

La intervenció de l'educador social en el marc educatiu formal

Miquel Castillo Carbonell

PID_00186397



Els textos i imatges publicats en aquesta obra estan subjectes –llevat que s'indiqui el contrari– a una llicència de Reconeixement-NoComercial-SenseObraDerivada (BY-NC-ND) v.3.0 Espanya de Creative Commons. Podeu copiar-los, distribuir-los i transmetre'ls públicament sempre que en citeu l'autor i la font (FUOC. Fundació per a la Universitat Oberta de Catalunya), no en feu un ús comercial i no en feu obra derivada. La llicència completa es pot consultar a <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/es/legalcode.ca>

Índex

Introducció	5
Objectius	8
1. L'ensenyament formal a l'Estat espanyol: aspectes generals. El marc legal de referència	9
1.1. La Llei orgànica del dret a l'educació: LODE	9
1.2. La Llei orgànica d'ordenació general del sistema educatiu: LOGSE	10
1.3. La Llei orgànica de qualitat de l'ensenyament: LOQE	13
1.4. La Llei orgànica d'educació: LOE	15
1.5. El Pacte nacional per a l'educació i la Llei d'educació de Catalunya (LEC)	17
2. L'estructura de cicles i etapes educatives	20
2.1. L'educació infantil i primària	20
2.2. L'educació secundària obligatòria	21
2.3. L'educació postobligatòria: batxillerats i formació professional	22
2.4. Els òrgans de govern, òrgans de participació en el control i gestió dels centres docents públics	26
2.5. El document institucional marc: el projecte de centre	31
3. L'escola inclusiva	35
3.1. La inclusió escolar	36
3.2. L'atenció a la diversitat i les necessitats específiques de suport educatiu	39
3.2.1. Els recursos d'atenció a la diversitat	40
3.2.2. Els programes de qualificació professional inicial	43
4. El canvi social i la crisi del model formatiu tradicional	45
4.1. L'obertura del centre escolar a l'entorn	45
4.2. La crisi del sistema escolar	48
4.3. La necessitat d'un currículum compartit	51
4.4. La convivència escolar i la resolució de conflictes	53
5. Algunes problemàtiques socioeducatives de l'escola	58
5.1. L'absentisme escolar	58
5.2. Processos migratoris i escola	62
5.3. El fracàs escolar	64
5.4. Els problemes de la disrupció	67

6. Per què l'educació social a l'escola?	69
6.1. Nous espais, noves perspectives	71
6.2. Objectius i itineraris comuns	73
6.3. Aportacions de l'educació social a la pedagogia inclusiva	74
6.4. Les limitacions d'una col·laboració entre metodologies diferents	76
7. Conclusió: la seducció de l'acte educatiu o la necessitat de socialitzar l'escola	79
Resum	81
Bibliografia	85

Introducció

Tradicionalment s'han interpretat la relació i la col·laboració entre l'educació social i l'escola, l'educació "formal" i la "no formal", com un binomi impossible. Dues disciplines complementàries de difícil integració perquè intervenen en àmbits allunyats entre si amb metodologies pròpies. Dues cares d'una mateixa moneda, l'educació, però de natura molt diferent.

L'escola s'ocupava de la "formal", de l'aprenentatge d'un currículum més o menys establert i tancat, en un espai físic de caràcter formatiu, estructurat (segons objectius didàctics, durada o suport) i que atorgava una certificació.

L'educació social s'ocupava de la "no formal": no estructurada, no curricular, no certificada, sense centre de formació, sense intencionalitat per part del destinatari. Això la convertia en un agent especialitzat.

El resultat és una interpretació excessivament esquemàtica i simplista de la realitat concebin els dos àmbits com a subsistemes enfrontats en el marc d'una certa oposició. Per això alguns autors (Cardareli i Waldman, 2009) proposen usar aquesta doble distinció només com a recurs d'utilitat classificatòria, ja que hi ha prou raons contextuais, metodològiques o d'intencionalitat que justifiquen la integració dels dos àmbits i la seva interpretació com un de sol: l'educatiu. Afegir que el procés creixent de complexitat social fa cada cop més difícil la seva caracterització amb un sol tipus d'intervenció, i que les institucions educatives necessiten cada dia més la seva integració.

Superada aquesta visió dual, l'anàlisi de les diferències i les semblances entre l'educació "informal", "formal" i "no formal" deixa pas a un nou acostament col·laboratiu, centrat a trobar-ne i definir-ne els espais d'intersecció. Una perspectiva que pren una rellevància especial a partir de les constatacions següents:

- La **interacció creixent entre els processos de formació** intencionats i l'educació "informal", unida a la complementarietat necessària entre les propostes d'educació reglada i "no formal" (Longas, 2000). Des d'aquesta òptica s'obren nous àmbits d'intersecció entre l'ensenyament i la pedagogia social, encara que no es reconeguin com a tals o quedin reduïts a una categoria conceptual.

- L'educador social es deixa d'identificar com el professional de l'educació "no formal" per a convertir-se en el professional d'una intervenció educativa indivisible. Compromès amb les dues institucions en les quals infants i joves passen més temps, l'escola i la família, a més del compromís amb els múltiples contextos que se'n deriven i que en defineixen la quotidianitat (Candado, Caride i Cid, 2007).
- La rellevància de l'educació social en el marc escolar, entesa com la necessitat d'una socialització adequada i l'adquisició de competències socials (individuals i comunitàries), tot això dins del context de complexitat de la societat del coneixement, de la informació i de la globalització (March i Orte, 2007).
- El sistema educatiu, garant del dret a l'educació, es troba entre l'obligació i la voluntat de donar resposta a les noves realitats i les dificultats reals per a fer-ho (Molina i Blázquez, 2006). L'escola necessita conèixer i comprendre els reptes de la societat del present i del futur, els nous moviments migratoris, potenciar la cultura, comprometre's amb els reptes i les oportunitats que ofereix la democràcia i la participació social.
- L'existència i el pes creixent en el marc escolar de les situacions d'exclusió social que demanen el disseny d'actuacions especialitzades, amb metodologies pròpies, capaces de prioritzar l'acompanyament i promoure nous recursos educatius paral·lels al marc curricular o complementaris d'aquest.
- L'escola per si sola és incapaç d'aconseguir la integració i la convivència en el marc d'una societat cada vegada més globalitzada i complexa. Per això és necessari dissenyar plans estratègics que facin rendibles els recursos per a aconseguir el màxim benestar infantil i juvenil, i el reequilibri dels contextos en els quals els infants i els joves es desenvolupen (Ortega, 2005).

Educador

Amb el terme *educadors* fem referència, sense distinció ni discriminació de gènere de cap tipus, als educadors i a les educadores socials en general com a col·lectiu professional.

Tots aquests motius converteixen l'escola en un àmbit privilegiat per a la intervenció socioeducativa, on l'educació social no solament pot aportar el seu peculiar gra de sorra, sinó esdevenir una veritable opció per a transformar i millorar el sistema escolar. No obstant això, l'educació social ha fet la seva primera entrada atenent el component més "social", assistint problemàtiques que la comunitat escolar tradicional no pot o no sap resoldre.

Però aquesta perspectiva ignora aspectes importants com ara els ponts entre la cultura escolar i la idiosincràcia cultural i popular de les comunitats i els territoris en els quals s'ubiquen els centres. També el desenvolupament de metodologies de treball innovadores i properes a les realitats concretes dels alumnes, afavorint aspectes tan importants i necessaris com la millora del clima de convivència al centre, l'optimització dels temps i els espais en l'àmbit educatiu, o la transversalitat de la intervenció escolar, integrant currículum, valors, hàbits, competències, socialització, creixement personal, etc.

En aquest primer mòdul, a més de situar tant el sistema educatiu a l'àmbit espanyol com el marc legislatiu que el fonamenta, es dedicarà un espai considerable a aprofundir en la realitat escolar, el seu context i la seva problemàtica actual. També es descriuran alguns dels aspectes més significatius que donen sentit a la presència de l'educador social a l'escola. A l'escola, introduint alguns dels espais del treball col·laboratiu comú, tenint en compte les seves potencialitats i limitacions.

Objectius

Els continguts d'aquest primer mòdul ens han de permetre assolir els objectius següents:

- 1.** Descriure i donar contingut a l'estructura de l'educació formal a Espanya, tant en el vessant obligatori com postobligatori, destacant especialment el marc legal de referència, els seus objectius, els aspectes relacionats amb el canvi de cicle educatiu, acreditació i promoció de curs.
- 2.** Aprofundir i justificar els canvis socials que ha experimentat l'àmbit escolar, analitzant les noves problemàtiques, com també les implicacions pedagògiques i organitzatives que aquesta realitat ha tingut per a aquest.
- 3.** Conèixer els aspectes principals de l'educació inclusiva i l'opció de l'atenció a la diversitat en el marc escolar de l'educació primària i secundària.

1. L'ensenyament formal a l'Estat espanyol: aspectes generals. El marc legal de referència

Els sistemes educatius exerceixen funcions essencials per a la vida dels individus i de les societats. Les possibilitats de desenvolupament harmònic d'uns i d'altres s'assenten en l'educació que aquells proporcionen. Per aquest motiu les societats han tendit a regular-los mitjançant lleis específiques que defineixen elements tan diversos com la seva ordenació, el currículum de continguts a desenvolupar, o les línies pedagògiques per les quals s'opta.

Dins d'aquest apartat abordarem el contingut de la legislació educativa més recent a Espanya, i la seva relació amb la incorporació progressiva de noves competències atorgades al sistema escolar, posant un èmfasi especial en les que obren noves perspectives d'intervenció per als educadors socials.

La sensibilitat que transmeten els marcs legislatius ajudarà a justificar i fonamentar molts dels plantejaments dels punts anteriors, i a proporcionar un sentit de globalitat a alguns dels plantejaments que s'han ofert fins ara.

1.1. La Llei orgànica del dret a l'educació: LODE

Després de l'adveniment de la democràcia el 1977, serà l'article 27 de la Constitució de 1978 el que establirà els principis bàsics que presideixen tota la legislació en matèria educativa i que, per tant, totes les lleis posteriors intentaran concretar.

El primer intent de reforma va ser el 1980 amb la Llei orgànica d'estatuts de centres escolars (LOECE), promoguda per Unió de Centre Democràtic, el partit d'Adolfo Suárez, president del Govern. En aquesta llei, el dret de les famílies a triar el tipus d'educació per als seus fills i la llibertat d'ensenyament a Espanya quedaven condicionats per la Llei de finançament general de l'educació, que mai no seria aprovada.

Cinc anys després, el 1985, el Partit Socialista va presentar i aprovar la Llei orgànica del dret a l'educació (LODE). En considerar que la LOECE (1980) a fet un desplegament parcial i escassament fidel a l'esperit constitucional. La LODE neix de la necessitat d'una nova norma que desplegués els principis que, en matèria d'educació, conté la Constitució espanyola i que al mateix temps garantís el pluralisme educatiu i l'equitat.

Així, la LODE (1985) fixava els drets a l'educació, recollits en la Constitució i, consolidava una doble xarxa de centres, una de pública i una de privada, mantinguda amb fons públics (col·legis concertats), finançant les places escolars dels infants de sis a catorze anys.

El principal objectiu d'aquesta llei va ser garantir per a tots i totes el dret a l'educació, fent un èmfasi especial en la consecució d'un ensenyament bàsic, obligatori i gratuït.

Així mateix, la LODE regula la participació en la programació general de l'ensenyament de tots els sectors implicats en el procés educatiu, des del centre escolar fins als nivells de decisió màxima de l'Estat, i al seu torn queda reconeguda la llibertat d'associació, federació i confederació dels pares i mares i dels mateixos alumnes. La LODE va preveure per primera vegada la figura del consell escolar, que permetia a professors, alumnes, famílies i PAS participar en la gestió dels centres públics.

1.2. La Llei orgànica d'ordenació general del sistema educatiu: LOGSE

Sancionada el 3 d'octubre de 1990, la Llei orgànica d'ordenament general del sistema educatiu (LOGSE) reforma la Llei general d'educació 14/1970 vigent des dels últims anys del franquisme. Busca adequar l'educació als canvis que han tingut lloc a Espanya en els últims temps, incorporar l'esperit de la Constitució de 1978 i homologar el sistema educatiu espanyol amb els seus homònims de la Unió Europea. Els principals factors que van motivar la reforma van ser:

- La necessitat de crear una etapa d'educació infantil (dels zero als sis anys) com un tram educatiu amb identitat pròpia, transformant les guarderies tradicionals en una xarxa d'escoles amb una ordenació i una regulació educativa específiques.
- Posar fi a la doble titulació al final de l'educació general bàsica (graduats escolars, i certificats d'escolaritat), suprimint el caràcter discriminatori i de segon nivell que s'aplicava a la formació professional.
- Redistribuir els excessius i recarregats programes que formaven el currículum del cicle superior d'educació general bàsica (EGB), i que comportaven repeticions de curs excessives, a més d'un índex elevat de fracàs escolar (30% i 40% de l'alumnat).
- Transformar l'academicisme excessiu de l'etapa del batxillerat, pensat de manera exclusiva com una via d'accés a la universitat, sense un sentit en si mateix.

- L'eliminació del curs d'orientació universitària (COU), que perd les funcions d'orientació, per a convertir-se en el segon curs del nou batxillerat, pensat per a la superació de la prova de la selectivitat.
- La necessitat de revalorar el paper social i formatiu de la formació professional, excessivament academicista, desvinculada del món laboral i que s'havia convertit en un camí de segona categoria per als estudiants que havien fracassat en l'educació general bàsica.
- La superació del desfasament entre l'edat de finalització de l'educació obligatòria (catorze anys en aquells moments) i l'edat mínima establerta per a incorporar-se a la vida laboral (setze anys).

S'estableixen nous objectius educatius afegint nous elements interpretatius de l'activitat formativa escolar:

- L'escolarització entesa com una formació integral que permet als alumnes conformar la seva pròpia i essencial identitat, construir una concepció de la realitat, i integrar de manera coherent el coneixement i els valors.
- El caràcter permanent de l'educació i la formació, que sobrepassen el període vital al qual han estat tradicionalment circumscrites (infància i adolescència), per a estendre's i integrar-se en l'activitat laboral.
- El desenvolupament en els alumnes de la capacitat per a exercir, de manera crítica i en una societat plural, la llibertat, la tolerància i la solidaritat.
- L'equiparació dels coneixements científics, tècnics, humanístics, històrics i estètics, amb l'adquisició dels hàbits intel·lectuals i les tècniques de treball per a aprehendre'ls i integrar-los.
- La integració en el marc de la Comunitat Europea (competitivitat, mobilitat i lliure circulació) i l'homologació dels plans d'estudi i les titulacions.
- La preparació per a participar activament en la vida social i cultural, des d'una perspectiva de formació per a la pau, la cooperació i la solidaritat.

D'aquesta manera, les directrius de la LOGSE comporten elements molt innovadors per a l'estructura del sistema educatiu (etapes i ordenació curricular). Atorga noves responsabilitats, a més d'autonomia als centres, al professorat en el desenvolupament del currículum i, introdueix l'exigència de pràctiques d'avaluació en el conjunt del sistema escolar.

Així, respecte a la Llei general del sistema educatiu (LGE, 1970) introdueix canvis significatius:

- Amplia l'educació obligatòria i gratuïta fins als setze anys.
- Organitza l'educació primària, dels sis als dotze anys, en tres cicles de dos cursos cadascun.
- Crea una nova etapa, l'educació secundària obligatòria (ESO), dels dotze als setze anys, en dos cicles de dos cursos cadascun.
- Estableix un batxillerat que es cursa entre els disset i els divuit anys en quatre modalitats i una sola titulació.
- Reforma en profunditat la formació professional i els ensenyaments artístics, al mateix temps que els integra plenament en el conjunt del sistema educatiu. També inclou les accions dirigides a la formació contínua en les empreses i a la inserció i reinserció laboral, desenvolupades en el marc de la formació ocupacional.
- Així mateix, es regulen els serveis d'inspecció educativa i l'avaluació del mateix sistema, i es garanteix la formació i especialització del professorat.

Un dels elements més innovadors d'aquesta llei és l'atenció prioritària que concedeix als factors afavoridors de la qualitat de l'ensenyament: la qualificació i la formació del professorat, la programació docent, la innovació i la investigació educatives, i també l'orientació educativa i professional, la funció directiva o la inspecció.

Postula i defensa el desenvolupament d'accions de caràcter compensatori en relació amb les persones, grups i àmbits territorials que es trobin en situacions desfavorables. Una opció per l'educació comprensiva que es va concretar en l'etapa de l'educació secundària obligatòria (ESO) com un model no selectiu ni competitiu. D'aquesta manera l'ESO es va conformar molt més com una prolongació de l'educació primària (o bàsica), que com un estudi amb perfil propi i diferenciat de l'etapa educativa anterior (Prats, 2007, p. 182).

Un dels aspectes més criticats en aquells moments per amplis sectors del professorat, va ser la relació prescriptiva del currículum i l'orientació general de l'acció didàctica a determinats corrents de la psicologia educativa. En aquest sentit, la llei intentava anar més enllà de l'ordenació educativa estricta, intentant introduir estils d'ensenyament, de programació didàctica o de concepció de l'aprenentatge, imposant per decret l'autoritat pedagògica de l'Administració.

1.3. La Llei orgànica de qualitat de l'ensenyament: LOQE

La Llei orgànica de qualitat de l'educació (LOQE) o Llei orgànica 10/2002 va ser promulgada el 23 de desembre de 2002 pel segon govern¹ del Partit Popular, amb la intenció de reformar i millorar l'educació a Espanya.

⁽¹⁾Després del canvi de legislatura, es va paralitzar el calendari d'aplicació de la nova llei, que no es va arribar a aplicar. Va ser derogada el 24 de maig de 2006 amb la promulgació de la Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació (LOE), assumint de nou la perspectiva educativa que havia proposat la LOGSE.

Segons la nova Administració el factor decisiu que justificava aquest canvi legislatiu era la comprovada hostilitat que la LOGSE despertava en sectors amplis del professorat públic, especialment d'educació secundària, i els mals resultats obtinguts pels estudiants espanyols en les avaluacions internacionals i que el Govern relacionava amb la introducció de l'ordenament educatiu anterior.

La intenció principal de la LOQE era reintroduir en el sistema educatiu la cultura de l'esforç i l'excel·lència, posant fi a la promoció automàtica per la qual advocava la LOGSE. Plantejava objectius centrats en la recuperació dels aspectes normatius que la LOGSE havia visibilitzat, com posar fi a la deterioració del clima de convivència a les aules, o retornar al professor l'autoritat i el reconeixement social perdut. Altres aspectes nous en el marc de la proposta de la llei van ser:

- L'inici dels programes d'iniciació professional per a alumnes que no volguessin continuar estudiant després de l'ESO i que no haguessin aconseguit la titulació corresponent.
- Eliminar la possibilitat de superar l'ESO reduint a la categoria d'excepcionalitat dues matèries no superades per a poder-se acreditar en aquesta etapa, restablint les proves de recuperació de curs.
- La fi de la selectivitat a Espanya i la proposta d'una prova diferent, la revàlida, obligatòria, per a obtenir el títol de batxiller. Mantenia el batxillerat de dos cursos però reduïa el nombre de modalitats a tres.
- La inclusió de l'estudi d'una llengua estrangera a partir dels sis anys.
- L'ampliació de les hores dedicades a la matemàtiques i la llengua a primària, intentant esmenar les deficiències que presenten molts alumnes quan arriben a la secundària.
- La millora de l'educació preescolar i la infantil, avançant l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura, com també de petits càlculs als quatre anys.

- La separació dels alumnes de l'ESO en itineraris formatius en el segon cicle de l'etapa.
- Convertir en avaluable i amb dret a nota en l'expedient els ensenyaments de religió.
- Mantenir els criteris d'accés d'un cicle a un altre tenint en compte la repetició per als alumnes que no haguessin aconseguit els objectius establerts.

Des de diversos sectors de l'ensenyament es va acusar la LOQE d'impulsar una educació academicista, parcel·lada i de contingut exclusivament conceptual. En aquest sentit se'n criticava:

- La proposta d'un currículum fragmentat i amb un criteri de distribució en cursos que no té en compte les experiències de l'alumnat, tampoc les realitats i els problemes socials als quals s'enfronta o s'enfrontarà, i als quals hauria de donar resposta.
- No preveure la necessitat d'integrar educativament i socialment l'alumnat, en molts centres amb orígens culturals i lingüístics diversos, ignorant propostes educatives interculturals.
- Consolidar, en nom de la igualtat d'oportunitats, un model social basat en el manteniment de la desigualtat inicial o dels mecanismes d'exclusió social, afavorint molt poc el desenvolupament d'estratègies i recursos compensatoris.
- El desenvolupament de mesures eliminatòries en la promoció dels cursos, causa d'exclusió per als alumnes amb problemes d'aprenentatge i adaptació al sistema escolar.
- La interpretació de l'escola com un àmbit centrat a elevar el nivell de coneixements conceptuals i academicistes, sense referències als problemes de la vida diària i a una educació bàsica com a persones.
- La falta de maduresa de l'alumne per a prendre decisions sobre els itineraris potencials en l'ESO i el tipus d'estudis que vol definir per al seu futur.
- L'obligatorietat de la prova de revàlida per a tots els alumnes que vulguin obtenir el títol de batxiller, intentant assegurar amb aquesta tant el nivell mitjà dels coneixements impartits com uns mínims exigibles.

