sancionadora. En la mateixa línia, la gestió de l'aula s'ha de concebre com a quelcom integrat i no separat de l'activitat instruccional. Per això, l'establiment, el seguiment i la revisió de les normes de convivència s'han de fer conjuntament entre professorat i alumnat, i han d'integrar-se en el funcionament i la realització de les activitats i les tasques instruccionals.

c) Cal assegurar que, a l'aula, es donin les condicions necessàries per poder dur a terme un treball educatiu de qualitat i que l'alumnat i el professorat vegi garantit el seu dret a participar-hi i beneficiar-se'n.

d) La cultura d'aula s'ha de basar en la coresponsabilització de tothom respecte a la bona marxa de l'activitat i l'establiment i l'aplicació de les normes de convivència. •





ESMERALDA RIBES
Cap d'estudis del CEIP Concepció Arenal

MAR ALDÁMIZ-ECHEVARRÍA
EAP B-21 Sant Martí Provençals de la Verneda

CEIP Concepció Arenal de Barcelona: @flash.rom (shere rom a l'escola)

DESCRIPCIÓ DETALLADA DE LA BONA PRÀCTICA



M. ÀNGELS CONTINENTE
EAP B-21 Sant Martí Proven

RESUM BREU

Finalitats i fonamentació

El projecte pretén dissenyar entorns d'aprenentatge significatiu per a alumnes en risc d'exclusió social, utilitzant-hi les tecnologies de la informació i la comunicació (TIC) com a instrument d'aprenentatge i inclusió, i posant l'èmfasi en l'ensenyament de competències relacionades amb el llenguatge oral i escrit. Per tant, un primer objectiu prioritari del projecte és afavorir l'assoliment per part de l'alumnat de les competències bàsiques de l'àrea de llengua a partir de les noves tecnologies, considerades com un important element d'inclusió. L'àrea principal de treball és, doncs, la lectoescriptura, considerada l'ús comunicatiu. En un sentit més ampli, el projecte malda per treballar d'una manera més integrada i funcional diverses competències bàsiques i continguts, com també la innovació de les metodologies educatives en el conjunt de l'escola, aprofitant la introducció de les TIC.

El projecte segueix la metodologia "cinquena dimensió" (5D), desenvolupada per una xarxa d'investigació educativa europea (http://www.5d.org) i internacional (http://www.uclinks.org). La metodologia 5D proposa la construcció d'un entorn d'activitat i d'aprenentatge col·laboratiu basat en l'ús de les TIC. En aquest marc, el projecte @Flash és una adaptació i continuació del projecte "Shere Rom a l'Escola", dissenyat per l'equip d'investigació DEHISI de la Universitat Autònoma de Barcelona, en què participen diverses escoles. Un membre de l'equip d'investigació fa de coordinador del projecte, imparteix la formació al professorat del centre i introdueix en el mateix projecte, mitjançant el modelatge, cada tutor/a i el seu grup d'alumnes.

@Flash és una proposta de creació d'entorns per a l'aprenentatge significatiu. A @Flash, l'aprenentatge consisteix a explorar, crear, imaginar, jugar, reflexionar... col·laborant en activitats significatives. L'activitat es basa en recursos que faciliten formes de comunicació i activitats d'aprenentatge les quals, alhora, generen idees i dissenys per a eines i propostes educatives.

La comunicació oral i escrita és un element fonamental, ja que constitueix la base per al diàleg entre grups diferents de participants.

Els ordinadors i altre maquinari perifèric són les eines adequades per facilitar aquesta forma d'aprenentatge cooperatiu. L'ús de les TIC es presenta a través d'un espai basat en una cultura de la col·laboració, en què els significats es negocien des del primer moment, tot responent als interessos i nivells de desenvolupament potencial de

IDENTIFICACIÓ DE LA BONA PRÀCTICA	
NOM DEL CENTRE	CEIP Concepció Arenal
POBLACIÓ	Barcelona
ADREÇA POSTAL	C. Cristóbal de Moura, 240, 08019 Barcelona
PERSONA DE CONTACTE	**Nom i cognoms:** Esmeralda Ribes **Càrrec (si escau):** Cap d'estudis **Telèfon:** 93 305 21 51 **Correu electrònic:** a8002587@xtec.cat, eribes@xtec.cat
TÍTOL	@Flash.Rom (Shere Rom a l'Escola)
AUTORIA	Equip de professorat de cicle mitjà i superior, professorat de l'aula d'acollida i cap d'estudis. Amb el suport de l'equip DEHISI de la Universitat Autònoma de Barcelona i d'estudiants en pràctiques d'aquesta Universitat.
ÀMBIT A QUÈ CORRESPON	4 Centre - organització 4 Centre - clima / gestió 7 Centre (d'altres / sense especificar) 4 Aula
ETAPA / CICLE / CURS (SI ESCAU)	El projecte @Flash es du a terme a l'educació primària, des de 2n fins a 6è. De 2n fins a 5è s'hi fa l'activitat "Laberint" i a 6è l'activitat "Trobadors". L'inici a 2n ve donat per la necessitat que l'alumnat disposi d'unes competències mínimes en lectura i escriptura per participar en les activitats del projecte.

l'alumnat. L'ús de les TIC esdevé així una oportunitat per transformar dinàmiques d'ensenyament-aprenentatge, basant-se en concepcions de l'aprenentatge centrades en la participació activa de l'alumne/a, a través de diverses formes de cooperació en la resolució de tasques.

L'activitat és adaptable a les diverses necessitats de l'escola; els continguts d'@Flash es defineixen d'acord amb les característiques dels mateixos participants. D'aquesta manera, no es dóna per suposat que tot l'alumnat comparteix a priori les fites i els valors de l'escola, sinó que es desencadena un procés de creació d'un entorn en què normes i objectius són explícits i en què els interessos de l'alumnat s'incorporen com a eines motivadores en el procés educatiu. Aquesta forma d'atenció a la diversitat facilita la creació d'un espai potencialment intercultural, fugint de les aproximacions folklòriques que sovint acompanyen aquest terme.

Grau de desenvolupament del projecte

El projecte @Flash es troba dins del projecte de direcció del centre, com també dins del Projecte d'innovació educativa, concedit pel Departament d'Educació per al període 2005-2008, i del Pla educatiu d'entorn.

El projecte s'ha anat implantant gradualment al centre. Actualment, s'està portant a terme des de 2n fins a 6è, i es dirigeix a tot el grup-classe. L'objectiu d'implantació s'ha assolit.

El temps que hi esmercen els nens i nenes és d'una hora i mitja a la setmana, que es comptabilitza dins de la sisena hora.

Hi ha dos tipus d'activitats: "Laberint", que és on els infants s'hi inicien, i el projecte "Trobadors". Hi ha també una fase del projecte en la qual l'alumnat que ha seguit els dos projectes ("Laberint" i "Trobadors") tutoritza els infants que s'hi inicien (els nois i noies de 6è fan de "padrins" dels infants de 2n).

CONTEXTUALITZACIÓ

Característiques de l'entorn

L'escola està situada al barri sud-oest del Besòs de Barcelona. Aquest barri té continuïtat de trama amb el barri de la Mina de la població veïna de Sant Adrià de Besòs, i de fet una bona part de l'alumnat de l'escola prové d'aquest barri. Les edificacions que hi ha al voltant són habitatges socials dels anys seixanta. L'entorn de la zona s'està reformant actualment, ja que es trobava força degradat. El barri acull un nombrós col·lectiu humà amb dificultats d'integració social i un nombre cada vegada més gran d'immigrants de països i cultures

ELS CONTINGUTS TREBALLATS CORRESPONEN A LES COMPETÈNCIES BÀSIQUES ES TREBALLEN ESPECIALMENT COMPETÈNCIES DE L'ÀMBIT LINGÜÍSTIC, DE L'ÀMBIT DE LES TIC I DE L'ÀMBIT SOCIAL

diferents. El nivell socioeconòmic i cultural de les famílies és, sovint, molt baix. Coincidint amb aquest fet, el model de resolució de conflictes de moltes de les famílies de l'escola és poc reflexiu, actuador i territorial, la qual cosa produeix –dins i fora de l'escola– situacions d'enfrontament.

Característiques del centre

El centre és un centre d'atenció educativa preferent (CAEP). Recull alumnat de procedència molt diversa: un 52% dels alumnes són d'ètnia gitana, un 36% procedeixen del Pakistan i un 9% procedeixen de diversos països (la Xina, l'Índia, l'Amèrica del Sud, l'Àfrica i l'Europa de l'Est). El 3% restant corresponen a famílies que no pertanyen a aquests col·lectius. El nivell sociocultural és molt baix en la majoria dels casos i hi ha un alt percentatge d'atur a les famílies, i amb una situació d'economia submergida.

Al centre, pocs alumnes inicien l'escolaritat a P3 i hi completen el recorregut fins a 6è de primària; enguany, per exemple, només hi ha dos alumnes a 6è que van començar a P3 i que han passat pels diferents nivells en el centre. Això té a veure amb les característiques del barri i de les famílies que hi arriben: habitualment, són famílies que acaben d'arribar de fora i utilitzen l'escola per normalitzar la seva situació i, un cop estan més

situades, busquen un altre entorn per viure i una altra escola per portar-hi els seus fills i filles. El barri és un punt d'arribada i les famílies que poden se'n van així que millora la seva situació. Per aquest motiu, és difícil poder fer una valoració del que aprèn l'alumnat al llarg de l'educació infantil i primària. Les vacants del centre s'ocupen sempre amb altres alumnes que acaben d'arribar. Això fa que, al centre, hi hagi la sensació d'un "començar de nou" constant. El centre esdevé en la seva totalitat una aula d'acollida.

Hi ha molt poc suport de les famílies envers l'escola i el fet escolar, i hi ha dificultats perquè hi col·laborin: uns per manca de temps, ja que alguns treballen moltes hores, i d'altres perquè costa que valorin el fet escolar i cultural.

Hi ha un índex d'un 19% d'absentisme intermitent i/o crònic. El nivell d'aprenentatge sol ser baix.

L'escola és d'una línia i el nombre d'alumnes per grup és variable (13 a 6è i 22 a P3). La ràtio pot augmentar o disminuir diverses vegades durant el curs en els diferents nivells. Hi ha un equip directiu molt implicat i una plantilla de professorat majoritàriament definitiva al centre, encara que no en tots els cicles. L'escola té aula d'acollida i un nombre significativament alt de nens i nenes amb reconeixement d'NEE.

Antecedents / origen

A partir d'unes jornades de formació, l'equip d'assessorament psicopedagògic de la zona (EAP) va proposar a dues escoles del sector de començar el projecte @Flash. La metodologia 5D es va dissenyar originalment per a activitats extraescolars, però a demanda de l'Administració educativa i d'acord amb tots els agents implicats aquest projecte es va reconvertir per integrar-lo en l'horari i el currículum escolars. La intencionalitat era crear entorns escolars d'aprenentatge significatiu, i poder fer extensible la metodologia a tot el centre, promoure l'alfabetització digital i combatre l'absentisme escolar que en aquell moment donava indicadors més alts que els actuals.

DESCRIPCIÓ DETALLADA

Finalitats / objectius

- Crear entorns d'aprenentatge significatiu per a l'alumnat que permetin atendre'n les característiques i que al seu torn actuïn com a contextos inclusius.
- Millorar les capacitats de l'alumnat, especialment en l'àmbit de la lectoescriptura.
- Afavorir la disminució de l'absentisme.
- Crear expectatives d'integració social i apropar l'alumnat a

models adults diferents als que es troben habitualment en el seu entorn.

- Introduir l'ús de les TIC i incidir en l'alfabetització digital.

- Ensenyar competències relacionades amb la planificació, l'anticipació i la regulació de l'acció i l'aprenentatge, la participació activa, la responsabilitat i l'autonomia.

- Facilitar les relacions interpersonals, introduint-hi els valors del respecte, l'acceptació de l'altre, l'empatia, la negociació, el diàleg...

En funció del centre

- **Principals continguts educatius treballats**

  Els continguts treballats corresponen a les competències bàsiques en els diferents àmbits. Es treballen especialment competències de l'àmbit lingüístic, de l'àmbit de les TIC i de l'àmbit social en les seves quatre dimensions: habilitats socials i d'autonomia, societat i ciutadania, pensament social, i espai i temps.Els nivells d'aprofundiment d'aquests àmbits estan en funció dels coneixements previs de l'alumnat. L'ús de les TIC es presenta a través d'un espai basat en una cultura de la col·laboració, en què els significats es negocien des del primer moment, tot responent als interessos i als nivells de desenvolupament potencial de l'alumnat.

- **Estructures / instàncies implicades**

  Pel que fa al professorat del centre, hi ha una implicació molt important del claustre en general (durant aquest curs 2006-2007 tot el claustre ha participat en l'assessorament del projecte). D'una manera directa, hi està implicat el professorat des de 2n fins a 6è, a més de la direcció de l'escola. Com a recursos externs, hi estan implicats l'equip DEHISI de la UAB (una coordinadora del projecte, i els i les estudiants en pràctiques que fan de "padrins" de l'alumnat, donant suport directe en les activitats a l'aula –són aproximadament 12 estudiants, un per cada dos alumnes en els cursos en què s'està implementant per primer cop, i un per cada 3 o 4 alumnes a 5è i a 6è–), el Departament d'Educació a través dels Programes d'innovació educativa, el Pla educatiu d'entorn del Besòs i l'EAP, que impulsa i participa en les sessions de reflexió sobre l'acció i en les jornades d'intercanvi d'experiències entre els centres educatius que participen al projecte.

LA FORMACIÓ ES FA EN UNA BONA PART AL MATEIX CENTRE, MITJANÇANT UNA ESTRATÈGIA BASADA EN EL MODELATGE DE L'ACTUACIÓ DOCENT.

EL PROJECTE HA IMPLICAT, TAMBÉ, LA REVISIÓ DE LES PROGRAMACIONS DE LLENGUA I DE TIC A PARTIR DE LES COMPETÈNCIES BÀSIQUES I DEL PEC

- **Planificació / procés de presa de decisions**

La implicació del claustre ha estat progressiva, i cada curs s'hi ha anat incorporant més professorat. El primer curs, 2004-2005, es va començar d'una manera experimental, només amb un grup classe, el de 5è, amb una sessió setmanal i amb l'activitat "Laberint". A partir de la valoració d'aquesta experiència inicial es va decidir, per acord del claustre, formalitzar el projecte com a projecte d'innovació educativa del centre per al període 2005-2008. Actualment, s'estan duent a terme les adequacions del PCC i del PEC per integrar-lo d'una manera definitiva en la línia metodològica i els trets identificadors del centre.