La LOQE no entrava a fons en una reordenació del sistema educatiu; més aviat establia reformes en alguns aspectes clau i de gran sensibilitat que servien per a desmantellar un sistema curricular, i el substituïa per un retorn als programes escolars (Prats 2007, p. 183). Atès que no es va aplicar, resulta impossible fer-ne cap valoració crítica.

1.4. La Llei orgànica d'educació: LOE

La Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació (LOE) amb el nou govern socialista, va néixer amb tres objectius prioritaris: estendre l'edat d'escolarització tant per a les edats primerenques com per als ensenyaments postobligatoris, aconseguir l'èxit de tots els alumnes en l'educació bàsica i promoure l'aprenentatge al llarg de la vida. Assumir el principi de qualitat educativa per a tot l'alumnat, una equitat que garanteixi la igualtat d'oportunitats i reforci la formació en valors. Emmarcar-se dins del Compromís de Convergència amb Europa (Agenda de Lisboa, 2000) per preparar ciutadans amb un nivell de formació que els possibiliti adaptar-se a la societat del coneixement i a les noves exigències d'un món en evolució constant.

Els problemes socials de l'escola

L'estudi *Una mirada a l'interior de les escoles primàries*, fet per l'Institut d'Estadística de la UNESCO (IEU) a onze països que participen en el Programa d'indicadors mundials d'educació (WEI), revela que les desigualtats socials influeixen de manera decisiva en les possibilitats d'aprenentatge en les escoles d'ensenyament primari del món, factor contra el qual cap país, ric o pobre, està immunitzat.

Les disparitats principals es donen entre les zones urbanes i les rurals, on moltes escoles manquen d'equipaments bàsics, com aigua corrent i electricitat.

En aquestes circumstàncies l'escola, a més de no ajudar a incrementar les oportunitats de desenvolupament per a tots els infants, fins i tot pot augmentar encara més els desavantatges dels més desfavorits.

Font: extret d'<http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001624/162407s.pdf>

Les línies mestres del nou marc legal volen assegurar un sistema educatiu plenament europeu, d'una banda exigent amb la qualitat però, d'una altra, prou flexible per a adaptar-se a les necessitats de cada alumne. L'objectiu final és aconseguir el rendiment màxim de tots: dels que tenen més dificultats i també dels que presenten capacitats altes.

No introdueix canvis radicals pel que fa a reformes anteriors i es converteix en una barreja de les propostes que feien els marcs legislatius anteriors: la LOGSE i la LOQE. Alguns exemples d'aquesta continuïtat podrien ser:

- En l'educació infantil es reprèn el caràcter educatiu en tota l'etapa que havia proposat la LOGSE. Les administracions han de garantir la gratuïtat en el segon cicle de l'etapa, de tres a cinc anys, mantenint la proposta de gratuïtat. El perfil del professorat és d'especialista en educació infantil, i disposarà de l'ajuda d'altres professionals en el primer cicle, de zero a tres anys.

- En l'elecció del director als centres públics, la LOE busca un terme mitjà entre l'elecció directa per part del claustre de professors que estableix la LOGSE, i el suport de l'Administració que defensava la LOQE. D'aquesta manera estableix que l'aspirant a director/a ha de reunir uns requisits (concurs de mèrits), i el claustre de professors, el consell escolar i l'Administració educativa participen en l'elecció.
- Combina els programes de garantia social de la LOGSE i els d'iniciació professional de la LOQE en una nova versió: els programes de qualificació professional inicial. Aquest tipus de programes educatius poden adoptar diferents modalitats i estar orientats a l'adquisició de qualificacions de nivell I, amb possibilitat real d'inserció laboral.

Entre els elements innovadors podem destacar els següents:

- La introducció i la promoció del Pla de millora de la convivència escolar, als centres escolars amb l'objectiu de fomentar el bon clima escolar i resoldre els conflictes que s'hi poden produir.
- La possibilitat que els alumnes que mostrin problemes de rendiment i qualificacions baixes des de la primària accedeixin a grups/classe reduïts, amb una atenció més individualitzada, amb l'objectiu de millorar-ne l'aprenentatge.
- La intervenció de les administracions educatives en la programació dels centres escolars pel que fa al repartiment dels alumnes amb necessitats específiques de suport educatiu. La supervisió del seu procés d'incorporació s'encarrega a les comissions de garantia d'escolarització.
- La incorporació d'una nova assignatura obligatòria a secundària, *l'Educació per a la ciutadania i els drets humans*.
- La introducció de les competències bàsiques i l'avaluació diagnòstica en la valoració dels alumnes, en què no solament importen els continguts sinó també la manera d'aplicar-los.
- La supressió dels itineraris que proposava la LOQE, a més de reduir el nombre de matèries en els dos primers cursos de l'ESO.
- La introducció de dues avaluacions de diagnòstic, una a quart de primària i una altra a segon de secundària. No computen en l'historial de l'alumne ni comporten una qualificació, i l'objectiu és corregir els aspectes més deficitaris de l'aprenentatge, tant per als alumnes com per als centres.

- L'organització més flexible dels ensenyaments per a l'ESO. Es promou l'orientació educativa com a estratègia preventiva de dificultats. Es possibilita la promoció de curs amb un màxim de tres matèries suspeses.
- Els tres primers cursos de l'ESO mantenen un tronc comú amb poca optativitat, mentre que el quart curs assumeix un caràcter orientador amb la proposta de diversos itineraris formatius.
- El batxillerat consta de dos cursos i s'organitza en tres modalitats, que es poden desdoblar en vies diverses per a enfocar millor la perspectiva dels estudis futurs de l'estudiant.
- La prova d'accés a la universitat no canvia. Els estudiants només s'han d'examinar de les matèries cursades a 2n. de batxillerat.
- S'organitzen els ensenyaments artístics superiors amb un plantejament nou del contingut i l'estructura, per a enquadrar-los en el context d'ordenació de l'educació superior del marc europeu.
- El tracte igualitari que l'Administració educativa atorga a totes les confessions religioses, en què la religió catòlica és una assignatura voluntària. Es plantegen assignatures alternatives per als alumnes que no la cursin. Les notes obtingudes a *Religió* no compten en la mitjana per a la universitat, però sí per a passar de curs.
- La introducció i la consolidació dels programes de qualificació professional inicial previstos per als alumnes de setze anys que no han obtingut el títol de secundària obligatòria. Ofereixen una oportunitat d'obtenir una acreditació professional per a l'acompliment d'un treball determinat, com també d'obtenir el títol de secundària seguint un mòdul voluntari.

El desenvolupament i la implementació de la LOE en els centres escolars va venir acompanyada de partides pressupostàries extraordinàries. Aquest finançament va animar a posar en marxa programes concrets per a la millora de l'èxit escolar, la prevenció de l'abandó primerenc i del fracàs escolar, la formació en idiomes i la introducció de les noves tecnologies a l'aula.

1.5. El Pacte nacional per a l'educació i la Llei d'educació de Catalunya (LEC)

La LEC és la primera llei d'educació que té Catalunya i que es va promulgar amb un ampli consens polític el juliol de 2009, especialment per l'acord entre el Govern tripartit (amb l'excepció d'Iniciativa per Catalunya) amb Convergència Democràtica i Unió. Està vigent des del curs escolar

2009-2010 i s'aplicarà de manera progressiva en un període màxim de vuit anys. L'elaboració i l'aprovació d'aquesta llei s'ha d'interpretar en el context de l'anomenat **Pacte nacional per a l'educació** (2006).

El Pacte nacional per a l'educació va ser un acord signat per vint-i-una entitats de la comunitat educativa de Catalunya amb el Govern de la Generalitat, i amb el suport de la pràctica totalitat de la comunitat educativa catalana.

L'objectiu principal se circumscriu en la iniciativa del llavors Govern de la Generalitat de reformar el sistema educatiu, a més d'incorporar mesures per a la millora de la qualitat de l'educació, garantint la igualtat d'oportunitats. Es va acompanyar d'una memòria econòmica plurianual (2006-2009) per al compliment dels acords centrada en els punts següents:

- 1) El desplegament d'un projecte educatiu de Catalunya que expliciti les grans línies estratègiques de l'educació per al país, afavorint la concreció successiva de projectes educatius territorials i de projectes educatius de centre, fidels tant a les línies estratègiques dels projectes educatius que els emmarquen com les necessitats i característiques dels territoris i comunitats educatives respectius.
- 2) La implantació de la cultura de l'avaluació en el conjunt del sistema educatiu, que en permeti un coneixement millor del funcionament i dels resultats. Aquesta cultura s'ha d'afavorir amb un pla global i coherent d'actuacions que fan avaluacions en diferents àmbits.
- 3) El desenvolupament de l'exercici democràtic i responsable de l'autonomia de centre.
- 4) Una planificació de les necessitats educatives territorialment equilibrada i que emmarqui en el servei educatiu d'interès públic la totalitat de centres sostinguts amb fons públics, de manera que es presti en un marc que garanteixi la integració de tot l'alumnat, la igualtat d'oportunitats i la llibertat d'ensenyament, que inclou el respecte al dret que tenen els pares i les mares que els seus fills i filles rebin l'educació que estigui d'acord amb les seves conviccions, i adquirir així les connotacions pròpies d'un servei d'utilitat pública.
- 5) El reconeixement social de la funció docent del professorat.
- 6) El reconeixement del paper fonamental de les famílies en el procés educatiu, i la potenciació de la seva participació en la vida escolar.
- 7) L'acostament de les decisions al territori i als ciutadans i ciutadanes, impulsant la descentralització i la coresponsabilització dels ajuntaments, d'acord amb els principis de subsidiarietat i autonomia municipal.

8) El respecte als drets i deures que es deriven de la Constitució, l'Estatut d'autonomia i la legislació vigent.

Font: extret d'<http://www.fapac.cat/wiki/pacte-nacional-leducaci%C3%B3>

La LEC dibuixa un nou model d'escola que blinda la immersió lingüística, reforça el poder de les direccions i dona més autonomia als centres educatius en el terreny organitzatiu, pedagògic i de gestió de recursos humans i materials. Amplia els concerts amb el sector privat, a més de fixar com a objectiu dedicar a l'educació el 6% del PIB en vuit anys. Estableix els principis rectors i desenvolupa les competències exclusives i compartides que en matèria d'ensenyament atorga el nou Estatut d'autonomia de 2006 a la Generalitat.

Detalla els drets i deures dels alumnes, progenitors i professors, i dedica un capítol a la convivència a les escoles, amb propostes per a sancionar l'assetjament escolar.

La Llei crea el **Servei d'Educació de Catalunya**, integrat tant pels centres públics com pels privats concertats, els quals han d'assumir drets i deures anàlegs. Per a això preveu que els centres concertats rebin prou finançament i prohibeix expressament que s'imposi a les famílies l'obligació de fer aportacions.

Un dels punts més polèmics de la llei és l'ambigüitat respecte als concerts de què gaudeixen els centres que separen els infants per raó de sexe, i que se solen correspondre amb col·legis que atenen un alumne de nivell social elevat.

La LEC, més enllà de ser una reordenació de l'ensenyament, busca fomentar pràctiques concretes que ajudin a millorar el rendiment escolar en cada entorn i en cada centre mitjançant la definició de projectes educatius singulars que tinguin en compte l'entorn socioeconòmic de l'escola.

Com a tal s'ha convertit en una norma important per a la resta de les autonomies de l'Estat espanyol, especialment per algunes aportacions: el caràcter laic de l'ensenyament públic, l'aposta per la mediació en la resolució de conflictes, el principi de l'escolarització equilibrada, la gestió democràtica dels centres concertats i l'homologació de les condicions de treball dels treballadors dels centres concertats.

La Llei va ser molt contestada sindicalment perquè representava la desregulació de les condicions laborals del professorat dels centres públics, ja que permetia a l'Administració decidir si funcionaris que pertanyien a cossos docents podien fer funcions docents en etapes i ensenyaments diferents; o la manera en què s'establirien els criteris d'idoneïtat per a acreditar competència docent en àrees o matèries diferents de la seva especialitat. El Partit Popular, que s'hi va oposar, la va impugnar davant el Tribunal Constitucional, especialment pels aspectes relacionats amb la immersió lingüística.

2. L'estructura de cicles i etapes educatives

La Llei orgànica d'educació (LOE), aprovada el maig de 2006, regula l'estructura i l'organització del sistema educatiu en els nivells no universitaris. Reitera els principis i els drets que reconeix la Constitució defensant el principi d'equitat educativa per a tots, el caràcter públic i inclusiu de l'educació, la igualtat de tracte i la no-discriminació de les persones en cap circumstància.

L'educació es considera un servei essencial de la comunitat, que n'ha d'aconseguir l'accessibilitat i l'asequibilitat per a tots els membres, sense distinció de cap mena, en condicions d'igualtat d'oportunitats, amb garantia de regularitat i continuïtat i adaptada progressivament als canvis socials. El servei públic de l'educació el poden prestar els poders públics i la iniciativa social.

El sistema educatiu té per objectiu millorar l'educació i els resultats escolars (màxim de nivell d'acreditació al final de l'etapa); augmentar l'escolarització en infantil, en batxillerat i en cicles formatius; augmentar la matrícula en el batxillerat, i l'oferta de titulacions en la formació professional; educar per a la ciutadania democràtica, fomentant l'aprenentatge al llarg de la vida. La finalitat última de la llei és reforçar l'equitat del sistema educatiu, i la convergència amb els països de la Unió Europea.

El nou sistema canvia l'organització respecte a la legislació anterior i estructura els ensenyaments no universitaris en educació infantil, educació primària, educació secundària obligatòria (ESO) i educació secundària postobligatòria. L'educació secundària postobligatòria inclou el batxillerat, els cicles formatius de grau mitjà i de grau superior i els ensenyaments de règim especial com les arts plàstiques i el disseny.

Estableix que l'ensenyament bàsic comprèn deu anys d'escolaritat que es desenvolupen de manera regular entre els sis i els setze anys d'edat. L'educació bàsica s'organitza en educació primària i educació secundària obligatòria.

2.1. L'educació infantil i primària

L'educació infantil comprèn dos cicles: el primer s'estén fins als tres anys, i el segon, des dels tres fins als sis anys d'edat. Contribueix al desenvolupament físic, intel·lectual, afectiu, social i moral dels infants. S'organitza d'acord amb els principis d'educació inclusiva i coeducadora. Manté una atenció especial a la diversitat dels infants, la detecció precoç de les necessitats educatives específiques, la detecció i la intervenció en les dificultats de desenvolupament i la cooperació estreta entre els centres i les famílies.

L'escolarització a Espanya

A Espanya van cursar estudis d'ensenyament reglat no universitari 7.606.517 alumnes a 26.166 centres escolars. D'aquests, 2.702.000 alumnes van cursar primària, i 1.703.000 alumnes l'ESO. Per a això es va requerir el servei de 672.889 mestres i professors.

<http://www.educacion.gob.es/horizontales/prensa/notas/2009/09/comienzo-curso-escolar.html>

L'educació primària obligatòria comprèn sis cursos acadèmics organitzats en tres cicles de dos cursos cadascun: un cicle inicial (dels sis als vuit anys), un cicle mitjà (dels vuit als deu anys) i un cicle superior (dels deu als dotze anys). És la primera etapa obligatòria del sistema educatiu, per la qual cosa s'hi han d'incorporar tots els infants de sis anys independentment de si han seguit l'educació infantil o no.

La finalitat és promoure una educació que permeti desenvolupar les capacitats personals i les habilitats socials; adquirir les habilitats i les competències relatives a l'expressió i la comprensió orals, l'expressió escrita i la comprensió lectora, les matemàtiques bàsiques i l'ús de les noves tecnologies i de la comunicació audiovisual; desenvolupar la capacitat d'esforç, de treball i d'estudi; expressar el sentit artístic, la creativitat i l'afectivitat; i, conèixer els elements bàsics de la història, la geografia i les tradicions pròpies.

La metodologia didàctica té un caràcter personal i s'adapta als diferents ritmes d'aprenentatge de cada infant. L'avaluació és contínua i global. La promoció d'alumnes d'un cicle a un altre es basa en pràctiques de reforç educatiu i adaptacions curriculars. L'educació s'organitza en àrees impartides per mestres.

2.2. L'educació secundària obligatòria

És una etapa educativa obligatòria² i gratuïta que completa l'educació bàsica. Consta de quatre cursos acadèmics, organitzats en dos cicles, que se seguiran ordinàriament entre els dotze i els setze anys d'edat, després de l'etapa d'educació primària.

⁽²⁾La LOE, en els punts 2 a 4 de l'article 3, divideix l'educació secundària en obligatòria i postobligatòria.

Té l'objectiu de proporcionar la formació necessària per a prosseguir estudis tant de batxillerat com de formació professional de grau mitjà. L'objecte d'aquesta etapa educativa, tal com predeia la LOGSE, és bàsicament ampliar l'educació obligatòria fins als setze anys a fi d'adequar-la a l'edat laboral inicial de qualsevol ciutadà espanyol i equiparar el sistema educatiu espanyol amb els dels països de la Unió Europea.

Té com a finalitat aconseguir que tots i totes els alumnes adquireixin els elements bàsics de la cultura –humanístics, artístics, científics i tecnològics–; desenvolupar i consolidar hàbits d'estudi i de treball; preparar per a la incorporació a estudis posteriors i per a la seva inserció laboral; formar a tots i totes per a l'exercici dels seus drets i obligacions en la vida com a ciutadans.

El Govern estableix els ensenyaments mínims de l'ESO amb la finalitat de garantir una formació comuna a tot l'alumnat dins del sistema educatiu espanyol, com també la validesa dels títols corresponents per a facilitar la continuïtat, progressió i coherència de l'aprenentatge en cas de mobilitat geogràfica d'aquest alumnat.

Les administracions educatives competents en cada comunitat autònoma estableixen el currículum (el conjunt d'objectius, competències bàsiques, mètodes pedagògics i criteris d'avaluació d'un ensenyament) de l'educació secundària obligatòria per al seu àmbit de gestió, del qual formen part els ensenyaments mínims³.

⁽³⁾En el cas de l'ordenació curricular de l'etapa de l'educació secundària obligatòria a Catalunya, s'estableix en el Decret 143/2007. <https://www.gencat.cat/diari/4915/07176092.htm>

En l'educació secundària obligatòria les competències bàsiques assumeixen un paper clau. Ens referim a les capacitats que permeten posar l'accent en els aprenentatges que es consideren imprescindibles. S'estructuren des d'un plantejament integrador i orientat a l'aplicació dels sabers adquirits. Com a tals s'han d'haver desenvolupat en finalitzar l'ensenyament obligatori per a poder aconseguir la realització personal, exercir la ciutadania activa, incorporar-se a la vida adulta de manera satisfactòria i ser capaç de desenvolupar un aprenentatge permanent al llarg de la vida.

La inclusió de les competències bàsiques en el currículum té diverses finalitats. En primer lloc, integrar els diferents aprenentatges, tant els formals, incorporats en les diferents matèries, com els informals i no formals. En segon lloc, permetre a tots els estudiants integrar els seus aprenentatges, posar-los en relació amb diferents tipus de continguts i utilitzar-los de manera efectiva quan els resultin necessaris en diferents situacions i contextos.

Cada matèria del currículum de secundària contribueix al desenvolupament de diferents competències i, al seu torn, cada competència bàsica s'aconseguirà com a conseqüència del treball en diverses matèries. D'aquesta manera, tant els seus objectius com la mateixa selecció dels continguts busquen assegurar el desenvolupament de totes. Els criteris d'avaluació serveixen de referència per a valorar el grau progressiu de la seva adquisició.

Currículum de secundària

Podeu accedir al currículum de la secundària obligatòria en l'enllaç següent: http://www20.gencat.cat/docs/Educacio/Home/Estudiar%20a%20Catalunya%20Estudis/educacio%20secundaria%20obligatoria%20%28ESO%29%20%2812-16%20anys%29/01_Documents/CURRICULUM_ESO.pdf

Competències bàsiques

En el marc de la proposta de la Unió Europea, i d'acord amb les consideracions que s'acaben d'exposar, s'han identificat vuit competències bàsiques:

- Competència en comunicació lingüística
- Competència matemàtica
- Competència en el coneixement i la interacció amb el món físic
- Tractament de la informació i competència digital
- Competència social i ciutadana
- Competència cultural i artística
- Competència per a aprendre a aprendre
- Autonomia i iniciativa personal

2.3. L'educació postobligatòria: batxillerats i formació professional

A l'inici de l'educació postobligatòria tot estudiant ha d'escollir l'itinerari formatiu que l'encamini millor cap a la seva futura professió. A partir d'aquest moment cada elecció que fa delimita més les seves alternatives. Així, l'educació

postobligatòria proporciona una formació general i especialitzada, amb un component més gran de varietat i opcionalitat d'acord amb la varietat de camps d'estudi i professions.