- **Activitats / accions desenvolupades**

Al curs 2005-2006, el projecte es va ampliar a 6è amb l'activitat "Trobadors" i amb l'apadrinament de 2n, i es va continuar a 5è amb "Laberint". Al curs 2006-2007 s'ha continuat amb el que s'havia fet en els cursos anteriors i s'hi han afegit 3r i 4t per a l'activitat de "Laberint". Així, hi queden implicats de 2n a 6è. També s'ha pogut vincular el projecte al Pla educatiu d'entorn.

La implementació del projecte ha representat un procés de formació del professorat. Aquest procés es va iniciar amb alguns mestres (els participants inicials en el projecte) i després s'ha generalitzat a tot el claustre. La formació inicial la va fer la coordinadora del projecte de la UAB i la formació posterior, el professorat de l'escola format inicialment. La formació es fa en una bona part al mateix centre, mitjançant una estratègia basada en el modelatge de l'actuació docent.

El projecte ha implicat, també, la revisió de les programacions de llengua i de TIC a partir de les competències bàsiques i del PEC.

En funció de l'aula

Les activitats a l'aula s'organitzen en tres grans tipus: "Laberint", "Trobadors" i "Apadrinament". En tots tres casos, l'eix de l'activitat s'organitza al voltant d'un personatge (l'@Flash), una mena de mag que els infants no veuen mai directament i que s'hi comunica en cada sessió per mitjà d'una carta en paper o un missatge a l'ordinador. La correspondència de l'@Flash amb cada alumne/a és constant. Aquest personatge misteriós, que és un interrogant durant tot el projecte, proposa als nens i nenes fer diferents "missions" i activitats. Aquest plantejament lúdic manté l'interès de l'alumnat durant l'activitat. Les missions poden ser per parelles o col·lectives i poden tenir una durada més o menys llarga.

La forma habitual de començar una sessió és fer una rotllana en què es llegeix la carta del mag i es planifica el que s'ha de dur a terme. De vegades és torna a la rotllana al final per tancar l'activitat. També al final de la sessió els nens i nenes escriuen al mag per explicar-li com ha anat la missió. Cada infant té un material i una carpeta personalitzada en què enregistra el que fa i hi desa les comunicacions amb l'@Flash. En iniciar l'activitat, tot l'alumnat ha de signar un contracte en el qual es compromet a seguir-ne les normes.

Es fa una exposició amb les produccions dels alumnes en espais del centre condicionats amb aquesta finalitat i, a més, s'organitza una exposició final que les famílies vénen a veure. La seva valoració és molt bona respecte a les produccions dels seus fills i filles. El fet de fer-ne la difusió entre les famílies respon, igualment, a l'objectiu d'anar-les involucrant de mica en mica en la tasca dels fills i en la vida del centre.

Hom descriu a continuació amb una mica més de detall la dinàmica de cada tipus d'activitat.

"LABERINT" (3r, 4t i 5è DE PRIMÀRIA)

CONTINGUTS	• Competències bàsiques de l'àmbit lingüístic, de l'àmbit de les TIC i de l'àmbit social en les quatre dimensions: habilitats socials i d'autonomia, societat i ciutadania, pensament social i espai i temps. • Competències transversals de planificació i regulació de l'acció i l'aprenentatge. • Continguts normatius, actitudinals i de valors (participació activa, negociació, treball cooperatiu, responsabilitat i autonomia, respecte, acceptació de l'altre, empatia, diàleg, negociació i resolució de conflictes, etc.).
NOMBRE DE SESSIONS / HORARI I ESPAIS HABITUALS	Cada grup-classe disposa d'una tarda a la setmana (1 h 30 min) al llarg del curs per dedicar-se a l'activitat. L'espai habitual és l'aula d'informàtica; també es fa ús de la mediateca i de l'aula d'acollida del centre.
ESTRUCTURA-TIPUS DE L'ACTIVITAT	**Temporalització i durada** Les sessions tenen una durada d'1 h 30 min. **Organització de l'aula i de l'alumnat** En començar la sessió es fa una rotllana i cada alumne/a llegeix les cartes de l'@Flash, i tot seguit es prepara l'activitat encarregada per planificar-la. Després, cada parella o petit grup comença el treball amb l'ordinador. Si és el cas, en finalitzar els alumnes es tornen a reunir a fi de valorar com ha anat l'activitat. Després de cada sessió, l'alumne/a escriu una carta al mag que en què li explica les seves impressions i l'@Flash li contesta a la sessió següent. **Descripció general de l'activitat** El "Laberint" representa un recorregut per un univers format per planetes diferents. Hi ha una representació bidimensional o tridimensional de l'univers i dels planetes que han elaborat els infants mateixos.

"LABERINT" (3r, 4t i 5è DE PRIMÀRIA)

Per viatjar de planeta a planeta cal anar resolent diferents activitats (missions) a l'ordinador, dissenyades com a jocs, i a través de les quals es treballen els diferents continguts (jocs de llengua i matemàtiques, activitats de cerca d'informació, activitats de dibuix, elaboració de presentacions...). Cada activitat té diferents nivells de dificultat (normalment tres), i per fer-la disposen de l'ajuda d'unes guies específiques en cada cas. La durada de les activitats és molt variable, i cada alumne o parella fa el seu recorregut particular dins d'uns itineraris prefixats. Cada infant té un passaport individual, en el qual anota les missions que va assolint i que li permet, si les resol bé, anar passant d'un planeta a l'altre.
Hi ha també missions més àmplies i col·lectives, que són en realitat projectes relacionats amb el moment que viu l'escola; per exemple, fer la revista de l'escola que explicarà la setmana cultural...
L'alumnat que acaba d'arribar (hi ha incorporacions constants durant tot el curs) també hi participa, amb el suport de la tutora d'aula d'acollida, la qual els inicia en el projecte.

ESTRUCTURA-TIPUS DE L'ACTIVITAT

Estratègies didàctiques emprades

L'activitat té un rerefons i un plantejament lúdic i màgic, que afavoreix la implicació i la motivació dels infants.

Cada sessió té un marc clar, a l'inici i al final, que afavoreix la planificació del que cal fer i la revisió sobre el que s'ha desenvolupat.

Treball per parelles i treball col·laboratiu.

Cada alumne desenvolupa les tasques en parelles al seu ritme i en l'ordre que vol.

Hi ha un seguiment constant i personalitzat del treball de cada alumne, i un suport personal, afectiu i emocional, molt constant i proper.

S'hi afavoreix que l'alumnat se senti protagonista de la seva activitat, per exemple, amb la personalització dels materials (carpetes personals, passaport, cartes personals de i per a l'@Flash...).

L'alumnat de la UAB en pràctiques fa un treball de suport constant i continuat, sempre amb els mateixos infants, i ofereix models de comportament que els infants poden imitar i emular.

"LABERINT" (3r, 4t i 5è DE PRIMÀRIA)

ESTRUCTURA-TIPUS DE L'ACTIVITAT

Materials didàctics i curriculars

Hi ha un ordinador per cada dos alumnes, amb el corresponent programari per desenvolupar les diferents missions.

Les activitats es revisen en funció de les necessitats dels infants. Hi ha tot un arxiu de materials i recursos que el professorat ha anat elaborant durant aquests anys.

Són especialment importants les guies de cada missió, amb els diversos nivells de resolució possibles, i el material personal (carpetes, passaport, cartes, etc., de cada alumne/a). Tot el material és molt atractiu visualment i està ben presentat.

Recursos personals

Arran de la participació de diferent professorat i dels estudiants de la UAB en pràctiques, la ràtio d'adults/infants a l'aula és d'1/2 o 1/3, aproximadament.

Cada infant té sempre el mateix padrí adult.

Hi ha moments del curs, però, en què els estudiants de la UAB no hi poden assistir. En aquests casos, el professorat desenvolupa igualment l'activitat.

Altres elements d'interès

La dinàmica de la sessió es modela perquè s'efectuï un treball d'anticipació i de planificació d'accions. L'altre aspecte que val la pena destacar és el treball cooperatiu i les negociacions que comporta; entre altres, aprendre a no imposar i poder negociar sense que hi prevalgui la força.

Hi ha activitats que tenen continuïtat a la classe. Normalment són activitats que cal enllestir o bé que tenen un caire més interdisciplinari.

La metodologia afavoreix l'extensió gradual de l'activitat de l'aula a tota la vida escolar.

"TROBADORS" (6è DE PRIMÀRIA)

CONTINGUTS	• Competències bàsiques de l'àmbit lingüístic, de l'àmbit de les TIC i de l'àmbit social en les quatre dimensions: habilitats socials i d'autonomia, societat i ciutadania, pensament social i espai i temps. • Competències transversals de planificació i regulació de l'acció i l'aprenentatge. • Continguts normatius, actitudinals i de valors (participació activa, negociació, treball cooperatiu, responsabilitat i autonomia, respecte, acceptació de l'altre, empatia, diàleg, negociació i resolució de conflictes, etc.).
NOMBRE DE SESSIONS / HORARI I ESPAIS HABITUALS	Cada grup-classe disposa d'una tarda a la setmana (1h 30 min) durant tot el curs per dedicar-se a l'activitat. L'espai físic habitual és l'aula d'acollida i la mediateca.
ESTRUCTURA-TIPUS DE L'ACTIVITAT	**Temporalització i durada** Les sessions tenen una durada d'1h 30 min. **Organització de l'aula i de l'alumnat** En començar la sessió es fa una rotllana i es planifica l'activitat. Després, cada petit grup comença el treball amb l'ordinador. Si s'escau, en acabar els alumnes es tornen a reunir per valorar com ha anat l'activitat. **Descripció general de l'activitat** Hi ha un treball inicial al voltant de la idea de "Trobadors" i en el que això implica. L'@Flash fa un encàrrec inicial a partir del qual els i les alumnes creen grups i pensen un projecte, que cada grup treballarà. En aquest curs passat, per exemple, el projecte ha estat la creació d'un vídeo sobre el tema que han triat. Fan pluja d'idees, escullen un tema, fan el guió i concreten el procediment. En tot moment tenen l'ajut dels estudiants de la universitat i del professorat.

"TROBADORS" (6è DE PRIMÀRIA)

ESTRUCTURA-TIPUS DE L'ACTIVITAT

Hi ha hagut tres grups petits, que han fet:

- un videoclip, per al qual han creat i escrit la lletra, n'han creat la música, l'han enregistrat i l'han muntat;
- una petita obra de teatre que han escrit, representat i filmat, —i que ara com ara— està en procés de muntatge;
- un reportatge sobre "Les deixalles al barri".

Estratègies didàctiques emprades

Treball basat en els interessos de l'alumnat, que es porta de manera que permeti treballar els diferents continguts.

Treball per projectes.

Treball per parelles i treball col·laboratiu.

Hi ha un seguiment constant i personalitzat del treball de cada alumne, i un suport personal, afectiu i emocional, molt constant i proper.

L'alumnat de la UAB en pràctiques fa un treball de suport constant i continuat, sempre amb els mateixos infants, i ofereix models de comportament que els infants poden imitar i emular.

Hi ha un treball constant de negociació i mediació amb els alumnes per aconseguir la seva implicació en l'activitat i perquè li atribueixin sentit.

Hi ha un treball constant de negociació i suport per a l'acompliment de les normes i la construcció de valors de respecte, col·laboració i convivència, i de resolució negociada de conflictes.

"TROBADORS" (6è DE PRIMÀRIA)

ESTRUCTURA-TIPUS DE L'ACTIVITAT

Materials didàctics i curriculars

Hi ha un ordinador per cada grup d'alumnes, amb el programari necessari per a l'edició d'imatges i vídeo.
Cal elaborar material específic de suport en funció dels projectes que l'alumnat tria.
Cada grup té carpetes personalitzades per recollir i seguir el seu treball.

Recursos personals

Arran de la participació de diferent professorat i dels estudiants de la UAB, la ràtio d'adults/infants a l'aula és d'1/3 o 1/4, aproximadament. Cada infant té sempre el mateix padrí adult.

Hi ha moments del curs, però, en què els estudiants de la UAB no poden assistir a l'aula. En aquests casos, el professorat desenvolupa igualment l'activitat.

Altres elements d'interès

La dinàmica de la sessió es modela perquè s'efectuï un treball d'anticipació i de planificació d'accions. L'altre aspecte que val la pena destacar és el treball cooperatiu i les negociacions que comporta, entre altres coses, aprendre a no imposar i poder negociar sense que prevalgui la força.

La metodologia afavoreix l'extensió gradual de l'activitat de l'aula a tota la vida escolar.

Els resultats dels projectes es presenten a la resta d'alumnes i als pares i mares.

Apadrinament (2n de primària, darrer trimestre)

Els continguts, l'organització i l'estructura-tipus de l'activitat són semblants als del "Laberint".

La diferència és que la funció que en la resta de cursos fan els estudiants en pràctiques de la UAB, aquí la fan els i les alumnes de 6è, que fan de padrins dels nens i nenes de 2n. Ells expliquen el procés que hauran de seguir els companys més petits, hi exerceixen el paper d'acompanyament en la introducció al "Laberint" i fan un paper de tutors-experts, semblant al que els companys de la universitat han dut a terme amb ells i elles. Com en aquell cas, cada padrí ajuda d'una manera fixa uns determinats infants.

Igualment, les activitats o missions s'adapten, en complexitat, durada i característiques a l'edat dels infants i al fet que és la primera vegada que participen en la situació.

VALORACIÓ I PERSPECTIVES DE FUTUR

Valoració general

La valoració que en fan els i les mestres és molt positiva, tant pel que fa als progressos de l'alumnat, com al que representa de canvi de metodologia a l'hora de treballar a l'aula.



Es considera un projecte i una forma de treball adient per als nens i nenes, que permet que el treball escolar els resulti significatiu i amb sentit, i que els obri "una finestra al món". En un principi, l'activitat mira de reeixir en la fascinació dels infants, incorporant-hi fins i tot elements de fantasia, i a poc a poc es va augmentant la càrrega de treball i transferint la responsabilitat de l'activitat cap als nens i nenes. Així, si bé es comença amb un disseny basat en jocs informàtics, un cop apropiades les eines, s'orienta l'alumnat cap a la creació de productes amb finalitats de coneixement i comunicatives arran de l'ús intensiu de les TIC. Es considera un projecte que respon a les necessitats de l'alumnat i que, al seu torn, permet atendre la diversitat d'una manera significativa tot respectant per complet el ritme d'aprenentatges de cada alumne/a. Cal destacar-ne, així mateix, la dinàmica de relació i el clima que es crea a l'aula.

D'altra banda, es constata que aquest tipus de plantejament implica molta feina i un esforç de coordinació important per part dels mestres i, per tant, hi ha una part rellevant d'implicació personal sense la qual l'experiència no podria tirar endavant. El tipus de treball que s'hi fa comporta molta planificació prèvia per part del professorat i, a més, els nois i noies proposen cada vegada coses noves, per la qual cosa l'activitat cada vegada és nova.

Es valora sobretot la funció de la coordinadora de la UAB, tant pel que fa a la tasca de conduir les propostes dels tutors/es implicats, com pel que fa als estudiants de pràctiques, que també necessiten indicacions i suport per a la seva feina.