L'educació postobligatòria es pot classificar en dos blocs: l'educació secundària postobligatòria, que inclou el batxillerat⁴, la formació professional específica de grau mitjà, i els ensenyaments de règim especial d'arts plàstiques i disseny; i l'educació secundària superior, que inclou la formació professional específica de grau superior, l'educació universitària, i els ensenyaments no reglats de grau superior.

⁽⁴⁾En el cas de Catalunya el batxillerat queda regulat pel Decret 142/2008, de 15 de juliol: <http://www.gencat.cat/diari/5183/08190087.htm>

El **batxillerat** consta de dos cursos acadèmics que se segueixen ordinàriament entre els setze i els divuit anys d'edat. Es desenvolupa en modalitats diferents i s'organitza de manera flexible i per diferents vies. Es pot cursar en un període que no superi els cinc anys.

En primer lloc, té com a finalitat proporcionar formació, maduresa intel·lectual i humana, coneixements i habilitats que permetin als estudiants desenvolupar les funcions socials i incorporar-se a la vida activa amb responsabilitat i competència. En segon lloc, oferir una preparació especialitzada, d'acord amb els interessos formatius particulars, que els permeti accedir a l'educació superior, afavorint la capacitat de l'alumnat per a aprendre per si mateix, treballar en equip i aplicar els mètodes d'investigació apropiats.

Els nivells de qualificació professional

La Unió Europea fixa cinc nivells de qualificació amb la finalitat de procedir a l'homologació de competències professionals amb vista a la lliure circulació de treballadors entre els països membres.

Nivell 1. Ocupacions de caràcter manual amb tasques relativament senzilles que solament requereixen formació ocupacional, eminentment pràctica.

Nivell 2. Manipulació d'eines i aplicació de tècniques senzilles. La formació associada a aquest nivell equival als cicles formatius de grau mitjà (títol de tècnic auxiliar).

Nivell 3. Activitats tècniques que es poden dur a terme autònomament, i comporten responsabilitats de programació i coordinació. La formació que requereix equival als cicles formatius de grau superior (títol de tècnic especialista).

Nivell 4. Comprèn responsabilitats de concepció, direcció i gestió. Es requereix el domini de certs fonaments científics. Equival als estudis universitaris de grau.

Nivell 5. Exercici autònom d'activitats professionals de nivell alt. Domini de coneixements científics i tècnics. Es requereix una formació equivalent a estudis universitaris de postgrau, el màster i els doctorats.

Els estudis de batxillerat s'estructuren en una part comuna, formada per les matèries comunes i la tutoria; i una part diversificada, formada per les matèries pròpies de la modalitat escollida, matèries optatives i el treball de recerca. Permet escollir entre tres modalitats: Ciències i Tecnologia; Humanitats i Ciències Socials; Arts. Aquest últim es divideix al seu torn en Arts Plàstiques i Arts Escèniques. En principi, la modalitat que es tria el primer any es manté durant els dos cursos del cicle.

L'avaluació de batxillerat és contínua (es valora el treball regular, no la nota obtinguda en un examen o un treball final) i global (es valora el progrés de l'alumnat des del començament, no solament el que sap fer al final). Si durant el curs no s'ha pogut superar de manera ordinària alguna matèria, l'alumnat disposa d'una convocatòria extraordinària al final del curs. Per a accedir al segon curs cal haver superat totes les matèries de primer curs o tenir-ne dues de suspeses, com a màxim.

La **formació professional** és el conjunt d'ensenyaments que, dins del sistema educatiu, capaciten les persones per a poder exercir un treball qualificat i aprendre una professió determinada. Es concep com una seqüència contínua que es desenvolupa al llarg de tot el cicle professional de cada persona. Per aquesta raó, a més de la formació professional de base i la formació professional específica (desenvolupades dins del sistema educatiu), inclou la formació professional contínua.

La **formació professional de base** conté el conjunt d'habilitats i coneixements tècnics i científics bàsics que reben tots els alumnes en l'ESO i el batxillerat per mitjà de les matèries optatives cursades; mentre que l'específica comprèn el conjunt d'habilitats i coneixements relatius a una professió i que s'adquireixen en els cicles formatius de grau mitjà i superior, com també a la universitat.

La **formació professional contínua**⁵ inclou les accions de formació no reglada dirigides a les persones que ja duen a terme una activitat laboral.

Els cicles formatius s'estructuren en mòduls professionals associats a unitats de competència. S'entén per *mòdul professional* un bloc coherent de formació professional específica, que està associat a una o més unitats de competència, i per *unitats de competència* el conjunt de realitzacions professionals amb valor i significat en l'ocupació. S'estructuren en vint-i-sis famílies professionals.

Les famílies professionals

Hi ha un total de vint-i-sis famílies professionals en la formació professional específica.

Cada família reuneix els cicles formatius amb prou característiques comunes, a partir dels criteris següents:

- L'afinitat formativa, és a dir, la similitud de coneixements i procediments de cada cicle formatiu.
- La semblança entre els processos tecnològics utilitzats i els productes o serveis creats a escala professional.
- En alguns casos, la família professional coincideix amb el sector industrial.

⁽⁵⁾Aquest nivell d'ensenyament que correspondria, a més de la formació en el treball, a les escoles d'adults –àmbit d'intervenció tradicional dels educadors socials, prevista en la LOE– no es veurà en cap dels mòduls per motius d'espai.

Web recomanat

Consulteu el web del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, especialment el punt que fa referència als ensenyaments professionals d'educació professional. <http://www20.gencat.cat/portal/site/ensenyament>

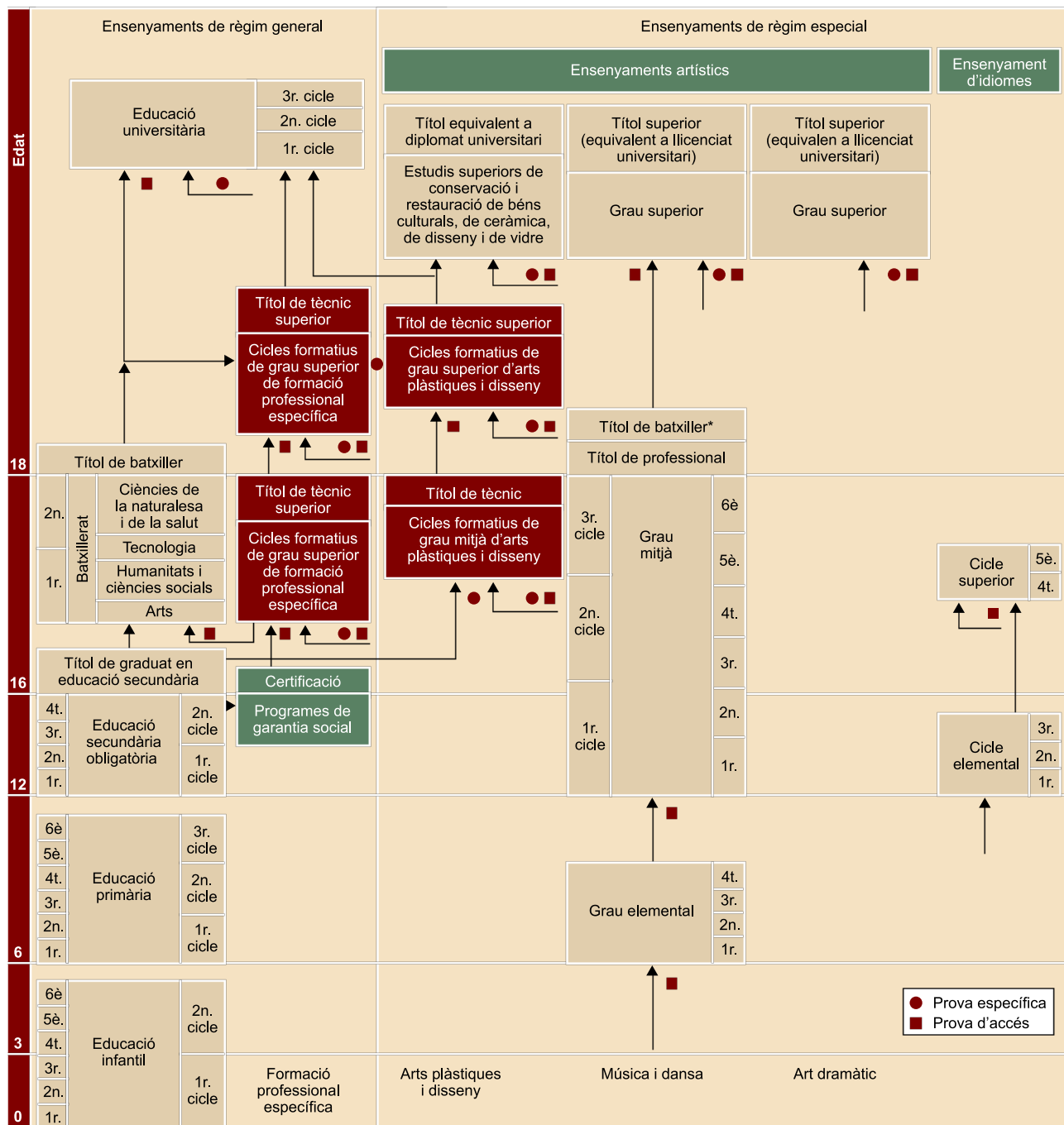
Tots els cicles formatius contenen un mòdul de formació i orientació laboral, que té com un dels objectius preparar específicament l'alumnat per a la inserció professional, i també un mòdul de formació en un centre de treball (FCT), que ocupa el 25% de l'horari i permet fer pràctiques en una empresa.

Els **cicles formatius de grau mitjà** tenen com a objectiu dotar l'estudiant, d'una manera pràctica, dels coneixements i de les destreses necessàries per a poder-se incorporar al món laboral.

Els **cicles formatius de grau superior** tenen com a objectiu aconseguir que l'alumnat adopti les actituds que li permetin adaptar-se a les situacions laborals presents i futures, i capacitar-lo per a assumir responsabilitats de coordinació i de programació en una professió determinada, planificar el treball de les persones i fer les verificacions i valoracions corresponents.

En definitiva, són titulacions que pretenen oferir una visió de conjunt de la professió o l'ofici que desenvolupen així com dels diferents elements que el componen. Estan dirigits especialment als alumnes amb el títol de batxillerat que, com a alternativa a la universitat, busquen uns estudis superiors, pràctics, que els qualifiquin per a incorporar-se al món laboral.

Figura 1. Quadre resum de l'educació formal a Espanya amb els diferents itineraris



* Amb matèries comunes de batxillerat

Nota: alguns dels nivells d'ensenyament reflectits en el quadre no s'abordan de manera específica en aquest mòdul.

2.4. Els òrgans de govern, òrgans de participació en el control i gestió dels centres docents públics

L'escola representa un tipus particular d'organització, i com qualsevol sistema social, intenta assolir bàsicament dos objectius: aconseguir les metes i mantenir-se en el temps. Per a això necessita les actituds, les percepcions, les creences, les motivacions i les expectatives favorables i compromeses de les persones que la componen.

L'estructura de rols a l'escola està formada per mestres, alumnes, directius i personal administratiu i de serveis. A aquests rols, s'hi assignen tasques que es considera que contribueixen a l'assoliment de la missió de l'organització escolar: educar els alumnes i mantenir-se com a organització funcional.

El marc legislatiu és l'encarregat de regular les relacions de poder i control entre els diferents rols, com també d'assegurar els mecanismes de participació que facin de l'escola una institució mitjanament democràtica.

La direcció dels centres docents públics recau en els anomenats *òrgans de govern unipersonals*, o *equip directiu*, òrgan executiu de govern dels centres, i compost per quatre càrrecs: el director, el director pedagògic (també sotsdirector), el cap d'estudis i el secretari. Aquest equip treballa de manera coordinada en l'acompliment de les seves funcions, i cessa en el càrrec al final del seu mandat, o quan cessa el director que els va convertir en el seu càrrec de confiança. La LOE no deixa prou clares les funcions de l'equip directiu, i s'han definit posteriorment mitjançant diversos decrets emesos des de les conselleries d'educació autonòmiques.

En el sistema educatiu català, en cas de baixa o suspensió del director, és el cap d'estudis qui assumeix la direcció del centre. El marc legislatiu autònom català⁶, en desplegar els òrgans de govern del centre educatiu, distingeix entre el director i l'equip directiu. Segons la LEC, l'equip directiu ha d'estar format com a mínim pel director, el cap d'estudis i el secretari, a més d'altres òrgans unipersonals en funció de la complexitat o grau d'autonomia del centre, a saber: coordinador pedagògic, cap d'estudis de formació professional, etc. D'això, almenys des del punt de vista normatiu, es desprèn que en la jerarquia de l'equip directiu, el coordinador pedagògic no hi té un paper prominent.

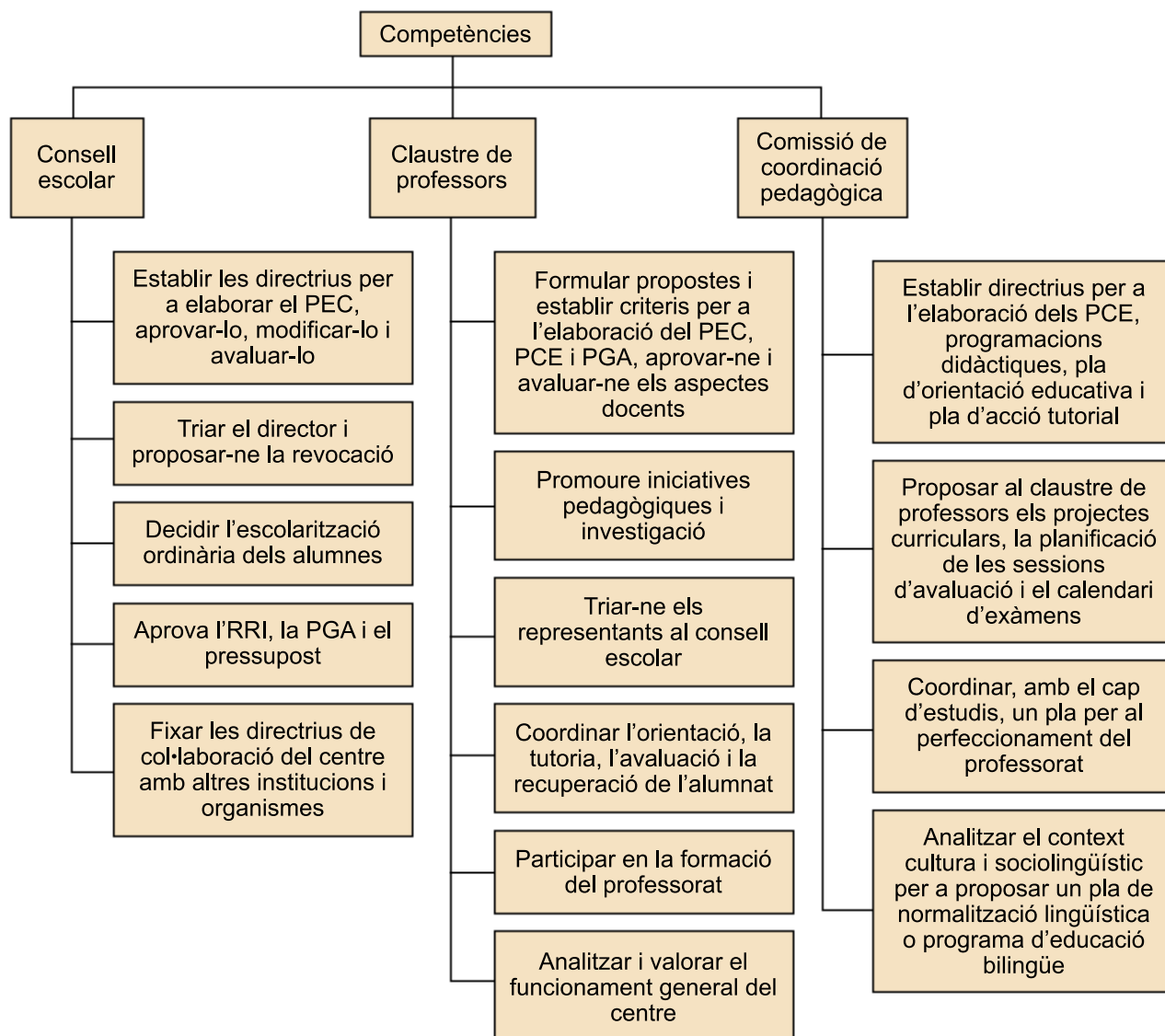
⁽⁶⁾Ens referim a la Llei d'educació de Catalunya (LEC), aprovada el juliol del 2009.

La renovació del director es fa cada quatre anys mitjançant la convocatòria d'un concurs, sempre que aquest, havent estat avaluat positivament, no exerceixi el dret a ampliar-ne el mandat per quatre anys més, fins a un màxim de quatre mandats consecutius, és a dir, setze anys, després dels quals es convoca un concurs, al qual es pot presentar.

Aquesta direcció es complementa amb l'ajuda d'altres tres òrgans col·legiats de govern i coordinació docents, concretament el **consell escolar**, el **clastre de professors** i la **comissió de coordinació pedagògica**⁷.

⁽⁷⁾En el cas de Catalunya, la LEC no considera preceptiva la comissió pedagògica, de fet no en preveu l'existència i atribueix la funció del lideratge pedagògic al director del centre. *De facto*, entre els centres està estès que aquest paper l'assumeixi la junta de caps de departament.

Figura 2. Quadre resum de competències



El **consell escolar** és l'òrgan de participació de la comunitat educativa en el funcionament del centre i el responsable d'establir els objectius i les directives que l'escola adoptarà en el futur. Reuneix una representació de tots els sectors de la comunitat educativa i representants de pares i mares, alumnes, professors i personal no docent hi tenen veu i vot. A més, en el consell escolar és preceptiu que hi hagi un regidor o representant de l'ajuntament. En cas que més del 25% de l'alumnat cursi ensenyaments professionals, es pot incorporar un representant de les institucions laborals o empresarials relacionades amb els ensenyaments impartits, amb veu però sense vot.

Les seves funcions se centren en l'aprovació i l'avaluació del projecte educatiu o projecte, el control i la supervisió dels mecanismes de gestió del centre, i també en les seves normes d'organització: la revisió tant del funcionament com de la programació general anual. A més, participa activament en el procés

de selecció del director, ja que un terç de la comissió electora està constituïda per membres del consell escolar. També en pot proposar el cessament sempre que s'aconsegueixi un acord previ per majoria de dos terços dels membres.

El consell escolar també s'encarrega de vetllar per la millora de l'ambient escolar mitjançant la proposta de mesures i iniciatives que afavoreixin la convivència, resolent aspectes relacionats amb la conservació i renovació de les instal·lacions i l'equip escolar. Participa en el procés d'admissió d'alumnes, i té el deure conèixer la situació dels conflictes disciplinaris que es generin amb l'alumnat i el professorat del centre.

Atesa la naturalesa de les competències que li han estat assignades, els membres del consell escolar han d'informar regularment els representats sobre tots els assumptes tractats i atendre'n les propostes i els suggeriments per a traslladar-los més tard al consell escolar.

La renovació dels membres s'efectua cada dos anys, encara que solament afecta la meitat dels sectors de professors, alumnes i pares, de manera que el període mínim de permanència és de quatre anys. Els membres es trien entre ells i per ells mateixos.

El **clastre de professors** està compost pel director, que el presideix, i pel conjunt de professors que treballen al centre. És l'òrgan propi de participació dels professors en el govern del centre i té la responsabilitat de planificar i coordinar tots els aspectes docents del centre, i també d'informar-ne i prendre decisions sobre aquests.

S'encarrega de formular a l'equip directiu i al consell escolar propostes per a elaborar els projectes del centre i de la programació general anual. Aprova i avalua la concreció del currículum i tots els aspectes educatius dels projectes de la programació general anual. Fixa els criteris referents a l'orientació, tutoria, avaluació i recuperació dels alumnes. Promou iniciatives en l'àmbit de l'experimentació i la investigació pedagògica i en la formació del professorat del centre. Analitza i valora el funcionament general del centre, la resolució de conflictes disciplinaris i la imposició de sancions, l'evolució del rendiment escolar, i les avaluacions externes i internes a què se sotmeti el centre.

La **comissió de coordinació pedagògica** es crea a proposta de l'article 94 de la LOE per als instituts d'educació secundària. Integrada pel director del centre, que en serà el president, i pels caps d'estudis i els caps de departament. El cap de departament més jove actua com a secretari de la comissió.

La comissió de coordinació pedagògica és l'encarregada d'establir les directrius generals per a elaborar i coordinar els projectes curriculars d'etapa i, posteriorment, per a fer-ne el seguiment i l'avaluació.