Punts forts

L'estructura metodològica i els resultats assolits. Els nens i nenes fan un aprenentatge significatiu i progressen en les competències lingüístiques, TIC, socials i d'autoregulació que es treballen al projecte.

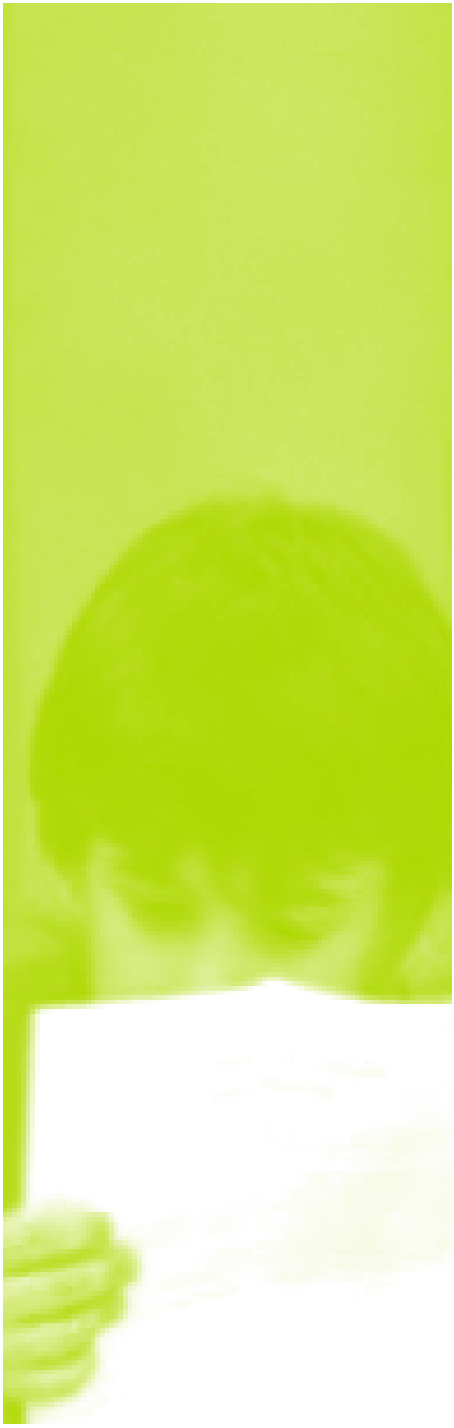
Als infants els agraden molt les activitats del projecte i mostren la seva satisfacció. La producció final és molt motivadora per a l'alumnat i ajuda a millorar-ne l'autoestima.

Les famílies també valoren positivament el projecte i s'adonen del progrés dels seus infants.

La metodologia emprada en el projecte s'està incorporant en altres activitats de l'aula ordinària i en altres espais.

Punts febles

Hi ha alumnes amb greus dificultats de contenció, als quals costa fer aquest tipus d'activitats més obertes.



Implica un reciclatge continu per part dels docents i no tothom ho vol o ho pot assumir. Cal formar-se en TIC i en les noves metodologies, a més de fer un esforç més gran davant la feina i esmerçar-hi més temps. El treball amb aquest alumnat és costós des del punt de vista professional i personal.

El professorat es va formant i cal anar mantenint la plantilla. La realitat és molt complexa, i hi ha mestres que, després de treballar un curs acadèmic, no volen quedar-se al centre. També passa que alguns mestres substituts, una vegada vist el centre, s'estimen més anar-se'n i renunciar a la substitució (com que es tracta de CAEP no estan obligats a acceptar la plaça).

Una altra dificultat gran ha estat la part administrativa. Aconseguir el finançament del projecte cada curs ha demanat moltes energies per part dels implicats; és un tema no resolt que dificulta l'estabilitat necessària del projecte.

Aspectes que s'han de revisar i millorar

S'han de mantenir i reforçar els espais de coordinació entre el professorat del centre que participa en el projecte, i afavorir la reflexió sobre l'acció i la revisió constant del que s'hi fa.

S'haurien de trobar indicadors qualitatius i quantitatius que

permetin valorar i fer palès d'una manera més concreta el progrés de l'alumnat.

Actualment, es participa a les trobades anuals amb altres escoles que treballen dins del projecte "Shere Rom a l'Escola" a fi de compartir-hi experiències, però es podria intentar desenvolupar projectes conjunts amb alumnat d'escoles diverses, treballant-hi virtualment a través de les TIC.

S'hauria d'aconseguir una situació de major estabilitat que permetés consolidar i continuar aprofundint dins de la innovació.

Perspectives de futur

L'escola vol consolidar el projecte, poder mantenir-lo amb la mateixa qualitat i millorar-lo en els aspectes assenyalats. Es considera important poder continuar conservant el contacte i el suport de l'equip de la UAB i dels estudiants en pràctiques. •

JAVIER ONRUBIA
Departament de Psicologia Evolutiva i de l'Educació de la Universitat de Barcelona

CEIP Concepció Arenal de Barcelona: @flash. rom (shere rom a l'escola)

ANÀLISI DE LA BONA PRÀCTICA



1. ELEMENTS ADAPTATIUS, QUE LA BONA PRÀCTICA REFLECTEIX, RELACIONATS AMB L'ORGANITZACIÓ I LA GESTIÓ DEL CENTRE

1.a Relacionats amb el treball col·laboratiu del professorat

El projecte permet augmentar la coherència de l'oferta educativa del centre i del treball a l'aula del professorat: d'una banda, perquè implica una proposta educativa articulada i coordinada per a tot l'alumnat del centre, des de 2n fins a 6è de primària, tant pel que fa als objectius curriculars i educatius com pel que fa a les opcions metodològiques i organitzatives de treball a l'aula; i, d'una altra banda, perquè preveu la formació del professorat en un conjunt de referents teòrics i maneres de fer a l'aula compartits. El projecte representa l'increment de la coordinació pedagògica entre el professorat.

1.b Relacionats amb els processos de planificació i reflexió sobre la pràctica

La proposta sorgeix com a resposta a les característiques de l'alumnat i l'entorn concrets en què el centre està situat. Hi ha una voluntat explícita d'adaptació del centre a aquestes característiques mitjançant la innovació metodològica, la col·laboració amb altres institucions i la formació permanent del professorat.

S'estableixen mecanismes explícits de seguiment i valoració de l'experiència, i també de reflexió sobre la pràctica que s'hi desenvolupa i els resultats que s'hi estan assolint.

El projecte es formalitza com a projecte d'innovació educativa del centre, acordat i assumit pel conjunt del professorat.