També de definir les directrius generals per a l'elaboració de les programacions didàctiques dels departaments; del pla d'orientació educativa, psicopedagògica i professional, i del pla d'acció tutorial, inclosos en el projecte curricular d'etapa.

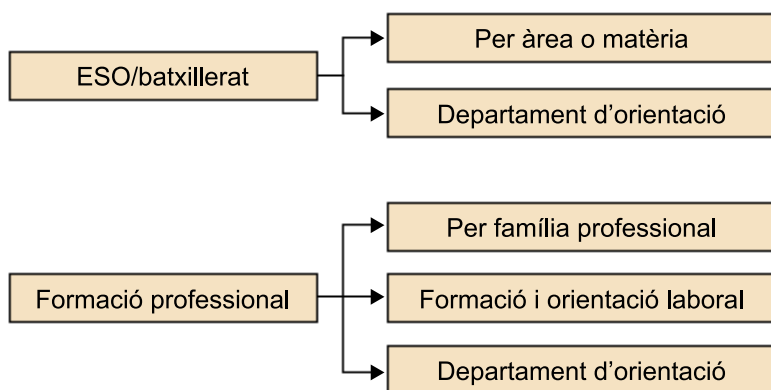
Finalment, a aquesta estructura hem d'afegir dos òrgans de coordinació docent, amb competències en la presa de decisions en diversos àmbits i molt propers a l'alumnat. Ens referim als **departaments didàctics** i als **equips docents**.

El **departament didàctic** és el responsable d'organitzar i desenvolupar els ensenyaments i les activitats corresponents a la seva àrea de coneixement. Està integrat pel professorat de les matèries corresponents, a més d'altres professors adscrits funcionalment (professor d'un altre departament amb matèries afins).

S'encarrega d'elaborar-ne la programació didàctica i de presentar-ne la memòria. Col·labora amb el departament d'orientació en la prevenció i la detecció de problemes d'aprenentatge, l'aplicació de les adaptacions curriculars als alumnes que ho necessitin, la proposta de matèries optatives i activitats complementàries, l'organització dels exàmens i la resolució de les reclamacions de l'alumnat respecte a les avaluacions.

El cap del departament és l'encarregat de dissenyar el projecte curricular d'etapa i la programació didàctica de les matèries. Convoca i presideix les reunions ordinàries de departament, i dirigeix les seves activitats acadèmiques, l'organització d'espais, l'adquisició i manteniment de material, i l'avaluació de la pràctica docent. És l'encarregat d'informar els alumnes sobre la programació i els criteris d'avaluació, i de donar suport als delegats d'aula.

Figura 3. Quadre comparatiu



L'**equip docent** és la cèl·lula col·legiada de funcionalitat formativa que té com a fonament el treball en equip d'un grup de professors, especialistes en diferents funcions tant docents com orientadores. Pertany a un mateix curs, nivell o cicle, i té com a objectiu principal conèixer de manera profunda els alumnes,

les seves peculiaritats, problemes, interessos, actituds, etc., a fi de coordinar-ne les activitats i aconseguir una educació completa i equilibrada per a cadascun (Cuevas, 1986, p. 127).

L'equip docent, abans que educador és equip, per això els seus membres, d'especialitats diverses, han de poder dur a terme la seva feina harmonitzant la transcendència formativa de cada matèria amb les peculiaritats, els problemes i els interessos de diversos grups d'alumnes. D'aquesta manera, si els departaments com a tals normativitzen, programen, assessoren i orienten tècnicament, l'equip educatiu és qui executa les tasques educatives amb els alumnes, tant individualment com en grup.

Coordinat per l'equip de tutors dels cursos que aglutina l'equip docent, persegueix diversos objectius, entre els quals destaquem els següents: coordinar i sincronitzar en l'àmbit del curs i del cicle; completar les avaluacions de l'alumnat, definint la dinàmica pròpia dels grups; i assegurar la coordinació de criteris i activitats amb la resta de cursos i equips docents.

L'equip docent assumeix la responsabilitat del manteniment de les pautes de disciplina establertes, abordant en primera instància els conflictes o les incidències de manera regular i continuada. Vetllen pel control de la neteja de les aules. També són responsables de registrar de manera sistemàtica les observacions sobre els alumnes, tant pel que fa al currículum acadèmic, com a les incidències i a les faltes d'assistència.

Planifiquen les activitats escolars i extraescolars del grup classe, i coordinen la programació a curt termini de les activitats docents que du a terme cada professor amb el seu grup d'alumnes i en la seva àrea. Per tot això l'equip docent es converteix és un referent inequívoc per a fer una valoració global sobre el procés acadèmic i personal de cada alumne, especialment al final de curs. És una peça clau de qualsevol organització escolar.

2.5. El document institucional marc: el projecte de centre

Des de la LOGSE, i en les reformes legislatives successives de l'àmbit escolar, les administracions educatives han fomentat l'autonomia pedagògica i organitzativa dels centres, a més d'afavorir i estimular el treball en equip dels professors.

El principi d'autonomia pedagògica dels centres, expressat en l'ordenament educatiu legal, es concreta en el **projecte de centre** (PC) que cada comunitat educativa ha d'elaborar per a donar resposta a les seves intencions educatives, d'acord amb les seves peculiaritats i necessitats específiques.

El PC és l'instrument per a la planificació que enumera i defineix els trets d'identitat de cada escola, estableix el marc de referència global i els plantejaments educatius de caràcter general que la defineixen i distingeixen, formula les finalitats educatives que vol aconseguir, adapta el currículum establert en

Lectura recomanada

Podeu consultar Junta de Andalucía (1995). *El proyecto de centro*. Sevilla: Novograf / Dirección General de Promoción y Evaluación Educativa.

propostes globals d'intervenció didàctica, adequades al seu context específic, i expressa l'estructura organitzativa del centre. D'aquesta manera, la seva finalitat és dotar els centres de coherència i personalitat pròpia.

El contingut se centra en el principi d'identitat de la institució. En la seva elaboració intervenen tots els sectors de la comunitat educativa i l'aprova el consell escolar del centre. Amb el projecte de centre es precisarà, sistematitzarà i justificarà la proposta educativa del centre en un document.

Per a confeccionar el projecte de centre és necessari tenir en compte els elements bàsics que l'han de configurar. Des d'una visió global destaquem els documents per a la planificació a mitjà termini:

- Finalitats educatives del centre
- Projecte curricular de centre
- Reglament d'organització i funcionament

I els documents per a la planificació a curt termini:

- Pla anual de centre
- Memòria final de curs

Les finalitats educatives les elabora el consell escolar del centre, mitjançant la creació d'una comissió representativa de tots els sectors de la comunitat educativa que han de confeccionar un esborrany que, posteriorment, serà discutit, corregit i aprovat si escau pel consell escolar.

El projecte curricular de centre l'elaboren els equips docents d'àrea, etapa i cicle, i els departaments o seminaris, coordinats per l'equip tècnic de coordinació pedagògica (director, cap d'estudis, coordinadors de cicle o departaments, seminaris).

L'aprovació correspon, en primera instància, al claustre de professors i, de manera global, al consell escolar dins del conjunt del projecte de centre, excepte els aspectes docents de competència del professorat.

Per a l'elaboració del reglament d'organització i funcionament, el consell escolar designa una comissió que ha d'elaborar materials que propiciïn la participació i l'aportació de les famílies, alumnes i professors, i fa un esborrany del document que es presentarà a la consideració i, si escau, aprovació pel consell escolar.

El pla anual de centre, concreció any a any del projecte de centre, és aprovat pel consell escolar de centre i elaborat amb l'aportació de tots els sectors, en funció de les seves responsabilitats concretes en els seus apartats.

La memòria anual també ha de ser coneguda, discutida i aprovada pel consell escolar de centre. S'elabora amb la participació de les famílies, alumnes i professors i la dinamitza l'equip tècnic de coordinació pedagògica, que agilita el procés de valoració i anàlisi d'actuacions de cada sector.

Dins del projecte de centre, el **projecte curricular de centre** és el segon instrument de planificació a llarg/mitjà termini, i constitueix un conjunt d'actuacions articulades i compartides per tot l'equip docent. Concreta i desenvolupa les intencions i les prescripcions generals contingudes en els decrets d'ensenyament per a les diferents etapes educatives proposades per cada autonomia. Constitueix l'instrument que fa explícit el projecte educatiu d'un centre docent en una realitat concreta, i hi dona coherència i continuïtat.

El projecte curricular de centre implica l'assumpció d'un conjunt de decisions que han d'adoptar els equips docents dels centres, organitzats funcionalment d'acord amb les peculiaritats del nivell que els correspongui (departaments, seminaris, cicles, etc.) per a la seqüenciació i l'organització dels objectius i continguts dels cicles de cada etapa. També implica la definició global de les estratègies metodològiques i d'avaluació. D'aquesta manera persegueix diverses finalitats:

- Adaptar i desenvolupar les propostes del disseny curricular de la Conselleria d'Educació i Ciència a les característiques específiques del centre.
- Donar continuïtat i coherència a l'ensenyament que s'imparteix en els diferents cicles de l'etapa o nivells educatius del centre.
- Expressar i recollir els criteris i els acords compartits pel conjunt del professorat del centre.

El **reglament d'organització i funcionament** o reglament de règim interior és el document que recull el conjunt de normes que regulen la convivència i estableixen l'estructura organitzativa d'una comunitat determinada dins del marc jurídic vigent. Organitza aspectes tan diversos com l'ordenació de la pràctica, la concreció del funcionament de les diferents estructures de la institució, els recursos humans i materials posats en pràctica per a aconseguir determinats objectius educatius, els procediments per a fomentar la participació de la comunitat educativa, i les relacions entre tots els seus sectors i del centre amb l'entorn.

El **pla de centre**, de caràcter anual, és el document que, elaborat en el marc del projecte de centre, formula el conjunt d'objectius generals que es volen aconseguir durant un curs escolar, tenint en compte les tasques i les activitats a fer, les persones de la comunitat educativa responsables de fer-les, els recursos de què disposaran i el temps necessari per a dur-les a terme, com també els mecanismes de seguiment pertinents.

Mentre que el projecte de centre unifica i dóna continuïtat al procés educatiu desenvolupat durant un període de diversos anys, el pla de centre, de caràcter anual, el concreta i estableix prioritats per a cada curs escolar, assumint un punt de vista sincrònic.

L'avaluació del desenvolupament del pla anual de centre es du a terme de manera continuada i es concreta en un document en finalitzar el curs escolar. Serveix per a valorar-lo i possibilita la retroalimentació necessària del projecte de centre perquè aquest s'adapti i doni resposta, en els plans anuals successius, a les necessitats educatives detectades en la comunitat educativa i per la comunitat educativa.

Els aspectes tecnicodocents de la **memòria anual** es tenen en compte per a cada unitat organitzativa del centre (departaments, seminaris, equips docents de cicle, etc.) avaluant els avenços i les dificultats trobats en el desenvolupament i l'aplicació del pla anual de centre, proposant les solucions i traient les conclusions que s'estimin pertinents.

3. L'escola inclusiva

La reforma educativa que es va iniciar amb la LOGSE va convertir la **inclusivitat** i l'**atenció a la diversitat** en els nous paradigmes que haurien de definir les futures polítiques escolars. Partint de la premissa del dret universal a l'educació, s'assumia i valorava la diferència en termes de normalitat, i l'educació de qualitat com una exigència per a tots els alumnes.

S'optava per una escola que acollia la diversitat general, sense excloure ningú, sense preveure cap tipus de segregació, tant si estava justificada per determinades necessitats entre els alumnes, com per les possibilitats d'intervenció de cada escola en particular. Des d'aquesta postura, es rebutjava pel caràcter excloent que té l'ús d'espais i temps separats per a qualsevol alumne encara que fos en espais i temps limitats.

No obstant això, amb el desenvolupament i la concreció de la LOGSE i les lleis educatives posteriors, els principis van quedar en bons desitjos. Una contradicció inversemblant però que reflecteix la realitat de molts equips docents, incapaços tant d'acollir en termes d'igualtat a tots els alumnes, com d'atendre de manera particular les seves necessitats en el marc d'una aula normalitzada.

Una de les explicacions que es donen a les dificultats del procés de reforma pel que fa a l'aprovació del professorat de les noves orientacions didàctiques, les hem de trobar, en el seu "pobre" paper en la implementació de tot aquest procés (Gil, Furió i Gavidia, 1998, p. 55) limitant la seva incorporació als canvis curriculars a la participació en activitats formatives sobre el tema.

En efecte, encara que les activitats formatives són necessàries per a aconseguir un qüestionament inicial de les pràctiques habituals, convertir en connatural la pràctica de les noves orientacions exigeix un treball continuat per al qual cada professor ha de disposar del seguiment i del suport necessaris. El problema, cal reconèixer-ho, és molt més complex i són necessàries accions que incorporin el professorat en tasques prolongades d'investigació i innovació (Gil, Furió i Gavidia, 1998, p. 57).

D'aquesta manera, i sense entrar en massa detalls, podem concloure que el sistema educatiu actual pateix en molts centres d'una falta de sensibilitat per la inclusivitat i l'atenció a la diversitat, a més de promoure la creació i la institucionalització (amb el beneplàcit de l'Administració educativa) de recursos clarament excloents per a determinats alumnes.

És paradoxal que, davant aquesta situació, l'educador social, un professional que assumeix essencialment el vessant més essencialment educatiu i menys curricular en el context escolar, sigui l'encarregat d'assumir molts dels projectes d'exclusió que genera el mateix sistema educatiu que l'ha contractat per al contrari. Ho comprovarem més endavant. De moment, en aquest apartat, abordem el concepte d'*inclusió* i les seves implicacions.

3.1. La inclusió escolar

Una interessant pel·lícula xinesa relata la història d'una mestra rural molt jove que ha d'iniciar un viatge a la ciutat per recuperar un dels seus alumnes, un nen que emigra per ajudar econòmicament la seva família. El film està ple d'imatges conegudes pels que passen per l'experiència d'educar. Destaca el valor de l'escola i el dret de tots els infants a no renunciar a una educació. Constitueix un exemple senzill per a començar a entendre el significat i el sentit de la inclusió en l'escola.

Entenem per *inclusió* el procés educatiu que es proposa respondre a les necessitats i a les potencialitats de tots els alumnes com a individus particulars, singulars i idiosincràtics, reconsiderant-ne per a això, en el cas de l'escola, l'organització i la proposta curricular. Introdueix, a més, una perspectiva d'equitat, cooperació i solidaritat, que fomenta la diferència, entesa com una oportunitat d'enriquiment mutu, i la resolució cooperativa dels problemes.

Es diferencia del concepte d'*integració escolar*, que es refereix als alumnes que necessiten ajuda addicional a causa d'un problema mèdic, emocional o d'aprenentatge (derivat de possibles discapacitats motores, sensorials o psicològiques). La integració escolar té com a objecte exclusiu l'educació especial i els alumnes amb necessitats específiques de suport educatiu, a diferència del concepte d'*inclusió*, que té per objecte la participació de tota (mestres, alumnes, famílies...) la comunitat escolar.

Els teòrics de l'escola inclusiva (Ainscow, 2001; Dyson, 1999; Stainback i Stainback, 1999) aborden, des de diverses metodologies, el repte d'evitar que la diversitat de cultures, origen social, capacitats o talents es converteixi en factor d'exclusió per la manera de dur a terme l'educació a les escoles. Aquesta perspectiva es relaciona directament amb el treball d'altres autors (Giroux, 1993, Spencer i Klug, 1998; Osler, 1998) que assenyalen la importància de l'alfabetització cívica, la participació ciutadana i una consciència responsable i moral orientada a defensar la convivència democràtica de la societat.

De tota manera, la inclusió no es pot reduir a una mera qüestió curricular, organitzativa o metodològica. La inclusió és més que tot això, és una manera diferent d'entendre l'educació i, si es vol, la vida mateixa i la societat; es tracta

Vegeu també

Vegeu el rol de l'educador social en el mòdul "La incorporació dels educadors socials en l'escola en l'àmbit autonòmic: fonamentació i experiències" quan parlem dels recursos en què es concentra la intervenció dels educadors.

Pel·lícula recomanada

Ens referim a *Ni un de menys* (1999), del director Zhang Yimou i Lleó d'Or del Festival de Venècia aquest mateix any.

més aviat d'una filosofia, d'uns valors (Giné, 2008). D'aquesta manera representa una resposta global i alhora concreta a la qual s'arriba des de trajectòries diferents, partint de les premisses següents:

- La diversitat humana és una riquesa. En conseqüència, l'escola és un espai on tothom té cabuda. Ningú no és "anormal" perquè sigui o tingui determinades potencialitats o limitacions: *tots som diferents*.
- L'educació és un dret ciutadà al qual tothom ha de tenir ple accés. Aquest model d'escola fa efectius els drets a l'educació, a la igualtat d'oportunitats i a la participació sense posar requisits ni mecanismes d'entrada, selecció o discriminació de cap mena.
- El model educatiu homogeneïtzador no ha estat capaç de donar respostes eficients a les diferències socials, econòmiques, geogràfiques, culturals i individuals de molts alumnes, la qual cosa els ha portat al fracàs escolar i ha contribuït, d'aquesta manera, a les altes taxes d'analfabetisme funcional, i de repetició i deserció escolar.
- Per això els sistemes educatius han de ser planificats i els programes s'han d'aplicar de manera que tinguin en compte tota la gamma de característiques, interessos, capacitats i necessitats d'aprenentatge diferents que són pròpies de cada alumne. Es tracta de construir models educatius plurals i molt heterogenis.
- L'escola es concep com una institució oberta, preparada per a educar la complexa diversitat dels seus alumnes i garantir-ne l'ingrés sense discriminar a ningú per la "raça", l'ètnia, el sexe o el grup social a què pertany, lloc de procedència o religió que professa ell o la seva família. És necessari garantir una educació de qualitat per a tots en condicions de massivitat.
- L'enfocament inclusiu reconeix i valora les diferències individuals i les concep com una font d'enriquiment i de millora de la qualitat educativa. En el procés d'ensenyament-aprenentatge, aquestes diferències es fan encara més presents; tots els alumnes tenen unes necessitats educatives comunes, que són compartides per la majoria, unes necessitats pròpies, individuals, i dins d'aquestes, algunes que poden ser especials, que requereixen engregar una sèrie d'ajudes, recursos i mesures pedagògiques especials o de caràcter extraordinari diferents de les que requereix la majoria dels alumnes.
- La integració d'infants diferents o infants amb necessitats educatives especials no solament és beneficiosa per a ells, sinó que millora la qualitat educativa de tots i totes els alumnes. La seva incorporació a un àmbit escolar comú ocuparà un espai social, establirà vincles basats en la satisfacció

de les seves necessitats, crearà espais d'aprenentatges mutus i els prepararà més eficaçment per a la futura inserció laboral.

- Una concepció del desenvolupament d'origen social: és a dir, es reconeix la importància decisiva de la interacció per a l'aprenentatge. La responsabilitat dels adults en determinar la naturalesa de les experiències que s'ofereixen a l'alumnat (relació amb els materials i els companys) és decisiva, per la qual cosa s'atribueix a l'escola un paper clau com a context de desenvolupament (Giné, 2008).

Una escola inclusiva treballa des de la idea de generar confiança i credibilitat en les capacitats de cada subjecte per a aprendre en un aula heterogènia on es reconeixen els diversos estils i ritmes d'aprenentatge dels alumnes. D'aquesta manera es reconeix que cada individu té sabers potencials que s'han de posar en acció mitjançant una intervenció educativa en les seves diferents facetes. Per tant, l'escola s'ha d'adaptar a les demandes i a les necessitats dels alumnes, i no aquests a unes exigències i unes condicions rígides, totalment preconcebudes per la mateixa institució.

Els alumnes aprenen sempre que se'ls proporcionin les condicions adequades, principi que implica deixar enrere les metodologies expositives i directives, descontextualitzades de la realitat, per a deixar pas a un nou procés que possibiliti:

- Compartir situacions d'aprenentatge relacionades amb les pròpies experiències i gaudir-ne en un clima càlid i acollidor.
- Valorar, prendre en compte i respectar les diferències individuals.
- Beneficiar-se del treball conjunt mitjançant els treballs cooperatius i la formació de grups heterogenis.

L'**objectiu** principal de l'escola inclusiva és la **reducció de l'exclusió escolar i social**, en la qual cada individu és valuós, únic i irrepetible amb una consciència plena de pertinença grupal. Des d'aquesta visió, el concepte d'*inclusió* implica un principi d'acció participativa i comunitària, i es constitueix com un sistema de valors que dona suport al desenvolupament de les potencialitats de cada alumne.

Tot això comporta una sèrie de condicions perquè sigui possible:

- La implementació d'un currículum susceptible d'adaptar a les diferents capacitats, motivacions, ritmes i estils d'aprenentatge.
- La utilització de metodologies i estratègies diferents, originals i flexibles que donin resposta a la diversitat a l'aula.