1.2 ELEMENTS ADAPTATIUS, QUE LA BONA PRÀCTICA REFLECTEIX, RELACIONATS AMB ELS PROCESSOS DE PLANIFICACIÓ I GESTIÓ DEL CURRÍCULUM

1.2.a Relacionats amb les opcions i les decisions curriculars empreses pel centre

El projecte recull i concreta decisions curriculars comunes per al conjunt de nivells que hi estan implicats, relacionades amb:

- l'opció per donar resposta a la diversitat de l'alumnat des de l'aula ordinària i el currículum ordinari;

- l'opció per fonamentar la resposta a la diversitat en la creació a les aules d'entorns d'aprenentatge i de convivència que resultin significatius i

HI HA UNA VOLUNTAT EXPLÍCITA D'UTILITZAR EL PROJECTE COM A PUNT DE PARTIDA PER ESTABLIR D'UNA MANERA CONJUNTA PLANTEJAMENTS CURRICULARS, METODOLOGIES DE TREBALL I ESTRATÈGIES DE GESTIÓ DE L'AULA

amb sentit per als alumnes, i que serveixin per afavorir la inclusió d'infants que, com a conseqüència del seu context sociocultural, estan en situació de risc;

- l'opció per l'ús de les TIC com una eina de capacitació i inclusió escolar i social de l'alumnat;

- l'opció per una aproximació funcional a les àrees instrumentals, i molt particularment a la llengua oral, la lectura i l'escriptura, la qual afavoreixi la implicació i l'interès de l'alumnat i en rebaixi les resistències;

- l'opció per una organització social de l'aula de caràcter cooperatiu que es fonamenta en el treball col·laboratiu en petit grup entre alumnes i amb el professorat;

- l'opció per aproximacions globalitzadores i/o interdisciplinàries als continguts curriculars, que vinculen el treball d'àrees com ara llengua catalana, coneixement del medi i matemàtiques;

- l'opció per metodologies actives i motivadores per a l'alumnat, basades inicialment en el joc i la fantasia, i posteriorment en la idea d'aventura, repte i projecte col·lectiu;

- l'opció per una forma d'organització de l'activitat a l'aula que permeti dur a terme el treball simultani d'alumnes amb ritmes i nivells de competència diferents.

Hi ha una voluntat explícita d'utilitzar el projecte com a punt de partida per establir d'una manera conjunta plantejaments curriculars, metodologies de treball i estratègies de gestió de l'aula entre tot el professorat del centre, més enllà de l'àmbit inicial del projecte.

1.2.b Relacionats amb la coordinació dins l'àmbit del currículum

El projecte implica una proposta educativa articulada i coordinada per a tot l'alumnat del centre, des de 2n fins a 6è de primària, tant pel que fa als objectius curriculars i educatius relacionats amb les diferents àrees implicades, com pel que fa a les opcions metodològiques i organitzatives de treball a l'aula.

El projecte preveu la formació del professorat en un conjunt de referents teòrics i maneres de fer a l'aula compartits i adaptats a les característiques de l'alumnat.

Permet i potencia el treball sistemàtic al llarg dels diferents cursos de procediments d'alt nivell, com ara els relacionats

EL PROJECTE PREVEU LA FORMACIÓ DEL PROFESSORAT EN UN CONJUNT DE REFERENTS TEÒRICS I MANERES DE FER A L'AULA COMPARTITS I ADAPTATS A LES CARACTERÍSTIQUES DE L'ALUMNAT

amb la planificació de l'acció i l'autoregulació del treball i l'aprenentatge, que formen part fonamental dels objectius i continguts que es treballen a les aules.

El projecte es vincula al treball curricular dels eixos transversals al centre, especialment quant a aspectes d'interculturalitat, cohesió i inclusió socials.

Hi ha una voluntat explícita d'utilitzar el projecte com a punt de partida per coordinar, revisar, innovar i millorar plantejaments curriculars, metodologies de treball i estratègies de gestió de l'aula en el conjunt del centre, més enllà de l'àmbit inicial del projecte.

1.2.c Relacionats amb la cultura de centre dins l'àmbit del currículum

El projecte promou i concreta una cultura de centre inclusiva i adaptativa a les característiques dels alumnes que hi assisteixen.

El projecte promou i concreta una cultura de centre que pretén ajudar, educativament, a compensar les desigualtats socials i culturals, des d'una lògica de capacitació social i cultural de l'alumnat.

EL PROJECTE PROMOU I CONCRETA UNA CULTURA DE CENTRE QUE PRETÉN AJUDAR, EDUCATIVAMENT, A COMPENSAR LES DESIGUALTATS SOCIALS I CULTURALS, DES D'UNA LÒGICA DE CAPACITACIÓ SOCIAL I CULTURAL DE L'ALUMNAT



1.3 ELEMENTS ADAPTATIUS, QUE LA BONA PRÀCTICA REFLECTEIX, RELACIONATS AMB EL CLIMA RELACIONAL DEL CENTRE

1.3.a Relacionats amb el treball i la gestió dels aspectes normatius

El projecte inclou i integra la programació i el treball educatiu de continguts de caràcter normatiu (respecte, tolerància, interculturalitat, cohesió...) en l'organització habitual de les activitats que en formen part i en el currículum que aquestes activitats desenvolupen.

El projecte inclou com a objectiu la millora de determinades capacitats de l'alumnat, per exemple, la persistència en la resolució de les tasques, que són fonamentals per al clima de treball a les aules i al centre.

1.3.b Relacionats amb la participació de l'alumnat en l'establiment i l'aplicació de les normes de convivència

Hi ha un treball explícit sobre les normes que regeixen les activitats i la vida a les aules que formen part del projecte, el qual es formalitza mitjançant la signatura d'un "contracte" per part de l'alumnat que hi vol participar.

1.3.c Relacionats amb la cultura de centre dins l'àmbit relacional

El conjunt del projecte es fonamenta en una concepció adreçada a capacitar l'alumnat, abocant-hi expectatives positives i posant-li a l'abast tasques complexes i rellevants i mitjans culturals valuosos, com ara les TIC.

El projecte té com un dels seus objectius principals promoure i fomentar la cohesió de l'alumnat a l'aula i al conjunt del centre. Amb aquest objectiu, i entre altres aspectes, s'hi promou l'ús d'una organització social a l'aula de caràcter cooperatiu i la realització d'activitats i projectes conjunts per part de grups d'alumnes tant petits com més amplis, de caràcter heterogeni, que afavoreix la relació i l'activitat productiva conjunta entre alumnes amb característiques culturals i acadèmiques molt diverses.

El projecte inclou l'apadrinament dels alumnes més petits que s'inicien en el projecte per part dels alumnes més grans i amb més experiència, que fan de tutors-experts a l'aula, amb l'ajut del professorat. Això afavoreix l'establiment de lligams entre els alumnes, augmenta la cohesió del conjunt de l'alumnat i afavoreix la coresponsabilització de l'alumnat més gran en la gestió i la marxa de les activitats i la vida del centre.

L'organització i la dinàmica de les activitats del projecte hi incorporen d'una manera central la importància de la relació personal amb cada alumne (per exemple, cada alumne rep molt sovint missatges personals de l'@Flash, li escriu també personalment molt sovint, i té un company assignat –un alumne universitari en pràctiques–, amb qui estableix una relació personal preferent).

L'organització, la metodologia i la dinàmica de les activitats afavoreix que el professorat pugui establir un tracte personal, proper, empàtic i emocionalment propici a donar suport a l'alumnat.

L'organització, la metodologia i la dinàmica de les activitats afavoreixen que el professorat sigui vist per l'alumnat no només com un expert en els continguts, sinó també com un orientador i un col·laborador en la construcció compartida del seu coneixement i de l'activitat mateixa a l'aula. L'organització, la metodologia i la dinàmica de les activitats, la vinculació afectiva entre professorat i alumnat i la presència d'un elevat nombre d'adults a l'aula (professorat i estudiants en pràctiques) possibiliten un manteniment de la disciplina i la convivència basat

AQUESTA GESTIÓ DE LA DISCIPLINA I LA CONVIVÈNCIA POTENCIEN UNA CULTURA DE CENTRE BASADA EN UNA APROXIMACIÓ PREVENTIVA I INCLUSIVA, MÉS QUE NO SANCIONADORA I SEGREGADORA

en la negociació i l'equilibri entre afecte, comunicació, establiment de límits i exigència. Al seu torn, aquesta gestió de la disciplina i la convivència potencien una cultura de centre basada en una aproximació preventiva i inclusiva, més que no sancionadora i segregadora, amb relació a aquests aspectes.