- La utilització de criteris i procediments variats, flexibles i adaptats per a l'avaluació i la promoció de curs, que tinguin en compte les particularitats de cada alumne.
- La disponibilitat de serveis continus de suport i assessorament orientats a la globalitat de l'escola.
- La importància de l'aprenentatge cooperatiu.
- El convenciment de la necessitat d'avançar cap a una concepció inclusiva de l'educació com a condició per a una implicació plena i efectiva en el projecte, encara que lògicament es puguin donar graus diferents.
- Dotar-se d'una estructura de centre flexible, capaç d'adaptar-se a les característiques i a les necessitats de l'alumnat i del professorat, i d'una organització interna que doni prioritat a la col·laboració entre els docents tant en la planificació com en el treball a l'aula.

Optar per una **pedagogia de la diversitat** implica per al docent una reflexió sobre la seva funció social com a educador. Per això creiem que la formació del professorat hauria d'aprofundir en el repte de l'atenció a la diversitat, des d'una perspectiva d'educació permanent: curiositat intel·lectual i lectura perseverant de la realitat, perquè la comprensió de la interacció amb l'entorn és una condició indispensable per a dissenyar les estratègies d'intervenció educativa.

3.2. L'atenció a la diversitat i les necessitats específiques de suport educatiu

La **diversitat** és una característica intrínseca dels grups humans. Aquesta variabilitat, lligada a diferències en les capacitats, les necessitats, els interessos, el ritme de maduració, les condicions socioculturals, etc., inclou un ampli espectre de situacions en els extrems de les quals apareixen els subjectes que més s'allunyen de l' "habitual".

Enfront d'una visió que associa el concepte de *diversitat* exclusivament als col·lectius que tenen unes peculiaritats tals que requereixen un diagnòstic i una atenció per part de professionals especialitzats, considerem que en els grups educatius hi ha una variabilitat natural, a la qual s'ha d'oferir una atenció al llarg de tota l'escolaritat.

L'Agència Europea per al Desenvolupament de les Necessitats Educatives Especials

L'Agència Europea per al Desenvolupament de les Necessitats Educatives Especials (1996) és un organisme de coordinació, col·laboració i cooperació internacional. Té la finalitat de mantenir, transmetre i difondre el coneixement disponible a la Unió Europea de l'educació de l'alumnat amb necessitats educatives especials. Es tracta de compartir i beneficiar-se mútuament de les experiències, les innovacions, els materials, els programes,

l'equipament i la tecnologia desenvolupats per a compensar les necessitats educatives, adaptant-los a les peculiaritats i a les demandes concretes.

http://www.european-agency.org/publications/flyers/agencybrochure/agency_brochure_es.pdf

La resposta educativa a l'*alumnat amb necessitats específiques de suport educatiu* es fonamenta en una sèrie de principis d'actuació que busquen el grau més alt de normalització, inclusió, integració, compensació, qualitat i equitat en el procés educatiu, en les interaccions personals i socials, a l'aula i al centre, amb l'objecte de garantir la igualtat d'oportunitats en l'accés, la permanència i la promoció en el sistema educatiu.

Per tant, entenem l'**atenció a la diversitat** com el conjunt d'accions educatives que, en un sentit ampli, intenten prevenir i atendre les necessitats, temporals o permanents, de *tot l'alumnat del centre*, i donen prioritat als que requereixen una actuació específica.

Les **actuacions específiques** poden tenir l'origen en una diversitat de factors personals o socials, relacionats amb situacions de desavantatge sociocultural, de capacitats altes, de compensació lingüística, de comunicació i del llenguatge; també en limitacions derivades d'una discapacitat física, psíquica o sensorial; d'un trastorn greu de la personalitat, de la conducta, del procés maduratiu personal o de la comunicació i del llenguatge.

Aquesta sensibilitat comporta la cerca del suport d'altres sectors educatius propers amb els quals es pugui treballar de manera coordinada i planificada, especialment el familiar, amb el qual cal establir línies d'actuació confluents.

Així mateix és necessari tenir en compte els models potencials de família presents en un aula, i la complexitat de relacions que aquests models comporten.

Des del punt de vista de la LOE (2006), el concepte de *necessitats específiques de suport educatiu* (NESE) engloba l'alumnat amb necessitats educatives especials (NEE) derivades de discapacitats o trastorns greus de conducta, l'alumnat amb capacitats intel·lectuals altes, l'alumnat amb incorporació tardana al sistema educatiu espanyol, l'alumnat amb dificultats específiques d'aprenentatge o l'alumnat amb condicions personals o d'història escolar complexa. Més endavant s'amplia aquest concepte incloent, a més, el de **compensació**, que es refereix a les desigualtats socials.

3.2.1. Els recursos d'atenció a la diversitat

Els **recursos d'atenció a la diversitat** són els encarregats de concretar i operativitzar les línies de treball i les directrius que assumiria l'atenció a la diversitat en un centre escolar determinat.

Enllaç recomanat

Podeu consultar la LOE 2006, que es completa amb l'Ordre EDU/849/2010 a <http://www.boe.es/boe/dias/2010/04/06/pdfs/BOE-A-2010-5493.pdf>

Constitueixen el conjunt de respostes arbitrades pel sistema educatiu per a adaptar-se a les característiques dels alumnes que presenten necessitats educatives específiques en el terreny educatiu.

Adaptacions curriculars

Les adaptacions curriculars són estratègies educatives per a facilitar el procés d'ensenyament-aprenentatge en alguns alumnes amb necessitats educatives específiques.

Volen ser una resposta a la diversitat individual independentment de l'origen d'aquestes diferències: història personal, història educatiu, motivació i interessos, ritme i estil d'aprenentatge.

S'adeqüen a **dos principis**, el de **normalització** (afavoreix que aquests alumnes es beneficiïn de tants serveis educatius ordinaris com sigui possible) i el d'**individualització** (a partir dels seus interessos, motivacions i capacitats, deficiències i ritmes d'aprenentatge, proporciona a cada alumne la resposta educativa que necessita en cada moment per a formar-se com a persona).

Les diverses comunitats autònomes disposen de la competència per a definir una proposta marc de plans per a l'atenció a la diversitat. Però es cada centre docent qui té la potestat per a organitzar i gestionar els recursos personals i els mitjans materials per a l'atenció de l'alumnat amb necessitats específiques de suport educatiu. D'aquesta manera, anualment planifica les mesures de suport ordinari o específic necessàries perquè aquest alumnat aconsegueixi el màxim desenvolupament de les seves capacitats, les competències bàsiques i els objectius de les diferents etapes educatives. Així mateix, són els centres escolars els responsables de promoure el treball en equip del professorat, la col·laboració dels diferents professionals i la participació en projectes de formació conjunta.

Segons la naturalesa que tinguin es poden estructurar de la manera següent:

- 1) Mesures ordinàries: agrupaments, horaris, adequació d'objectius, estratègies metodològiques, selecció de materials, etc.
- 2) Mesures preventives: programes d'estimulació del llenguatge, coordinacions amb altres serveis per a la detecció precoç de dificultats en la infància, campanyes de prevenció sanitàries, grups d'habilitats socials, seminaris d'educació sexual.
- 3) Mesures extraordinàries: adaptacions curriculars, aules de benvinguda, servei de suport domiciliari, centres educatius terapèutics.
- 4) Mesures que tenen en compte les particularitats dels diferents nivells educatius i la diversitat de destinataris.

El desenvolupament i el seguiment de les mesures adoptades per a l'atenció de l'alumnat amb necessitats específiques de suport educatiu ha de ser continu i correspon a cada equip docent, integrat pel conjunt de professors de cada grup d'alumnes i, si escau, pel professorat que exerceix funcions de suport específic, coordinats pel tutor. L'orientador del centre assessora en aquest procés, amb la col·laboració dels departaments didàctics i, si escau amb, d'altres serveis de

l'Administració educativa. Un exemple d'això són el **pla d'interculturalitat**, els **centres de recursos** per a l'educació especial, les diferents mesures de compensació de desigualtats, els projectes d'**igualtat de gènere**, etc.

Tenint en compte l'espai des del qual es dinamitza aquest tipus de recursos, es poden classificar en:

1) Respostes en l'àmbit del centre i especificades pel projecte de centre amb els documents que l'integren i que són les finalitats educatives, el projecte curricular de cycle i/o etapa, la programació d'aula, etc., i que serveixen de marc de referència i guia de treball per als professors.

2) Respostes en l'àmbit de l'aula explicitades en la programació i en què el professor ha de fixar els objectius del cycle, determinar i seqüenciar els continguts del cycle, establir els principis metodològics i fixar els criteris d'avaluació que s'ha d'utilitzar.

- Estructurar la classe en grups heterogenis, que funcionen de manera cooperativa i interactiva, que permeten aprendre amb els altres i dels altres, que permeten rendibilitzar l'actuació del professorat i compensar-la en certa mesura.
- Negociar amb l'alumnat els temes a estudiar, possibilitar-ne la participació en el què, com i quan, n'augmenta l'interès i la implicació en el treball i fa que els aprenentatges siguin més significatius.
- Utilitzar materials curriculars variats que facilitin la transmissió de la informació i aplicar diversitat d'activitats i recursos.
- Desenvolupar una avaluació contínua, formativa i orientadora, basada en els processos personals de cada alumne i que prevegi mesures d'actuació que permetin compensar deficiències i atendre diversitats.

3) Respostes adreçades a l'alumne.

- El reforç educatiu, que apareix o desapareix quan les necessitats de l'alumne ho determinen així, al llarg del procés d'aprenentatge.
- La sensibilització de l'alumne envers el propi procés d'aprenentatge, definint clarament els criteris i les estratègies d'avaluació.
- Les adaptacions curriculars, la reflexió i l'adaptació dels elements curriculars per a donar respostes educatives a les necessitats dels alumnes.
- La diversificació curricular, una adaptació curricular extrema per a alumnes amb problemes greus, que està destinada a alumnes que presenten di-

Lectures d'ampliacions

Per saber més sobre l'adaptació a la diversitat podeu llegir: E. Martín i T. Mauri (Coord.). (1996). *La atención a la diversidad en la educación secundaria*. Barcelona: Universitat de Barcelona, ICE / Horsori.

J. Domínguez (2009). *Atención a la diversidad en la educación primaria: evolución y situación actual*. Barcelona: Davinci.

ficultats d'aprenentatge generalitzades i que afecten la majoria de les àrees del currículum.

- L'opcionalitat, com a manera de cobrir interessos, orientant els alumnes que presenten dificultats d'aprenentatge en relació amb capacitats que es consideren bàsiques.

4) Respostes que promouen la implicació de les famílies en l'educació dels seus fills, compromentent a la comunitat educativa en el desenvolupament d'estratègies participatives, augmentant la qualitat educativa dels centres. Potenciant aquestes dinàmiques amb les famílies es millora el coneixement de l'entorn social i cultural dels alumnes, a més de les seves potencialitats i necessitats educatives.

5) Respostes obertes al medi social que ens envolta. Els espais educatius no són únicament a l'aula, també es troben en l'entorn del centre i cal tenir-los en compte.

3.2.2. Els programes de qualificació professional inicial

Per diversos motius, alguns alumnes acaben l'etapa d'educació secundària obligatòria sense aconseguir els objectius previstos i, en conseqüència, sense obtenir la titulació de graduat en educació secundària obligatòria. En aquestes circumstàncies, és molt probable que hagin d'afrontar una situació laboral de precarietat a causa de la falta de qualificació.

L'article 30 de la Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació determina que correspon a les administracions educatives organitzar programes de qualificació professional inicial destinats a l'alumnat més gran de setze anys, complerts abans del 31 de desembre de l'any de l'inici del programa, que no hagin obtingut el títol de graduat en educació secundària obligatòria. Excepcionalment, i amb l'acord d'alumnes i famílies o tutors, aquesta edat es pot reduir a quinze anys per als que una vegada cursat segon no estiguin en "condicions" de passar a tercer i ja hagin repetit una vegada a secundària.

A partir del curs 2009/10, els **programes de qualificació professional inicial** (PQPI) substitueixen els programes de garantia social (PGS), sense canviar-ne significativament ni la finalitat ni els destinataris.

L'objectiu és que els alumnes assoleixin competències professionals pròpies d'una qualificació de nivell 1 de l'estructura actual del *Catàleg nacional de qualificacions professionals* i una inserció sociolaboral satisfactòria, i ampliar-ne les competències bàsiques perquè puguin continuar altres estudis. Busquen facilitar experiències positives d'aprenentatge, de convivència i de treball, connectant les necessitats i les finalitats del sistema educatiu i del sistema productiu.

Enllaços recomanats

Per a més informació sobre el contingut i els objectius d'aquests programes, podeu consultar:

http://www.edubcn.cat/rcs_gene/extra/05_orientacio/pqpi_2011/00_guia_PQPI_revisio_web_22032011.pdf

Està dirigit a l'alumnat escolaritzat amb un historial d'absentisme acreditat; a adolescents desescolaritzats o amb actituds manifestes de rebuig escolar i abandonó primerenc però que es volen reincorporar a l'ensenyament reglat; també a alumnes d'incorporació tardana al sistema educatiu i en edats d'escolarització postobligatòria, i amb necessitat d'accedir ràpidament al mercat de treball (generalment d'origen immigrant); i, finalment, a joves amb necessitats de suport educatiu associades a discapacitats o a trastorns greus de conducta, i que mantenen possibilitats d'inserció laboral.

Tenen una durada que oscil·la entre un mínim de 1.050 hores (900 al centre a les quals se n'uneixen 150 més a centres de treball o treball productiu a empreses) i un màxim de 1.800 hores (dos cursos). Els PQPI s'estructuren en diferents àmbits o perfils professionals.

Internament estan organitzats en tres tipus de mòduls:

1) Mòduls A. Formació professional específica. Tenen la finalitat de desenvolupar competències d'un perfil professional a fi que l'alumnat es pugui incorporar al món laboral amb una qualificació bàsica de nivell 1. Aquests mòduls inclouen la formació en centres de treball (entre 150 i 250 hores de pràctiques a empreses).

2) Mòduls B. Formació bàsica de caràcter general. Ofereixen la recuperació i l'adquisició de coneixements i capacitats bàsiques, que faciliten els aprenentatges i la formació continuada, com també la transició al món laboral (estratègies i tècniques de comunicació, operacions matemàtiques bàsiques, condicions i relacions laborals, etc.). El procés formatiu inclou el suport d'un tutor i orientació professional.

3) Mòduls C. Formació per a l'obtenció del graduat en ESO. Corresponen a mòduls del currículum per a l'obtenció del graduat en educació secundària. Es poden cursar en paral·lel o després dels mòduls obligatoris (A i B) als centres de formació de persones adultes.

Enllaç recomanat

Per a més informació sobre àmbits i perfils professionals, podeu consultar:

http://www.edubcn.cat/rcs_gene/extra/05_orientacio/ppqi_2011/02_ambits_i_perfils_professionals.pdf

4. El canvi social i la crisi del model formatiu tradicional

L'escola, com la societat, experimenta transformacions que tenen l'origen en múltiples causes i circumstàncies. Aquests canvis determinen aspectes de la seva organització, de la relació educativa o dels continguts curriculars.

Com hem vist en punts anteriors, les reformes educatives han treballat, no sempre amb èxit, en aquesta via. Nous temps, noves sensibilitats; noves necessitats i problemàtiques, que exigeixen respostes més innovadores; també flexibilitat i capacitat de crear una realitat més atractiva i suggeridora, assegurant els valors fonamentals de la institució escolar d'acord amb els nous alumnes. En aquest apartat intentarem resoldre alguns d'aquests canvis i els nous reptes que posen a la institució escolar.

4.1. L'obertura del centre escolar a l'entorn

L'escola interpreta el context social de quatre maneres diferents: com un entorn objectiu (espai físic més proper a l'escola o més llunyà); com un altre de subjectiu (realitats materials i culturals) reconegut com a proper vitalment per les persones i que n'estableix la identitat, els interessos i, en part, les accions; com un entorn virtual; i com un espai de conflicte.

- L'entorn material i físic no té límits clars, i s'hi produeix una interacció contínua entre factors locals i globals. Aquests últims tenen més poder per a configurar la realitat, tant de l'entorn material com del cultural.
- L'entorn sociocultural és l'espai en què cada persona es desenvolupa vitalment, i està constituït per persones amb coneixements, valors, vivències, elements actius i valor propi respecte a la resta. L'única via per a educar és mantenir l'infant en contacte permanent amb la vida, per a això la mateixa escola ha de ser catalitzadora de l'entorn perquè es faci present a l'aula.
- L'entorn virtual, generat per les noves tecnologies de la comunicació i la informació, integra el que és real i el que és virtual. Ho confon, ampliant l'experiència i la construcció de la subjectivitat i constituint-se en veritable espai social, en què a més d'intercanvi d'informació es produeixen accions i relacions.
- L'entorn també és un espai de conflicte (entès com a possibilitat), en què es manifesten una sèrie de problemes, de visions i interessos contraposats. Per a superar-ho cal tenir en compte els diferents col·lectius enllaç entre l'escola i l'exterior.

Per tot plegat, l'entorn social constitueix un recurs didàctic, context vital i d'aprenentatge dels alumnes, en què les activitats d'aprenentatge han de formar part de les activitats socials de l'alumnat, i l'escola ha d'intentar relacionar i harmonitzar el que es transmet des dels dos àmbits.

Però l'escola assumint tradicionalment un model de caire essencialment racional i acadèmic, s'ha distanciat de l'entorn i l'ha entès com un espai d'influència pertorbadora que distorsionava, degradava i, en el millor dels casos, distreia la seva acció educativa. Amb aquesta opció, s'aïllava en el seu propi àmbit d'intervenció, al temps que s'atorgava de manera unilateral la competència educativa.

Però han estat les transformacions socials que s'estan produint en les últimes dècades, qui de vegades de manera vertiginosa han provocat canvis substancials en les regles del joc en les quals es mouen l'educació i els seus agents (Núñez, 2005, p. 83). Això ha obligat a l'escola a obrir-se a la comunitat, a assumir un paper dinàmic en interacció amb la realitat social, a consensuar la seva intervenció amb altres agents educatius, i a coordinar-se amb els diferents sectors socials diversos.

Des d'aquesta nova perspectiva cobra ple sentit l'expressió "l'escola en la comunitat i la comunitat en l'escola" (Castro, 2007) per a expressar l'eix conceptual i operatiu que defineix el repte actual de desenvolupar una **escola oberta a l'entorn, equitativa i inclusiva**, enfront de l'anacronisme que significa el model de la mal denominada *escola tradicional* de tall racionalista i clausurada sobre si mateixa (Merino, 2009, p. 33). La concepció de l'escola com a comunitat fa referència al fet que els integrants mantenen unes relacions estables, comparteixen vincles i finalitats. L'escola és part de la comunitat local i s'insereix en una xarxa d'educació més àmplia (Vera, 2007, p. 30).

Però aquest procés implica una transformació en la manera de funcionar de les escoles. Un dinamisme que tindrà més possibilitats d'èxit si disposés d'un suport de bones pràctiques socials que orientessin l'entorn cap a un desenvolupament dels drets humans compromès amb una ètica de valors.

No obstant això, el concepte d'**escola comunitària** va més enllà d'assegurar la permeabilitat amb l'entorn. L'objectiu és promoure l'educació de l'individu en el context social, inserint-se en la comunitat mitjançant la integració en les estructures de participació comunitària i assumint un rol de líder cultural.

Unes dinàmiques que impliquen tot un seguit de reptes i exigències per a l'escola, que condicionen i mediatitzen els seus objectius, i la seva organització. Algunes d'aquestes podrien ser:

- La introducció de models pedagògics innovadors i transformadors que ofereixin a la comunitat educativa programes contextualitzats i consensuats per a donar resposta a les seves necessitats, mancances i expectatives.
- La implicació i la participació dels agents educatius que pertanyen als àmbits familiar, escolar i social.
- Posar, en funció de les necessitats d'aprenentatge de l'alumnat i en relació amb l'entorn social, els projectes i l'organització del centre educatiu per a potenciar-se mútuament.
- Incloure en el projecte educatiu de cada centre els projectes més globals i generals del propi territori, i reconèixer la funció educativa de cada agent i cada entitat.
- Disposar de prou autonomia per a adequar el propi projecte a la realitat dels serveis públics que incideixin en l'àmbit educatiu, i coordinar-se per a delimitar els camps de competència específica, evitar la duplicitat de serveis, detectar llacunes d'actuació i necessitats i planificar objectius.
- Planificar i desenvolupar la programació educativa procurant que vivència i reflexió, coneixement i acció no s'abordin per separat, que compreguin els diferents nivells i àmbits de manera integrada.
- Incrementar el rol de l'escola com a espai de socialització i desenvolupament cultural que actui sobre l'entorn, creant les condicions necessàries per a convertir els centres en institucions generadores de cultura i que comparteixen projectes amb la societat.

Font: extret directament de la proposta del Consell Educatiu de Castella-Lleó, www.concejoeducativo.org/

Les línies d'acció principals per a promoure i desenvolupar les relacions col·laboratives entre l'entorn i l'escola podrien ser tres (Programa integral per a la igualtat educativa, 2004, p. 19-20):

1) Les **accions educatives comunitàries**, impulsades directament per l'escola i la comunitat i que surten del marc estrictament curricular, incorporant aspectes més educatius i generals. Tenen com a objectiu generar espais de comunicació i intercanvi que millorin les condicions educatives dels alumnes com també la seva inclusió social i escolar, en un procés de retroalimentació cultural mútua.

2) La **construcció de xarxes interescolars i intersectorials**.

- Les **xarxes entre escoles** possibiliten el treball de manera compartida entre les escoles i en milloren el vincle amb la comunitat. Tenen l'objectiu

Lectura recomanada

Per saber-ne més:
M. M. Castro *et. al.* (2007).
La escuela en la comunidad. La comunidad en la escuela. Barcelona: Graó.

d'articular i potenciar de manera transversal les propostes, els projectes i els recursos construïts en les diferents escoles i organitzacions que les componen. Aquesta dinàmica permet el seguiment dels alumnes, la identificació de problemes comuns, la socialització d'experiències pedagògiques i la coordinació d'accions amb els instituts de formació docent, entre altres possibilitats.

- Les **xarxes intersectorials** es constitueixen entre l'escola i les organitzacions governamentals i no governamentals. Articulen els diferents recursos educatius de la societat local, la qual cosa possibilita un acostament integral a les problemàtiques de la infància, adolescència i joventut d'un territori concret.

3) Les **accions referides a la inclusió escolar**, en coordinació amb les diverses organitzacions socials que mantenen una intervenció socioeducativa en un sector determinat. Aquestes accions permeten actuacions conjuntes adreçades als alumnes en situació de vulnerabilitat educativa, especialment els que es troben immersos en un procés crònic d'absentisme escolar i, per tant, fora de l'escola.

Una escola en la comunitat i per a la comunitat és una escola inclusiva respecte a l'entorn social, possibilitant a cada individu desenvolupar-se en igualtat de condicions com a persona i com a ciutadà. Promou i desenvolupa processos educatius i socials equitatius, que ajuden l'alumne a construir i desenvolupar el seu projecte personal de vida individual ciutadana. En suma, una escola que es troba al servei de l'educació de la persona i de les seves circumstàncies en tota la integralitat i l'extensió que això implica. Capaç de participar en els problemes socials, perquè en última instància és una institució de la societat, a qui la comunitat social delega la gestió formal de l'educació (Merino, 2009, p. 49).

4.2. La crisi del sistema escolar

En els últims anys, igual que la societat, l'escola ha patit l'efecte de les transformacions procedents d'àmbits tan diversos com la globalització, la multiculturalitat, les tecnologies de la informació i la comunicació o el canvi del paper de les famílies en l'educació dels fills/es. Tot això ha tingut conseqüències en la seva organització i en la manera d'abordar el seu treball. Una crisi resultat de la interacció de diverses situacions (Gairín, 1996, pp. 42-43):

- La indefinició de polítiques educatives coherents i estables.
- La democratització de l'ensenyament i l'augment quantitatiu i qualitatiu de l'educació.
- La resistència al canvi proposat per les diverses reformes educatives.
- La inadequació dels mitjans per a garantir serveis de qualitat resultat de pressupostos insuficients.
- La manca de formació del professorat per a adaptar-se a aquests canvis.

- La ràpida acumulació i desenvolupament dels coneixements científics i de les innovacions tècniques.

En aquest sentit, quan parlem de **crisi de l'escola** no estem qüestionant el seu sentit i la seva existència, sinó que fem referència al canvi de paper que li assigna la mateixa societat que la genera i manté. Alguns dels canvis que comporta són:

1) L'escola passa de ser considerada la instructora social per excel·lència a convertir-se en un servei públic, i perd l'exclusivitat del paper socialitzador que es disputen altres agents socials. Les competències educatives estan cada vegada més descentralitzades i desconcentrades (Vázquez, Serramona i Touriñán, 2010).

2) S'imposa a l'escola un paper d'experta obligant-la a compensar la "pèrdua" d'autoritat i responsabilitat que pateixen moltes famílies. Per la seva banda, les famílies li exigeixen que sigui garant de l'educació dels seus fills i que assumeixi, a més, una nova funció de guardadora i cuidadora (Pino i Pérez, 2001).

3) El professorat assumeix noves responsabilitats i competències que moltes vegades van més enllà de la seva formació i vocació, excessivament especialitzades i poc nivell pedagògic. Diverses recerques posen de manifest que el professorat, principalment de secundària, percep que si bé està ben preparat en els continguts de la matèria, en canvi, no està preparat per a atendre la diversitat (Arteaga i García, 2008, p. 254).

4) En un context social caracteritzat per la recerca de la novetat, on allò que és nou és contínuament superat amb una preocupació incessant per la satisfacció i el desig, del plaer personal a la carta, l'escola es converteix en un molest mecanisme anacrònic d'estandardització i de disciplina.

"Es ese abandono del saber lo que resulta significativo [...] Por eso el colegio se parece más a un desierto que a un cuartel [...] donde los jóvenes vegetan sin grandes motivaciones ni intereses. Hay que innovar a cualquier precio: siempre más liberalismo, participación, investigación pedagógica y ahí está el escándalo, puesto que cuanto más la escuela se dispone a escuchar a los alumnos, más estos deshabitan sin ruido ni jaleo ese lugar vacío."

(Lipovetsky, 2005, p. 39)

5) El ciutadà queda redefinit com a individu que es realitza a si mateix mitjançant actes d'elecció, essent lliure i autònom en la mesura en què pot donar un sentit a la seva vida per mitjà de les seves eleccions (Apple, 2002). Des d'aquesta argumentació, els drets dels clients (*customer rights*) són prioritaris respecte a l'interès general o, millor, es creu (ideològicament) que el mercat i la lliure competència assegura la identitat entre l'interès general i els interessos particulars. El que fins ara havia estat el control democràtic de l'educació per la participació dels agents es trasllada a l'elecció de clients, quan aquesta depèn

de la posició socioeconòmica (lloc de residència i "capital social i cultural" de partida). Les famílies començaven a adoptar estratègies de consumidors dels serveis educatius (Bolívar, 2003, p. 4).

6) El professorat no comparteix un projecte educatiu assumit com a propi i compartit, malgrat haver-se promulgat l'autonomia pedagògica i organitzativa perquè la comunitat educativa pugui elaborar els documents que dotin d'identitat el centre.

7) L'escola ja no garanteix l'ascens automàtic en l'escala social. Formació ja no és igual a treball ben remunerat, o a nivell de vida millor. Malgrat que les estadístiques continuen demostrant que com més alt és el nivell formatiu més fàcil és aconseguir feina, molts alumnes mostren poc interès pels seus estudis i s'excusen en aquesta falta de futur.

També és cert que altres autors (Martínez García, 2006, p. 86), i malgrat les opinions àmpliament compartides de ciutadans, polítics i mitjans de comunicació, creuen que hi ha indicadors clars que mostren el bon estat de salut del sistema educatiu espanyol. Entre aquests sobresurten aspectes com el nivell educatiu elevat de la població de menys de quaranta anys, la valoració positiva del nivell d'estudis en el mercat de treball, l'augment de la despesa mitjana per estudiant i la satisfacció dels agents implicats en el procés educatiu (famílies, professors, estudiants).

Aquestes evidències no amaguen la necessitat que l'escola s'adapti i respongui a alguns dels nous reptes que li planteja la situació actual.

- La necessitat d'incorporar noves professions a l'àmbit escolar com, per exemple, psicopedagogia, educació i treball social, especialment si es pretén que el sistema educatiu assumeixi noves funcions. Per a això es necessita finançament addicional i, si no es produeix, probablement siguin els professors els qui les hagin d'assumir (Martínez García, 2006, p. 102).
- En un context creixent de multiculturalisme, saber conjugar el reconeixement del dret a la pròpia identitat cultural amb un marc general de drets i deures comú en el context d'una ciutadania compartida. En aquest sentit, és especialment rellevant assegurar la llibertat necessària dels alumnes per a permetre expressar les identitats particulars en l'espai públic i evitar processos adaptatius forçats, etnocèntrics i homogeneïtzadors.
- La definició d'un projecte de valors i hàbits que indueixi els alumnes a assumir un paper actiu en el propi procés formatiu i educatiu, en el marc de la creació de relacions de convivència i reconeixement mutu. Aquesta línia de treball necessita metodologies diverses, amb el disseny d'iniciatives plurals i originals.

- Proporcionar experiències humanes mitjançant un ambient estimulants en què es passa d'una interpretació del valor reflexionat al valor viscut i experimentat. Per a això la comunicació per a desenvolupar les relacions entre persones i els mecanismes que se'n deriven hi tindran un paper important (García i Carrasco, 2005, p. 4).
- L'obertura al context social circumdant, integrant-lo al projecte curricular de centre, i possibilitant la participació i presència dels seus membres i agents socials en el marc de la institució escolar.

4.3. La necessitat d'un currículum compartit

Transformar el marc escolar també és repensar el currículum. Tradicionalment, el **currículum** s'ha interpretat com el conjunt de sabers que es transmet als alumnes en cada nivell educatiu, atenent de manera exclusiva la planificació dels continguts de cada matèria que s'ha d'ensenyar.

Actualment no es parla d'un sol enfocament o metodologia curricular. Per a resoldre i donar una resposta integral a la diversitat de problemes que ofereix el currículum i les seves praxis, es plantegen diverses perspectives respecte a la seva conceptualització. Així el currículum es pot entendre com (Díaz, 1993, pp. 20-21):

1) Una **estructura organitzada de coneixements** transmesa per l'escola, que exerceix una funció formadora i que parteix d'una concepció disciplinària del coneixement científic. La seva elaboració se centra en les disciplines que el fonamenten; la integració de continguts, processos, conceptes i mètodes; i el desenvolupament d'estructures idiosincràtiques de pensament.

2) Un **sistema tecnològic de producció** en què, partint d'una concepció tecnològica de l'educació, s'especifiquen els resultats obtinguts després d'un procés d'aprenentatge a partir d'uns objectius.

3) Un **pla d'instrucció**, diferenciat dels processos d'instrucció encarregats de desenvolupar-lo, que planifica l'aprenentatge a partir de l'elaboració i l'especificació d'objectius, continguts, activitats i estratègies d'avaluació.

4) Un **conjunt d'experiències educatives i d'aprenentatge**, planificades pel docent i la institució escolar, i en contraposició a un programa de continguts.

5) Una **reconstrucció del coneixement i una proposta d'acció** que integra el currículum i la instrucció d'una manera unitària i flexible, en l'anàlisi de la seva pràctica per a la resolució de problemes, consideren per a això tant els aprenentatges explícits i planificats com els no previstos.

Una visió plural del currículum en condiciona l'elaboració i l'establiment, tant per part de les autoritats educatives com per part dels centres escolars que el concreten en el seu projecte curricular de centre. D'aquesta manera, "planificar el currículum és, sobretot, reflexionar, debatre i prendre decisions fonamentals sobre el que les escoles ensenyen, del per què això i no una altra cosa, del que podrien ensenyar o del que no ensenyen; reflexionar en suma, sobre el contingut cultural i social, i no exclusivament acadèmic, del currículum" (Salines, 1994, p. 138). Algunes de les implicacions que es deriven d'aquesta afirmació poden ser:

1) La necessitat de tenir en compte la diversitat dels alumnes en l'elaboració del currículum, cadascun amb les seves diferències i les seves inquietuds. Característiques diferenciadores que no permeten un currículum homogeneïtzador, incapaç de preveure amb objectius els aprenentatges potencials dels destinataris.

2) El currículum no es pot convertir en una forma estàtica i monolítica de racionalitat de les pràctiques educatives. Necessita una construcció i una reflexió diària incardinada en la realitat dels propis actors, utilitzant i assumint les seves històries, experiències, interpretacions i dificultats. Es concreta en els diversos moments de la complexa, polifacètica i canviant realitat escolar.

3) Respon a la pregunta clau sobre com pot contribuir a preparar les noves generacions per a viure en la societat del futur, construint-la a partir d'uns paràmetres diferents, més justos i més humans.

4) Integra les realitats culturals de l'aula, atenent una reformulació dels continguts d'escolarització en què el currículum és una expressió dels fets, personatges, història, llengua i costums del grup ètnic o cultural al qual pertany l'alumnat (Bolívar, 2003, p. 5).

5) La multiplicació dels nivells per a la seva concreció i desenvolupament, dotant-se d'unes metodologies prou diverses i riques per a respondre a la constant dialèctica que comporten els processos i la pluralitat de les aportacions dels diversos sectors relacionats amb el procés d'aprenentatge.

6) Canviar la interpretació del currículum com a construcció cultural, introduint el concepte de cultura del currículum que plantegi la necessitat constant de respondre a la complexitat de la vida social que convergeix en les institucions d'educació formal.

7) Relacionar la convivència escolar amb el currículum, preveient els aprenentatges intencionals que s'han de considerar deliberadament amb la finalitat de promoure els valors de respecte i ciutadania entre tots, indagant i qüestionant per què certs aprenentatges vitals per a la convivència escolar tenen una presència escassa en el currículum.

8) Es concep com a producte de les diferents intervencions socials i agències que es dirigeixen a la transformació de la societat, les quals passen per assumir les funcions de seleccionar, transmetre i avaluar la cultura des d'un compromís polític.

Molts dels problemes i de les necessitats que pateixen els centres educatius no són estrictament escolars, sinó que tenen una arrel sociopolítica. Per això l'ensenyament dels continguts, i la seva estructura dins d'un marc curricular, no es pot descontextualitzar ni de les seves causes més immediates, ni de les estratègies més realistes per a resoldre'ls, ni de les seves solucions potencials.

Des d'aquesta perspectiva, no es poden carregar les escoles amb noves responsabilitats educatives que incrementin la vulnerabilitat dels professors a l'entorn social on treballen. Aquesta situació fa necessària la definició d'un **currículum compartit**, el desenvolupament del qual és una tasca responsabilitat de tots els agents socials i educatius, no només de mestres i professors, "a riesgo de atribuirle previsibles fracasos (y culpabilidades) que no les pueden legítimamente pertenecer en propiedad. Por eso, es preciso recuperar una cierta comunidad educativa, en un proyecto educativo ampliado, con una nueva articulación de la escuela y sociedad o un nuevo pacto educativo" (Bolívar, 2002, p. 5).

Pla de convivència

El pla de convivència és un document projectiu que reflecteix la línia d'intervenció que assumeix el centre com a propi pel que fa a les relacions entre les persones.

El seu grau de concreció del pla de convivència admet diverses possibilitats. Els aspectes mínims que ha de tenir són:

- 1) Les finalitats que orienten l'acció general del centre amb relació a la convivència.
- 2) Els objectius de millora que es proposen, a partir d'una anàlisi de la problemàtica institucional i de les possibilitats i de les limitacions d'intervenció.
- 3) La delimitació de les actuacions que s'han d'emprendre.

L'aspecte primordial és la delimitació de les actuacions. Una possibilitat consisteix a enumerar-les, de manera consecutiva o agrupades per àmbits. Una mateixa actuació pot contribuir a assolir diversos objectius i generar efectes multiplicadors quan s'estableixen relacions entre aquestes.

En l'elaboració i el desenvolupament del pla de convivència es poden establir cinc grans fases: la conceptual, la definició, la revisió, l'aplicació i l'avaluació.

4.4. La convivència escolar i la resolució de conflictes

La millora de la convivència als centres escolars i la resolució de conflictes constitueixen un espai privilegiat per a les actuacions dels educadors socials, tant des de dins de l'organització escolar com des de fora, mitjançant la seva presència en els serveis socials o en altres entitats socioeducatives de l'entorn.

Les múltiples cares que presenten els conflictes en el marc escolar demanen intervencions amb formes i persones diferents. Alguns exemples són els coneguts problemes disciplinaris entre professors i alumnes a l'aula, la violència i les situacions d'assetjament entre companys, el perill d'autoritarisme del sistema, la incapacitat per a gestionar l'aula de manera democràtica i participativa, o la violència estructural que genera l'organització escolar amb la seva cultura i normativa particulars (Bernstein, 1990).

Si busquem algunes **causes** ens trobem davant una diversitat de factors (Castillo, 2009, p. 30): un sistema econòmic i social basat en les relacions de competència i interès, la pèrdua dels valors bàsics de la convivència, la gran complexitat i heterogeneïtat social, la pèrdua de lideratge educatiu de la família, els problemes d'identitat de l'adolescència o l'aparició de les situacions de violència en els mitjans de comunicació social.

A aquesta llista caldria afegir les situacions vinculades als canvis en els processos del sistema educatiu: les dificultats d'organització democràtica, els dèficits formatius que tenen docents i alumnes, la percepció molt preocupant de la situació de convivència als centres educatius, o les mateixes resistències d'un sector del professorat a abordar els temes de convivència.

D'aquesta manera la **convivència** es converteix en una **finalitat educativa** i en un objectiu primordial de l'escola que assumeix diversos significats:

- 1) És una potencialitat individual de cada persona que li permet viure amb altres en un ambient de respecte mutu i de solidaritat recíproca. Inscrita en el seu desenvolupament ètic, socioafectiu i intel·lectual, té l'objecte de construir espais col·lectius de confiança i consens.
- 2) És una construcció col·lectiva i de responsabilitat de tots els que participen en el procés educatiu, particularment dels adults, encarregats de donar exemple sobre les maneres de relacionar-se i resoldre conflictes, sobre la base del diàleg i l'enteniment.
- 3) Implica que tota la comunitat educativa ha d'assumir i desenvolupar un marc axiològic (Marina, 2003) amb unes competències, normes i aspiracions que van més enllà de la simple harmonia social: el respecte a les idees i als sentiments dels altres, la tolerància davant de les diferències, l'acceptació i la valoració de la diversitat, i la solidaritat.
- 4) Genera el que denominem **clima social del centre**, síntesi de totes les formes de relació continuada entre l'alumnat que es generen en el microsistema dels iguals (cultura del grup).

5) Necessita un marc de referència previ que permeti pensar a quin tipus de convivència en particular s'aspira i cap a la qual col·lectivament es vol educar (Jarés, 2006).

Projecte de convivència i èxit educatiu

El Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya planteja l'elaboració del projecte de convivència com un instrument en què es reflecteixen les accions que el centre docent du a terme per capacitar tot l'alumnat i la resta de la comunitat educativa per a la convivència i la gestió positiva de conflictes.

Aquestes accions poden anar dirigides a la millora de la convivència a l'aula, al centre o en l'entorn, amb el benentès que la permeabilitat entre aquests tres àmbits d'intervenció afavoreix la transferència d'aprenentatges, valors, creences, actituds i hàbits relacionals. També recull els mecanismes que el centre estableix a l'hora de resoldre els conflictes i de crear una atmosfera de treball i de convivència segura i saludable.

http://www20.gencat.cat/docs/educacio/home/arees_actuacio/innovacio_educativa/Pla%20de%20convivencia/doc_marc_projecte_convivencia.pdf

Una de les opcions per a resoldre i abordar les situacions de conflicte és l'anomenat **model disciplinari**. Es tradueix en el desenvolupament d'accions contundents i normatives mitjançant un càstig o una sanció, moltes vegades desconnectades de la dinàmica escolar, de la realitat dels protagonistes, i de la construcció d'un marc preventiu.

Curricularment no atén cap tipus de proposta formativa per al tractament transversal dins de les diverses àrees dels temes de convivència, o el treball de la consciència crítica davant la realitat social. Mostra certa resistència a incorporar i promoure accions que treballin i preparin explícitament la convivència, al marge del conflicte quan aquest ha succeït.

El **model integrat de convivència** (Torrego, 2003) sosté, en canvi, que el treball de les actituds de respecte constitueix una acció educativa integral, que forma part del procés de construcció personal de cada alumne, essent alhora els membres de la comunitat escolar protagonistes i coresponsables en la millora de la convivència. Els dona un paper actiu en el tractament del conflicte mitjançant el desenvolupament d'algunes estratègies concretes com la promoció de procediments democràtics en l'elaboració de normes, el diàleg o la intervenció preventiva. La convivència es planteja com un àmbit educatiu específic estretament vinculada a la dimensió social i ciutadana, i que promou la integració dels alumnes en un sistema democràtic i participatiu des de la primera escolarització.

En primer lloc, en l'àmbit de l'escola, cal formar en una cultura de la convivència i reforçar els comportaments d'ajuda mútua i de cooperació entre els alumnes mitjançant projectes comuns i de cooperació (Tourrián, 2010, p. 14).

No cal oblidar que la convivència neix i creix dins d'un ambient determinat. Aquest espai el faciliten, el modelitzen i el construeixen tots els relacionats amb la comunitat escolar: alumnes, pares i docents (Romero, 2006).

En segon lloc, es tracta d'entendre la institució escolar com a organització per a la convivència en la qual es du a terme una gestió democràtica de la vida en comú. D'altra banda, es tracta d'entendre la institució escolar com a escola de convivència en la qual la participació i el diàleg són instruments per a aprendre a convida (Tourrián, 2010, p. 14).