L'alumnat universitari en pràctiques que actua com a "company" de l'alumnat del centre en les activitats del projecte pot fer una funció de model o referent més inclusiu, la qual s'afegeix als models d'actuació oferts pel professorat del centre.

1.4 ELEMENTS ADAPTATIUS, QUE LA BONA PRÀCTICA REFLECTEIX, RELACIONATS AMB LA XARXA CENTRE-ENTORN

1.4.a Relacionats amb la participació de les famílies

Els productes elaborats pels alumnes en el marc de les activitats del projecte es presenten i difonen a les famílies d'una manera específica, en el marc de les actuacions habituals que el centre du a terme per fomentar i reforçar la implicació i la participació de les famílies.

El projecte esdevé un element distintiu addicional de l'acció educativa del centre en la relació amb les famílies.

1.4.b Relacionats amb el treball en xarxa amb altres institucions

El projecte forma part d'una xarxa més àmplia, en què el centre estableix relacions amb altres centres propers i institucions d'educació no formal.

El projecte preveu la utilització d'una plataforma virtual com a espai d'intercanvi de recursos i experiències entre els mestres de les distintes escoles, com també la realització de trobades presencials entre els mestres. També preveu, en una fase més avançada, la incorporació dels mestres a xarxes més globals.

El projecte preveu la incorporació de l'alumnat al treball en xarxa amb altres centres i institucions, mitjançant les possibilitats que ofereixen les TIC (correu electrònic, wikis), en un àmbit local com en un més ampli. El projecte forma part del pla d'entorn de la zona.

1.4.c Relacionats amb la cultura de centre dins l'àmbit de la xarxa centre-entorn

El projecte arrenca i es basa en la col·laboració entre el centre i altres institucions, molt especialment amb l'equip DEHISI de la Universitat Autònoma de Barcelona.

En l'establiment i el desenvolupament del projecte ha estat especialment important la col·laboració amb el centre de l'EAP de l'àrea.•

JAVIER ONRUBIA
Departament de Psicologia Evolutiva i de l'Educació de la Universitat de Barcelona

IES Miquel Crusafont de Sabadell: tutoria compartida a l'ESO

ANÀLISI DE LA BONA PRÀCTICA



1. ELEMENTS ADAPTATIUS, QUE LA BONA PRÀCTICA REFLECTEIX, RELACIONATS AMB L'ORGANITZACIÓ I LA GESTIÓ DEL CENTRE

1.1.a Relacionats amb la consideració de l'organització del centre com a eina pedagògica i com a font d'influència educativa

La descripció de la pràctica fa explícita la necessitat que l'organització del centre s'adapti als objectius educatius establerts, i alhora que sigui una eina per assolir-los.

D'una manera coherent amb aquesta afirmació, l'IES ha pres diverses decisions que impliquen l'adaptació global de l'estructura organitzativa del centre a l'objectiu educatiu de reforçar i fer-hi prevaler la funció tutorial. Aquestes decisions afecten diferents àmbits de l'organització del centre. En aquest sentit, cal destacar-ne les decisions relatives als aspectes següents:

1. Als rols que ha d'exercir el professorat, diferenciant-hi la figura del tutor grupal respecte a la del tutor individual, i ampliant-hi el paper de tutor individual a tot el professorat del centre.

2. Les estructures de coordinació, especialment pel que fa a la comissió de coordinació pedagògica, formada per l'equip directiu i els tutors grupals, i als equips de nivell, els quals esdevenen, conjuntament, equips docents i equips de tutors.

3. Els horaris del professorat, que s'adapten i s'ajusten per incloure-hi les sessions de tutoria individual i per permetre les tasques de coordinació i seguiment que demana el model de tutoria compartida.

4. Els horaris de l'alumnat, que s'adapten a fi d'incloure-hi les sessions de tutoria individual i d'afavorir el seguiment personalitzat de cada alumne i alumna.

1.1.b Relacionats amb les estructures i les tasques de coordinació entre el professorat

Es reforça la coordinació horitzontal a partir dels equips docents de nivell, que passen a configurar-se també com a equips de tutors (individual) i que es reuneixen amb una periodicitat setmanal. Els tutors grupals fan funcions generals de coordinació dels equips docents de nivell. Els tutors individuals efectuen, en determinats moments, funcions de coordinació respecte als alumnes que tutoritzen, per exemple, en la presa de decisions sobre l'avaluació.

Es reforça la coordinació vertical, amb l'establiment d'una comissió de coordinació pedagògica integrada per l'equip directiu i els tutors grupals, la qual es reuneix amb una periodicitat setmanal.

L'equip directiu exerceix un paper fonamental tant en la promoció i l'establiment de les diverses estructures de coordinació, com en el seu funcionament, implicant-s'hi directament a través de la coordinació pedagògica.

Es parteix de la necessitat d'una resposta àgil i flexible amb relació a les situacions que puguin derivar-se de les necessitats i les actuacions de l'alumnat.

1.1.c Relacionats amb el treball de col·laboració del professorat

Es promou la comunicació i la coordinació constant entre el professorat mitjançant diverses instàncies de coordinació, les quals es reuneixen sistemàticament.

Hi ha un lideratge clar per part de l'equip directiu i una implicació elevada d'un ampli nucli de professorat, que es combina amb la participació de la resta del professorat del centre.

Es combina l'existència d'un model clar d'actuació i un cert "estil de centre" amb el respecte a les maneres de fer i les

ES REFORÇA LA COORDINACIÓ VERTICAL, AMB L'ESTABLIMENT D'UNA COMISSIÓ DE COORDINACIÓ PEDAGÒGICA INTEGRADA PER L'EQUIP DIRECTIU I ELS TUTORS GRUPALS, LA QUAL ES REUNEIX AMB UNA PERIODICITAT SETMANAL

característiques particulars dels diferents professors i professores.

1.1.d Relacionats amb els processos de planificació i reflexió sobre la pràctica

La proposta del model de tutoria compartida sorgeix com a resposta a les característiques de l'alumnat i l'entorn concrets en què s'enclava el centre. Hi ha una voluntat explícita d'adaptació del centre a aquestes característiques.

Hi ha un treball progressiu de revisió i ajustament del model, amb la introducció de canvis adreçats a la seva millora.

Hi ha una reflexió explícita sobre el treball fet, sobre el model mateix, sobre el seu sentit i sobre la seva fonamentació.

Hi ha l'interès d'explicar, presentar i compartir amb d'altres l'experiència del centre.

1.2 ELEMENTS ADAPTATIUS, QUE LA BONA PRÀCTICA REFLECTEIX, RELACIONATS AMB ELS PROCESSOS DE PLANIFICACIÓ I GESTIÓ DEL CURRÍCULUM

1.2.a Relacionats amb la coordinació dins l'àmbit del currículum

El model de tutoria compartida utilitzat al centre inclou diversos instruments i mesures que afavoreixen el traspàs d'informació relacionada amb l'alumnat, entre diferents professors, en un mateix moment i al final de cada curs acadèmic.

1.2.b Relacionats amb la cultura dins l'àmbit del currículum

L'experiència parteix d'una concepció de la diversitat com un element intrínsec als processos educatius i com un valor.