Però, en tercer lloc, la creació d'un ambient escolar no és gratuïta ni espontània, sinó que respon a una intencionalitat educativa, i en últim terme a un pla de referència en què es tipifiquen actuacions des de diferents àmbits, valors, actituds, aspectes organitzatius, desenvolupament curricular i compromís dels membres dels centres. És el que es denomina *pla de convivència* en estreta relació amb les línies de treball establertes en el projecte educatiu de centre i en el reglament d'organització i funcionament (González, 2003, p. 21).

Reglament d'organització i funcionament

La convivència en qualsevol tipus de comunitat requereix l'exercici diari de certes habilitats socials, com han de ser el respecte i la tolerància entre les persones i el seguiment d'unes normes mínimes reguladores dels drets i deures de tots els membres de la comunitat educativa d'un centre (pares, alumnes, professors i personal no docent). Aquestes normes mínimes estan recollides en un document que elabora cada centre educatiu i que es denomina *reglament d'organització i funcionament*.

Aquest document emana del projecte educatiu del mateix centre i del Reial decret 7327/1995, de 5 de maig, pel qual s'estableixen els drets i els deures dels alumnes.

D'acord amb la legislació vigent, els centres educatius tenen autonomia tant per a delimitar-ne les normes de convivència com per a establir els mecanismes que permetin garantir-ne el compliment i que tots percebin la incidència d'aquestes normes en la vida quotidiana del centre.

El reglament d'organització i funcionament es desenvolupa, concreta i adapta a les condicions de cada centre, al seu projecte educatiu i a les necessitats pròpies de l'edat i la maduresa personal dels alumnes.

En la posada en pràctica d'accions de millora des del pla de convivència, cal reconèixer una **dimensió tècnica i una altra de relacional** (Teixidó i Castillo, 2012). Des d'una perspectiva tècnica, s'han de delimitar les accions que s'han de dur a terme, establir protocols d'actuació, elaborar materials, programar cursos de formació, disposar els recursos necessaris, planificar, etc. Però la clau del progrés resideix en la seva dimensió relacional, en les relacions interpersonals: la comunicació oberta i fluida, el sentiment d'equip davant un problema comú, la cooperació, la disposició positiva davant l'abordatge dels conflictes, el suport mutu, l'optimisme pedagògic, etc.

Per això, i en quart lloc, entenem que el professor no és l'únic agent formatiu en el procés educatiu, els iguals (alumnes) també desenvolupen processos d'aprenentatge entre ells: cognitius i, sobretot, afectius i morals. Per això cal reforçar l'adquisició de competències socials (Callejón, 2001) per a aconseguir un nivell important de conscienciació davant el problema, a més de fer-hi participar les famílies.

Però la construcció de la convivència no és un objectiu exclusiu dels centres escolars, sinó que es vertebra i es consolida des de la realitat social més propera. D'aquesta manera, perquè les iniciatives millorin, han de procurar aglutinar el màxim nombre de persones, i han d'insistir especialment en la implicació de la resta d'agents socials del territori.

En aquest espai cobra un protagonisme creixent el paper que assumeixen els agents socioeducatius procedents de l'educació "no formal", i que complementen el treball fet per a la millora de la convivència des de la docència i l'organització dels centres escolars. Contribueixen a diversificar i a multiplicar les accions dirigides al foment de la convivència mitjançant objectius comuns i diversos nivells d'intervenció. Entre aquests en destaquem alguns:

1) Els serveis socials d'atenció primària. Es comparteix i intercanvia amb ells informació sobre determinats alumnes i les seves problemàtiques. Possibiliten l'accés a recursos alternatius, o faciliten l'aproximació a la família quan aquesta és refractària a acudir al centre.

2) Les entitats i les associacions que dinamitzen la vida social, esportiva, lúdica i cultural de la comunitat. Aporten a l'escola una visió diferent del territori, i li proporcionen recursos especialitzats. Ajuden a establir ponts amb les famílies més distants de la dinàmica escolar, de manera que proporcionen informació de primera mà sobre alguns aspectes singulars.

3) Les organitzacions educatives que ofereixen serveis als alumnes i a les seves famílies (programes d'inclusió social, protecció de la infància i l'adolescència, centres residencials en règim obert, prevenció i tractament de les dependències, assessorament psicopedagògic, acadèmies de reforç escolar, etc.). L'especialització d'aquests recursos ofereix respostes personalitzades a alguns dels problemes que inquieten els centres. També poden intervenir en el marc escolar per treballar aspectes específics com són el consum de tòxics, la relació amb les famílies, l'educació sexual, els trastorns alimentaris, els problemes conductuals greus, etc.

4) Els serveis de salut i de seguretat ciutadana. Possibiliten l'establiment de pautes d'actuació conjunta davant situacions complexes, i permeten buscar solucions a la mida de les situacions singulars que presenten determinats alumnes i les seves famílies.

Així, els educadors socials poden donar resposta a la necessitat que tenen els centres escolars de construir i consolidar les relacions amb el medi social que els envolta i ajudar-los a incorporar-se a la xarxa d'agents socioeducatius del territori.

5. Algunes problemàtiques socioeducatives de l'escola

Com hem vist en el punt anterior, docents, famílies, educadors i alumnes estan immersos en els processos de transformació i crisi que actualment afecten la societat: retallades en l'estat de benestar, desigualtats socials, inestabilitat laboral, falta de credibilitat de la política, canvis tecnològics importants o el debilitament de les organitzacions socials.

Tots aquests aspectes formen part de la vida quotidiana de moltes escoles encara que no s'han constituït com a temes del currículum amb una atenció pedagògica específica per a tractar-los.

De tot això resulta un context que afecta directament l'escola, la seva organització i el seu funcionament, però molt especialment el seu paper davant d'aquestes necessitats i situacions en el moment de dissenyar un projecte pedagògic orientat a la construcció i la consolidació d'un món millor i més just.

Entre tota aquesta problemàtica àmplia i complexa, impossible d'abordar de manera exhaustiva, aprofundirem en quatre situacions: l'absentisme, l'impacte dels processos migratoris, el fracàs escolar i la problemàtica derivada de la disrupció. Per la seva naturalesa i intensitat, totes afecten els aspectes essencials de la tasca educativa de l'escola i, com veurem més endavant, es converteixen en àmbits privilegiats per a la intervenció de l'educador social.

5.1. L'absentisme escolar

L'absentisme és una situació que es produeix en diversos graus d'intensitat en molts centres de primària i secundària. Algunes de les causes tenen l'origen en factors tan diversos com l'escolarització obligatòria fins als setze anys, el nombre creixent d'alumnes nous d'origen estranger, i les situacions de pobresa i exclusió social.

La intervenció sobre l'absentisme

L'article de Javier Ribaya El absentismo escolar en España (2004) és especialment recomanable per al tractament del tema.

Ofereix una descripció minuciosa del fenomen, la seva tipologia i les seves causes, i a més és especialment il·lustratiu per a analitzar tant les conseqüències socials del fenomen de l'absentisme com les actuacions que es produeixen des de l'àmbit judicial i l'administratiu.

<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1059479>

L'absentisme escolar sempre pressuposa una formalització de la matrícula, unida a una situació d'escolarització amb assistència irregular. D'aquesta manera es diferencia d'altres realitats com la no-escolarització (hi ha l'obligació legal d'estar escolaritzat però no s'ha fet la inscripció escolar), l'escolarització tarda-

na, la desescolarització precoç (afecta particularment famílies transeünts, nòmades, fireaires i famílies en situació de marginació extrema) i l'abandó escolar (abandó de l'escola als setze anys sense haver acabat l'etapa). En aquest marc de possibilitats, no sempre és fàcil destriar, al llarg d'un curs acadèmic, quan es passa d'una situació a una altra.

D'altra banda, atès el caràcter dinàmic i fluid, la quantificació de l'absentisme escolar és complexa i obliga els centres a utilitzar instruments de control i registre regulars.

L'absència d'una definició institucional consensuada també explica que les pràctiques de recompte i classificació de les diferents situacions d'absentisme siguin de naturalesa molt diversa segons els centres i els municipis. L'absència d'una informació estadística regular i fiable contribueix a la invisibilitat de l'absentisme, motiu pel qual, tot i ser una realitat manifesta en alguns territoris i en determinats centres escolars, no genera cap tipus de resposta institucional (Garcia Gracia, 2005, p. 353).

L'absentisme com a fenomen s'interpreta de diverses maneres. Per a alguns autors (Rué, 2003) constitueix una resposta de resistència activa del subjecte a un medi institucional que no l'accepta, i que té uns determinats detonants fruit de la interacció entre l'individu i l'entorn institucional. Les situacions de greu dificultat social només aguditzen aquesta situació.

La segregació escolar a Catalunya

L'informe monogràfic *La segregació escolar a Catalunya (2008)*, promogut pel Síndic de Greuges de la Generalitat de Catalunya i dirigit per Xavier Bonal, revela que la desigualtat en la distribució dels alumnes estrangers en molts barris és "clarament superior" a la "segregació urbana", i que dins d'una mateixa zona es troben centres amb una presència d'estrangers molt elevada i uns altres amb un percentatge molt baix de nous nadius.

El document alerta que la segregació escolar és un fenomen "consolidat" i que per aconseguir una distribució plenament equitativa de l'alumnat nouvingut faria falta que un 46% de l'alumnat estranger de primària i un 35% de secundària canviessin de centre.

Malgrat constatar que les escoles públiques escolaritzen tres cops més immigrants que les concertades, l'informe assenyalava que les desigualtats entre escoles públiques són més grans que entre aquestes i les concertades.

http://www.sindic.cat/site/unitfiles/2266/segregacio_escolar_web.pdf

Garcia i Moreno (2003) constaten la responsabilitat de l'escola en el procés de l'absentisme, especialment quan no genera prou oportunitats per als alumnes i no es preocupa de gestionar una xarxa organitzativa que coordini les diverses intervencions.

Algunes causes de l'absentisme escolar són:

- La confluència de factors de dificultats en l'entorn familiar com per exemple la pobresa econòmica, l'atur, la desestructuració familiar,

l'analfabetisme funcional de la família, la seva reclusió en un centre penal, la precarietat socioeconòmica, la dependència de tòxics, etc.

- Els interessos contraposats de determinats alumnes i les seves famílies amb els centres escolars, que condueixen als primers a un sentiment de pèrdua de l'autoestima, i a interessos contraposats (Uruñuela, 2005).
- La dificultat de l'escola per a oferir un interès positiu i motivador a determinats alumnes que se senten fora de la seva dinàmica, o que no veuen una resposta a les seves necessitats més urgents (Garcia i Moreno, 2003). En aquesta situació es podria trobar part de l'alumnat d'incorporació tardana, especialment d'origen estranger.
- El control administratiu deficient, les accions del qual no aborden el problema amb profunditat i tendeixen a provocar accions dels centres i el professorat de caràcter més normatiu que pedagògic (Rué, 2005).
- La cronificació dels processos de fracàs escolar en determinats alumnes, que perden tota expectativa positiva en l'escola com a espai propi i d'enriquiment personal.
- Les problemàtiques derivades de les noves situacions en què es troba l'adolescència com a fase evolutiva de creixement i socialització, dins d'un context de models socials inestables.

Els projectes per a lluitar contra l'absentisme s'elaboren essencialment des d'instàncies municipals (àrea de serveis socials) i escolars (detecció i seguiment). En els últims anys han crescut les iniciatives de treball coordinat, fent participar la majoria d'agents socials i educatius mitjançant les comissions d'absentisme escolar (Vallés, 2005). Alguns municipis han elaborat plans d'absentisme basats en un protocol que estableix una coordinació necessària entre els diferents professionals que intervenen en l'absentisme (mestres i professors, equips d'assessorament psicopedagògic, educadors socials, etc.). L'objectiu d'alguns d'aquests plans és treballar per a la prevenció i el seguiment de l'absentisme escolar de manera coordinada i amb criteris d'intervenció comuns (García, 2004, p. 173).

Per tot això és important tenir en compte alguns criteris i observacions en el moment de plantejar intervencions eficaces contra l'absentisme:

1) Els projectes de seguiment de l'absentisme són accions que proporcionen resultats a molt llarg termini, i la seva incidència immediata pot semblar magra i insuficient.

2) L'absentisme és un fenomen multidimensional i complex que moltes vegades neix d'unes situacions d'exclusió social i desemparament d'una magnitud tal que supera tant els mateixos infants protagonistes com els agents socials que hi intervenen (Castillo, Corominas i Ramon, 2004).

3) El reconeixement de l'escola com un instrument de promoció i d'inserció social pels que hi participen, especialment si vol que les generacions futures la considerin, respectin i valorin.

4) L'obertura de l'escola a l'entorn potenciant l'ús social dels seus espais, especialment en barris amb infraestructures i serveis insuficients.

5) La secundària és el final d'un cicle, no de l'escolarització ni de la formació. Per això el sistema escolar hauria de vetllar pels alumnes de sectors socialment exclosos que acrediten la secundària i que decideixen continuar en els mòduls formatius de grau mitjà. Assegurar-ne l'acompanyament també és reduir situacions futures d'abandó.

6) Sense el suport i la col·laboració de la família, les accions contra l'absentisme estan condemnades al fracàs. És primordial acostar-se als referents responsables, a més d'establir algun tipus de contracte que n'especifiqui els compromisos.

7) Un altre aspecte que s'ha de tenir en compte és la distribució dels alumnes de determinats barris o sectors en situació d'exclusió social, per a evitar situacions de desigualtat en l'aprenentatge des dels primers moments o la seva acumulació en determinats centres que generi processos de guetització i rebuig per part de la resta de famílies (Gomà i Sánchez, 2005).

8) Atès que des de la metodologia i l'acció educativa ens trobem amb una certa dicotomia entre un ensenyament primari que prioritza els aspectes educatius i formatius, i un ensenyament secundari més preocupat per la instrucció i el currículum, és molt important tutelar el traspàs d'una etapa a una altra a determinats alumnes.

9) El fenomen de l'absentisme no necessita solament una reflexió acadèmica i escolar, sinó també un tractament des de l'educació i la intervenció social, amb la presència en aquest procés d'agents del territori i amb un treball sistemàtic sobre la família (Vallés, 2005).

10) Les situacions d'absentisme posen de manifest la importància de la transició de la primària a la secundària, en què són necessàries unes fases d'adaptació (Valls, 2003), o la conveniència de definir les actuacions contra l'absentisme des del projecte de centre, amb intervencions específiques i regulades (Adell, 1995).

5.2. Processos migratoris i escola

L'arribada de contextos culturals diversos als centres escolars, bàsicament fruit del procés migratori d'aquests últims anys, si bé no és nova ha generat nous reptes organitzatius i didàctics, essent percebuda com un veritable problema per a moltes famílies i per al mateix professorat.

L'origen d'aquesta situació es troba en causes tan diverses com les dificultats de comunicació lingüística dels nous alumnes, la necessària introducció de processos d'adaptació en el marc curricular i les activitats d'ensenyament i aprenentatge, i la promoció i disseny de mesures i recursos organitzatius que donin resposta a unes aules cada vegada més diverses culturalment parlant.

Una de les conseqüències més importants resultants d'aquest procés ha estat la necessitat de replantejar els paràmetres pedagògics de docents i disciplines. La recuperació d'una sensibilitat educativa centrada en valors tradicionals com la tolerància i el respecte, ara adquireixen una nova dimensió i significat en el marc d'un nou context multicultural.

Una de les propostes per a aconseguir-ho és l'anomenada *educació intercultural*, acció formativa orientada a assegurar el desenvolupament personal i social, estimulants les potencialitats humanes que garanteixin l'autorealització en situacions d'interacció cultural (Martínez-Otero, 2003).

En cap cas la seva introducció ha d'estar relacionada amb la presència o no d'alumnat d'origen estranger. El seu objectiu és més ampli, i tracta de percebre la diversitat com una riquesa i no com un problema, intentant modificar els models culturals que transmet l'escola d'acord amb la nova realitat. Tot això implica transmetre actituds, valors i continguts de caràcter més universal o cosmopolita, sense desatendre les particularitats culturals. D'aquesta manera és possible avançar-se als problemes de relació entre col·lectius culturalment diversos, i al mateix temps optimitzar totes les possibilitats individuals i socials que el multiculturalisme presenta per a la construcció de societats més democràtiques, participatives i justes.

La **mediació cultural** és un dels instruments que orienta al reconeixement de l'altre, a l'acostament entre les parts. Estableix canals de comunicació per a la comprensió mútua, el desenvolupament de la convivència i la regulació dels conflictes entre actors socials o institucionals ètnicament i culturalment diferenciats. Desenvolupada en contextos pluriètnics o multiculturals, quasi sempre implica la presència de diverses llengües, sistemes de valors i models comunicatius.

Alguns centres escolars han desenvolupat diverses iniciatives per a afavorir la convivència des de l'àmbit de l'educació i la mediació intercultural. Són estratègies més o menys institucionalitzades, però que intenten resoldre de manera

Immigració i escola

El monogràfic *Inmigración y escuela*, de la *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, volum 20, núm. 2, del 2006, coordinada per José Luis Navarro Sierra i Ángel Huguet Canalís, és especialment recomanable per al tractament del tema.

http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/revistes/1209212708.pdf

concreta i en el context de cada centre les necessitats que han pogut generar les qüestions vinculades a la cultura i la incorporació d'alumnes d'origen estranger:

- 1) El desenvolupament de protocols d'acolliment per a l'alumnat d'incorporació tardana que arriba al centre escolar al llarg del curs, habitualment des de la comissió de matriculació del municipi. En aquests també s'atenen de manera preferent les famílies.
- 2) Conèixer el tipus de trajectòries escolars que han seguit els alumnes que s'han incorporat als dispositius escolars específics, construïts per a la seva atenció en la tasca de l'aprenentatge de la llengua vehicular (García, Gómez i Bo-uachra, 2008, p. 47).
- 3) La implantació d'aules d'acollida o de reforç de la llengua per a alumnes nous al centre i procedents d'altres espais culturals i lingüístics.
- 4) La realització de jornades o activitats específiques (setmana de la interculturalitat, jornades de solidaritat, projecte de cooperació) en les quals se sol comptar amb la col·laboració d'ONG, per al desenvolupament de tallers, l'anàlisi del tema des de diverses perspectives, etc.
- 5) El desenvolupament de projectes de mediació amb famílies i alumnes d'origen estranger, centrats especialment a enfortir els vincles de comunicació i treball conjunt amb el centre escolar. Alguns estan promoguts des de l'associació de pares i mares del centre.
- 6) La incorporació dins del marc curricular de diferents continguts i activitats relatius a la interculturalitat, els seus fonaments i implicacions. En aquest àmbit sobresurt la incorporació als projectes d'acció tutorial, especialment pel que fa al marc dels valors i les actituds, el treball de la diferència, els valors de la pau, la tolerància i el diàleg, com també la sensibilització positiva envers realitats culturals noves.

En tot aquest marc d'actuacions, no podem oblidar que una proporció important de les famílies immigrants experimenta processos de reconfiguració interna en termes d'estructures, relacions i funcions que influeixen de manera fonamental en l'educació dels fills (Carrasco, Pàmies i Bertran, 2008, p. 55). En els nous contextos als quals s'incorporen, els seus projectes inicials s'entrecreuen i de vegades xoquen amb els que desenvolupen els fills que creixen en destinació, i amb els discursos i les pràctiques escolars de les societats receptores, en les quals té lloc una part fonamental de la seva socialització (Carrasco, 2002).

Per això, en el desenvolupament de qualsevol proposta que assumeixi una opció ciutadana (cívica, social, política), tant des del treball a les aules com des de la planificació o des de l'elaboració de materials, el tractament de la interculturalitat ha de ser un element clau, i no un tema de compromís (Actis, 2002, p. 18).

Per tancar aquest apartat potser convé afegir que alguns dels denominats *problemes en l'escolarització* de la població immigrant estrangera són realment problemes de l'escolarització en general, situacions que l'escola sempre ha tingut presents en la seva dinàmica. En el context migratori actual no es pot caure en l'error de culpar aquests "nous escolars" d'aquestes dificultats pròpies de la institució (García, Gómez i Bouachra, 2008, p. 47).

5.3. El fracàs escolar

El fracàs escolar es configura com un dels problemes més greus que els sistemes educatius pateixen en l'actualitat, tenint en compte que la transcendència de les seves conseqüències sobrepasa l'àmbit escolar en què es genera. Segons l'Institut Nacional de Qualitat i Avaluació (INQE), gairebé la tercera part dels estudiants de l'ESO obté qualificacions negatives. En l'ensenyament mitjà, un 32% dels alumnes repeteix curs, un 35% no acaba amb èxit segon d'ESO, el 48% no supera el batxillerat, i a la universitat l'abandó dels estudis arriba gairebé al 50%. La primera conseqüència directa és que el 72% de la desocupació dels menors de vint-i-cinc anys està estretament relacionada amb l'abandó dels estudis i el fracàs escolar.