Hom considera necessari que el conjunt de les característiques del centre i la seva organització s'adaptin en clau inclusiva. Des del punt de vista curricular, s'estableix una pluralitat d'agrupaments de l'alumnat en clau inclusiva i de suport. Es garanteix la circulació dels alumnes entre diferents tipus d'agrupaments i s'evita l'assignació única dels alumnes a grups especials o extraordinaris. La tutoria es planteja, en aquest sentit, en clau clarament inclusiva: l'estratègia general implica augmentar i generalitzar el treball tutorial de tot el professorat per atendre el conjunt de l'alumnat en espais tutorials comuns i al mateix temps més reduïts (amb ràtios més baixes) i personalitzats.

El tutor es considera guia i orientador del procés

d'aprenentatge de l'alumne, en clau inclusiva i de personalització del procés educatiu. S'hi integren les funcions de suport curricular i personal.

1.3 ELEMENTS ADAPTATIUS, QUE LA BONA PRÀCTICA REFLECTEIX, RELACIONATS AMB EL CLIMA RELACIONAL DEL CENTRE

1.3.a Relacionats amb el pla d'acció tutorial (PAT)

La bona pràctica s'articula, en el seu conjunt, sobre la consideració del paper fonamental que hi exerceix l'orientació educativa al llarg de tota l'etapa.

Els continguts del PAT són semblants als dels plantejaments tutorials tradicionals. En el context del model de tutoria compartida, però, aquests continguts prenen un sentit i una rellevància singulars.

L'execució dels crèdits de tutoria queda assignada a professorat especialista en aquesta funció, que a més té unes tasques específiques relacionades amb el conjunt del centre, amb la resta de professorat i amb l'alumnat, que hi estan associades. Això afavoreix que la planificació, el seguiment i l'avaluació dels continguts educatius recollits al PAT s'efectuïn amb les màximes garanties.

Tant la tutoria individual com la tutoria de grup es configuren com uns espais de ple dret en el currículum de l'alumnat. El tutor/a grupal es defineix com a "professor de tutoria", i els espais de tutoria individual s'integren dins l'estructura de crèdits variables de l'alumnat.

S'afavoreix la relació entre el treball dels continguts de tutoria i el de la resta de continguts curriculars, i en general la vinculació entre acció tutorial i treball curricular.

1.3.b Relacionats amb el paper dels tutors

El model adoptat al centre situa la tutoria com l'eix vertebrador del centre, tant des del punt de vista de l'organització del centre, com de la tasca del professorat, i també de la vida quotidiana del centre per al professorat i l'alumnat i per a les famílies, la qual cosa es tradueix en múltiples decisions organitzatives específiques (cf. I.1.).

1.3.c Relacionats amb la participació de l'alumnat i les famílies en l'establiment i l'aplicació de les normes de convivència

Els tutors actuen efectivament com a mediadors entre l'alumnat i el centre en cas de conflicte, i inclouen les famílies en aquesta funció mediadora.

1.3.d Relacionats amb la cultura de centre dins l'àmbit relacional

El model de tutoria compartida situa l'atenció personalitzada a l'alumne i la família en el nucli mateix de la cultura del centre.

El model adopta una concepció clarament preventiva amb relació als elements i les normes de convivència, i n'està al servei.

S'afavoreix, mitjançant l'estructura de tutoria compartida i la consideració del tutor/a com a referent i orientador principal de l'alumnat en el centre, un clima de centre basat en el tracte personal entre professorat i alumnat.

Es promou la creació de relacions personals segures i de confiança entre professorat i alumnat. L'alumne/a té en el tutor/a individual, i en segon lloc en el grupal, un referent adult i guia-orientador. El tutor/a individual té unes funcions relacionades amb el coneixement de l'alumnat, el suport a la seva autoestima i les seves capacitats de relació i el suport al seu aprenentatge i rendiment acadèmic. Un cop més aquestes funcions prenen, en el context del conjunt del model de tutoria compartida, un sentit i una rellevància singulars.

Els tutors actuen com a mediadors preferents entre l'alumne i el centre en els possibles conflictes de convivència.

1.4 ELEMENTS ADAPTATIUS, QUE LA BONA PRÀCTICA REFLECTEIX, RELACIONATS AMB LA XARXA CENTRE-ENTORN

1.4.a Relacionats amb el projecte educatiu del centre

El model de tutoria compartida és presentat a les famílies com un dels elements distintius del projecte i l'acció educativa del centre. En aquest sentit, les famílies poden ser conscients, des de l'inici de la seva relació amb el centre, de la importància que el centre atribueix al contacte i la col·laboració de la família i el centre.

El centre prioritza la relació amb les famílies; incrementar quantitativament i qualitativa la relació família-escola és una de les finalitats bàsiques del model de tutoria compartida adoptat pel centre. S'estableix una comunicació setmanal continuada a partir del seguiment de les incidències de l'alumnat. S'assegura, com a mínim, una entrevista inicial i una entrevista trimestral del tutor/a individual amb cada família.

S'utilitzen estratègies específiques, per exemple, respecte a la presentació de determinades informacions o a la comunicació de les qualificacions, per afavorir que les famílies assisteixin a les reunions amb els tutors.

1.4.b Relacionats amb la participació de les famílies

El model inclou tot un seguit d'objectius específics adreçats a les famílies, relacionats amb el seguiment acadèmic dels seus fills, l'orientació educativa, la participació de les famílies en les activitats del centre, la unificació de criteris educatius i la generació d'expectatives d'èxit envers els fills.

Els tutors individuals tenen funcions de relació i comunicació amb les famílies, entre les quals s'inclou la comunicació sistemàtica sobre les notes i el rendiment acadèmic dels fills, a més de les funcions d'intermediació en cas d'incidències o conflictes. Com succeeix amb altres aspectes, aquestes funcions són, si més no parcialment, funcions que també tenen assignades els tutors en el model tradicional de tutoria, però que prenen, en el context del conjunt del model de tutoria compartida, un sentit i una rellevància singulars.

1.4.c Relacionats amb la cultura de centre dins l'àmbit de la xarxa centre-entorn

La cultura del centre inclou i prioritza, mitjançant l'opció pel model de tutoria compartida, una concepció de la tasca educativa com quelcom que demana la coresponsabilitat i la col·laboració amb les famílies. •





COL·LECCIÓ «CAIXA D'EINES»

01. Recull d'eines teòriques
02. Consell assessor de la llengua a l'escola: conclusions
03. El centre educatiu acollidor
04. L'aula d'acollida
05. Els plans educatius d'entorn: una resposta integral i comunitària
06. El centre educatiu acollidor (II)
07. La cultura gitana al centre educatiu
08. Cap a un currículum més inclusiu

EN PREPARACIÓ

- Eines per afrontar l'absentisme
- L'educació intercultural
- Els usos lingüístics al centre educatiu
- El teatre: un bon recurs educatiu



Caixa d'eines 08

Caixa d'eines és una col·lecció de documents breus, que té com a principal destinatari el professorat de l'ensenyament obligatori, però també altres professionals de l'educació en un sentit ampli.

Caixa d'eines té com a àmbits temàtics preferents la didàctica i l'ús de les llengües, l'educació intercultural i la cohesió social.

Caixa d'eines es proposa aportar, com el seu nom indica, eines metodològiques –tant d'aclariment conceptual com d'intervenció professional– que representin una ajuda en la tasca de reduir l'exclusió, i també en la d'educar ciutadans autonoms i crítics, però solidaris i respectuosos amb les heterogènies manifestacions de la diversitat humana.

Caixa d'eines vol estar present a tots els centres educatius, de manera que estigui a l'abast del professorat que necessiti aquestes eines, tant a títol individual com per utilitzar-les en sessions de debat, de reflexió o de formació permanent dels equips docents o dels claustres.



Caixa d'eines 08