El sistema estatal d'indicadors d'avaluació

El sistema estatal d'indicadors de l'educació es va començar a dissenyar el 1993 amb la creació de l'Institut Nacional de Qualitat i Avaluació (INQE), i la primera versió es va publicar l'any 2000. Les versions següents s'han publicat els anys 2002, 2004, 2006, 2007, 2009 i 2010.

Primerament es va partir de 30 indicadors, que després es van ampliar a 35, i el 2004 el nombre es va fixar en 38, dels quals 5 corresponien al context educatiu, 6 als recursos financers i humans destinats a l'educació, 7 a l'escolarització, 10 als processos educatius en els centres i 10 a resultats educatius. Alguns dels 38 indicadors globals estan desdoblats en dos o més indicadors singulars o subindicadors, la qual cosa n'eleva el nombre real fins a 69.

<http://www.educacion.gob.es/ievaluacion/sistema-indicadores/indicadores-ediciones-anteriores.html>

Davant la mitjana europea (20%), l'índex espanyol de fracàs, prop del 29%, només és superat per Portugal, amb un 45%. La comunitat amb més fracàs escolar són les illes Canàries, amb un 35,8%, mentre que la d'Astúries és la més baixa amb un 14,4%, seguida de Navarra amb un 17,3% i el País Basc amb un 17%.

Informe sobre fracàs escolar a Catalunya (2011)

El Consell de Treball Econòmic i Social de Catalunya (CTESC), motivat pel diagnòstic del sistema educatiu català i l'expectativa generada per les mesures apuntades en el Pacte nacional per a l'educació –recollides parcialment en la Llei d'educació de Catalunya per a reduir el "fracàs escolar"–, va acordar l'elaboració d'un estudi exhaustiu sobre el "risc

de fracàs escolar" en l'educació secundària obligatòria (ESO). Aquest estudi té per objectiu general, d'una banda, l'alumnat en situació de risc de fracàs escolar i, d'una altra, identificar i prioritzar els factors que l'expliquen, amb la finalitat de fer aportacions que es puguin tenir presents a l'hora de fer una política educativa destinada a reduir-ne la incidència.

http://www.ctesc.cat/doc/doc_53893194_1.pdf

Però, si en alguna cosa coincideixen els diversos autors consultats és a qualificar el concepte de *fracàs escolar* d'imprecís i ambigu. Per començar, el mateix concepte de *fracàs escolar* és qüestionat i solament és substituït pel de *millora del rendiment escolar*. Se'n discuteix el contingut semàntic respecte de l'antònim, *èxit escolar*, a causa del component negatiu que té (Marchesi, 2004), però també perquè és un significat construït culturalment i socialment que determina la percepció del fracàs escolar en termes d'exclusió, i en el qual intervenen més agents que l'escolar (Calero, Rañé i Riudor, 2011, p. 65). En aquesta línia, hi ha qui proposa canviar el concepte de *fracàs escolar* pel de *fracàs educatiu de l'escola com a institució* (Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, 2007) o pel de *fracàs social*, especialment si s'analitza des d'una perspectiva multicausal (Navarrete, 2007).

Com a fenomen relacionat amb múltiples nivells (l'alumnat, l'aula, el centre escolar, el sistema educatiu, la família i la societat), la comprensió de les lògiques del fracàs escolar requereix un model explicatiu sistèmic en el qual interaccionin variables psicològiques (cognitives i psicoafectives), socioculturals (context familiar i social) i institucionals (context dels centres escolars, currículum, recursos i mètodes d'ensenyament).

Sense disposar d'una definició precisa i conservadora del terme *fracàs escolar*, en la seva conceptualització podem tenir presents els aspectes següents:

- Construcció defectuosa d'aprenentatges que després d'una trajectòria escolar té com a resultat una avaluació global negativa.
- Procés acumulatiu de dificultats en l'aprenentatge i l'assoliment dels objectius curriculars que, com una bola de neu, es fa més gran a mesura que s'avança en la trajectòria acadèmica.
- Situació de caràcter circumstancial i relativa, que s'inicia en l'educació primària, cristal·litza en l'educació secundària obligatòria i no es pot separar de l'adolescència.
- Procés de dificultats per a aconseguir els objectius marcats pel sistema educatiu i adaptar-s'hi.
- Manca d'adquisició en el temps previst, i d'acord amb els programes i nivells escolars, dels coneixements i les habilitats que la institució escolar té marcats.

- Manca d'assoliment, en finalitzar l'escola, dels coneixements i les habilitats necessaris per a portar una vida social i laboral satisfactòria i prosseguir.
- Desajustament entre el procés d'ensenyament i l'aprenentatge de l'alumnat.
- Inadaptació i manca de rendiment acadèmic adequat.
- Incapacitat de l'escola per a proporcionar a l'infant el grau de maduresa adequat per a la vida.

Font: extret de Calero, Rañé i Riudor (2011, p. 66).

En primer lloc, i com es pot veure, la definició de *fracàs escolar* es pot centrar en el procés, amb un significat més preventiu, o en els resultats. Per això, cal una reflexió global en què docents, Administració i famílies superin interpretacions tan simplistes com la responsabilitat atribuïda als "mals alumnes" (Marchesi, 2004). I és que el fet que hi hagi escolars amb dificultats per a superar amb èxit les exigències del sistema educatiu "implica no tan sólo a factores individuales, derivados de trastornos emocionales y del aprendizaje, sino que también contiene un amplio abanico de variables: educativas, sociales y culturales" (Castillo, 2007, p. 6). Així, per exemple per a Bonal, els tres eixos principals d'estructuració de les desigualtats socials, classe, gènere i ètnia, influeixen en els itineraris d'èxit i fracàs escolar dels alumnes, en com tenen èxit o en com fracassen, i no tant en l'èxit o fracàs pròpiament dit (2003, p. 180).

En segon lloc, la utilització del concepte de *fracàs escolar* ha estat recurrent cada vegada que s'han plantejat reformes i canvis en els sistemes educatius. Presentat de manera ambigua, s'hi han assignat significats i visions diverses, i moltes vegades s'ha interpretat sobre la base d'interessos ideològics més preocupats per les pròpies polítiques que per la resolució del problema (Bonal, 2003). Per això no es pot admetre com una totalitat que afecta l'existència dels alumnes i les seves circumstàncies personals. Es fracassa respecte a un determinat currículum i una normativa acadèmica vigent, però no necessàriament respecte a altres àmbits de la vida, encara que els condicioni i els influeixi.

Conclusió: el fracàs escolar és una situació polivalent i complexa en la qual cal tenir en compte variables diverses. Fer-hi front no és una tasca individual i exclusiva del docent, del tutor del curs, de la família o de l'alumne. Constitueix una intervenció d'equip, que a més no se circumscriu solament a l'àmbit escolar. Per ser realment eficaç, hi haurien de participar els diversos agents socials i educatius de la xarxa d'intervenció del territori. Amb tot plegat es fa necessària una coordinació que articuli les diverses actuacions i que tingui en compte uns objectius socioeducatius comuns, consensuats i compartits per tots els que puguin intervenir potencialment amb els alumnes que pateixen una situació de fracàs escolar.

5.4. Els problemes de la disrupció

La implantació de l'obligatorietat de l'escolarització fins als setze anys, amb el retard consegüent de l'accés de molts alumnes a la formació laboral, va comportar en molts centres educatius problemes de conducta i de desinterès que abans no s'havien manifestat en l'educació general bàsica.

La filosofia constructivista impulsada per la LOGSE, juntament amb els nous criteris d'escola inclusiva i de tractament plural de la diversitat, van xocar en molts centres amb la realitat d'uns alumnes que no valoraven ni volien la nova oportunitat d'ensenyament obligatori. També, tot cal dir-ho, amb la poca preparació i interès d'alguns docents per a dur a terme una aplicació coherent i amb mitjans dels seus principis. Una de les conseqüències de tot això va ser l'augment espectacular de les situacions de *disrupció* i *violència* en el context escolar.

Els estudis sobre convivència escolar que han tingut com a objecte el professorat⁸ posen en relleu que un dels factors que la condiciona en els centres de secundària, és la presència d'alumnes amb dificultats especials de comportament (el 71% dels docents creuen que els alumnes que no permeten que es faci classe són el problema principal dels centres escolars a Espanya). A aquest tipus de situacions ens referim amb el concepte de *disrupció*.

⁽⁸⁾L'informe nacional sobre la violència del defensor del poble (2000) esmentava les causes següents com a molt importants segons el professorat: problemes familiars (73%), context social (64%) i personalitat l'alumne (41%).

Són situacions on els alumnes implicats qüestionen la normativa, porten endavant actes de vandalisme contra l'entorn, i es deteriora en general l'ambient amb faltes reiterades de respecte envers companys i docents. El Consell Escolar de Catalunya qualifica aquestes actituds com a **manifestacions conductuals desajustades**.

Entre aquestes actituds sobresurt la falta de motivació per l'estudi d'un grup limitat però significatiu de l'alumnat, les agressions verbals i alguns intents d'agressions físiques a companys i docents, el rebuig de les normes de comportament i l'absentisme escolar reiterat.

Així doncs, la disrupció no es configura com un conjunt de comportaments i situacions homogenis, sinó que s'interpreta en cada centre amb criteris diferents. Això obeeix a dues raons: el major o menor grau de conflictivitat que ofereix el conjunt de l'alumnat dins de cada centre escolar (en relació estreta amb les característiques socioeconòmiques del territori on s'aplica), i l'exigència normativa que el claustre de professors i l'equip directiu tenen interioritzada com a necessària i coherent.

Les investigacions entorn de les característiques dels alumnes amb problemes de conducta i de violència no són del tot concloents. Sí que algunes apunten al problema de la desmotivació dels estudiants com a causa de la conflictivitat escolar (Ortega i Del Rey, 2007; Arroyo, 2007), el baix rendiment escolar (Serrano i Iborra, 2005) o la dificultat dels alumnes agressors per a sentir-se acceptats i reconeguts per l'escola i pel sistema social en el qual s'inclouen (Díaz-Aguado, 1998).

Alguns autors consideren que l'acostament al problema s'ha de fer des d'una perspectiva sistèmica (Viñas Cirera i Doménech, 2001), i no solament des d'una anàlisi de responsabilitat individual o personal. Sostenen la naturalesa diversa dels elements que l'originen, i adopten una perspectiva àmplia que admeti la participació d'un conjunt ampli de factors per a interpretar els nous problemes que presenta la convivència a les aules i als centres, on el factor ambiental cobra cada vegada més importància (Ortega Ruiz, 1998). D'aquesta manera la disrupció és interpretada com a part de l'enfrontament quotidià d'interessos que es pot donar en qualsevol organització social. Per a valorar-la faria falta buscar motivacions complexes i no simplificar mai, a més d'un acostament des de diferents nivells: individual, familiar, de clima de classe d'escola, de la comunitat i d'estructura social (Martínez García, 2009).

En la valoració del problema també cal tenir en compte les dificultats amb què es troben molts professors que es veuen incapaços de donar resposta a moltes situacions de disrupció, en part perquè no disposen de prou estratègies de gestió i control de l'aula, i de tractament del conflicte.

Conclusió: si l'èxit escolar i el reconeixement de l'esforç de l'estudiant constitueixen mitjans per a aconseguir la motivació i evitar la conflictivitat, cal continuar creant recursos per a superar-ho. Seran les noves maneres de treballar l'interès dels alumnes i l'ús d'estratègies més participatives i coresponsables amb les possibilitats reals del context escolar les que podran aportar línies de treball contra la disrupció (Castillo, 2007), amb la inclusió de nous professionals com els educadors socials.

Violència escolar

Un de cada quatre alumnes és assetjat pels companys, segons el resultat preliminar d'un estudi elaborat pel psicòleg Iñaki Piñuel, de l'Institut d'Innovació Educativa i Desenvolupament Directiu. L'informe *Violència y acoso escolar en centros de primaria, ESO y bachiller es* va elaborar entre el maig i el juliol del 2005 sobre un total de 5.000 nens i nenes de la comunitat de Madrid, escolaritzats en 222 centres educatius. Sobresurt l'assetjament escolar com una problemàtica especialment significativa en la primària, en què en alguns cursos (segon a quart) gairebé la meitat dels alumnes pateix una situació d'assetjament (44%). <http://www.internen.es/aco-so/docs/icam.pdf>

6. Per què l'educació social a l'escola?

L'escola ha estat patrimoni exclusiu de mestres i professors especialistes durant anys. El motiu era senzill atès que se li assignava una funció primordial de transmetre coneixements, ensenyar, avaluar i acreditar un determinat currículum de continguts mitjançant un títol oficial. L'educació era bàsicament el que es feia a l'escola.

No obstant això, el sentit de l'educació ha canviat, i amb aquest el de l'escola. Així l'educació no existeix en la societat perquè famílies i mestres/professors es dediquen a educar, sinó que eduquen perquè l'educació existeix en la societat: l'educació és un fenomen social i dins la societat mateixa cuida que es dugui a terme valent-se dels organismes pertinents.

L'educació s'efectua sempre en el si d'una vida social. Educand i educador fan la seva trobada en un context social, fora del qual resulta impensable tota relació entre persones. La funció educacional és, a més, una forma de comunicació, una modalitat d'interacció, la qual cosa postula una situació social.

Aquesta nova perspectiva comporta canvis per a l'escola, en què cobra cada vegada més protagonisme la seva **dimensió social**: treballa amb continguts socials (integrats en una determinada cultura), assumeix unes finalitats socials (el desenvolupament econòmic del país, la formació d'una mà d'obra qualificada, l'elevació del nivell cultural dels ciutadans, l'anivellació social dels individus, etc.) i manté clarament una funció social (continuitat social, canvi social, adaptació, control, selecció i progrés).

Una escola capaç de reconèixer la diversitat i al mateix temps integrar diferents grups i mirades ha de ser capaç de desenvolupar iniciatives variades. Aquesta possibilitat se sol obstruir des de les mateixes polítiques públiques, amb excessiva tendència a la uniformitat i a la unicitat i dels models mentals, que impedeixen revisar l'experiència i imaginar escoles una mica més autònomes, capaces d'atendre trets culturals distintius.

En segon lloc, la societat actual presenta nous desafiaments a la tasca educativa de l'escola:

- Els límits entre els nivells de socialització que es duen a terme en la família, i els que tenen lloc a l'escola.
- La informació i la formació intel·lectual desborden l'escenari de l'escola des de les primeres edats.

Lectura recomanada

Per saber-ne més:

A. Capocasale (2008). Función social de la educación. *Quehacer Educativo. Formación Docente*, 88.

www.quehacereducativo.edu.uy/docs/23415ff8_88-formacion%C3%B3n01-web.pdf

- Els canvis socials, l'augment de la immigració, els canvis culturals, les noves realitats familiars, l'evolució demogràfica, les noves necessitats socials, les noves realitats urbanes, el treball dels serveis socials i culturals, la nova cultura de l'oci urbà (Orte, 2008, p. 39).
- La tendència a la substitució del concepte de *ciutadania* pel concepte de *clientela* (Albertos, 2001), cosa que soscava un dels pilars bàsics de les societats democràtiques: la igualtat bàsica de tots els éssers humans com a portadors de deures i drets, i que ha estat el fonament ètic i polític de l'educació pública, obligatòria i gratuïta (Albertos, 2001).
- La riquesa i la diversitat d'ofertes i plantejaments culturals que caracteritzen la societat postmoderna, alhora que poden alliberar l'individu de les imposicions locals, desemboquen almenys durant un període important de temps en la incertesa i la inseguretat. S'han perdut els ancoratges tradicionals sense il·luminar de moment les noves pautes d'identitat individual i col·lectiva (Pérez, 2004, p. 103).
- En l'espai d'un currículum comú i d'una escola obligatòria i gratuïta s'ha d'acceptar el repte didàctic de diversificar les orientacions, els mètodes i els ritmes de manera que l'alumnat que, en els seus processos de socialització ha desenvolupat actituds, expectatives, conceptes, estratègies i codis més allunyats de la cultura crítica, intel·lectual, es pugui incorporar a aquest procés de recrear, viure, reproduir i transformar aquesta cultura (Pérez, 2004, p. 257).
- La importància del domini de les tecnologies de la informació i la comunicació per a la incorporació a la societat actual (Majó, 2003), per a evitar les conseqüències potencials de la bretxa digital entre els alumnes més desfavorits (Majó i Marqués, 2001) i gestionar de manera coherent l'impacte de la societat de la informació en el món educatiu.
- L'accentuació dels aspectes emocionals en l'educació, descrita de manera clara en l'article 71 de la LOE⁹.

Els centres escolars es troben davant un desafiament important: recuperar i intensificar la seva funció específicament educativa. Un repte que implica promoure i analitzar una proposta de valors en què cada alumne sigui capaç de qüestionar i interrogar-se sobre la bondat dels esquemes de pensament, sentiments, experiències i conducta que ha adquirit, de manera espontània o intencionada, en els intercanvis quotidians amb l'escenari vital en el qual ha desenvolupat la seva història personal.

⁽⁹⁾ Les administracions educatives han de disposar els mitjans necessaris perquè tot l'alumnat aconsegueixi el màxim desenvolupament personal, intel·lectual, social i emocional, i també els objectius que estableix amb caràcter general aquesta llei.

6.1. Nous espais, noves perspectives

Educació social i escola comparteixen espais educatius, i totes dues es poden enriquir mútuament establint sinergies, no solament de metodologia i organització sinó també de finalitats.

Quan parlem d'**espai educatiu** no ens referim únicament al medi físic sinó especialment a les diverses **interaccions** (ambiental, sistèmica, ecològica, antropològica, sociològica, etc.) que s'hi produeixen.

Dins del marc escolar podem esmentar l'organització amb els elements de la seva estructura, la disposició dels espais, la normativa i les seves conseqüències, les interaccions entre les persones i els rols que generen, les activitats que es duen a terme o la composició dels diferents grups que conformen la trama institucional.

L'espai, l'ambient, són part substancial del procés d'ensenyament i aprenentatge, no solament com a llocs on es du a terme la intervenció educativa, sinó també com a part constitutiva d'aquest. Per això el concepte *espai educatiu* ens serveix per a entendre millor la complexa realitat del procés educatiu, i aporta elements per a intervenir més adequadament en contextos diferents.

Els espais educatius són llocs d'aprenentatge que afavoreixen l'adquisició de continguts, a més de millorar les competències per a atendre les demandes de l'entorn social. Així i tot, i per a ser significativament educatius, haurien de complir algunes condicions:

- 1) Estructurar-se entorn d'un propòsit d'aprenentatge definit, assegurant la participació dels alumnes, la intervenció del docent per a aconseguir-ho, i les eines de suport i el material de treball necessaris per a això.
- 2) Ser contextos d'interacció que afavoreixin la comunicació o la relació activa de l'alumne amb ell mateix, amb els altres i amb el medi cultural i social que l'envolta.
- 3) Plantejar la resolució de problemes que permetin desenvolupar les activitats en el pla de les accions estructurades en forma de metes que han d'assolir els estudiants, i definir prèviament les alternatives possibles.
- 4) Assegurar l'ús de competències, plantejant una temàtica àmplia i complexa que possibiliti l'elaboració de relacions conceptuals i la construcció o el descobriment de nous instruments de pensament.

Els espais educatius en l'àmbit de l'escola, abans centrats essencialment a l'aula, s'han multiplicat i diversificat, no solament pel que fa als llocs i a les activitats, sinó també a la presència de nous actors educatius. Així podríem destacar:

- 1) L'àmbit de les tecnologies de la informació i la comunicació, i les xarxes informàtiques d'informació i coneixement.
- 2) La incorporació, dins del currículum ordinari, de les metodologies d'anàlisi de la realitat i valoració crítica de l'entorn socioeconòmic i dels esdeveniments quotidians que el configuren.
- 3) El nou escenari multicultural, en què és necessari establir ponts interculturals que reforcin la cohesió social i el reconeixement mutu.
- 4) Les activitats extraescolars vinculades a eixos tan plurals com l'esport, la música, la socialització o el reforç de les competències.
- 5) La integració progressiva d'activitats d'observació, descobriment i experiència, en el currículum escolar (excursions, visites culturals, activitats de convivència, etc.).
- 6) La revaloració dels espais informals de l'escola (patis, biblioteca, camps esportius, passadissos, etc.) com a espais educatius on no solament es poden fer activitats, sinó que també poden tenir projectes propis.
- 7) La preocupació per augmentar la presència del context social més proper (barri i ciutat o poble) en el marc de les activitats escolars, incorporant alguns dels seus elements més característics (folklore, celebracions, centres d'interès, història, tradició, etc.).
- 8) L'augment tant de la sensibilitat com dels organismes per a assegurar la participació de les famílies, dels alumnes i d'altres agents educatius i socials del territori en l'àmbit de l'escola.
- 9) L'activació de campanyes específiques per a la convivència, la igualtat i la promoció dels valors democràtics i de respecte, centrats en una ètica dels drets humans, i preocupades per salvaguardar i enfortir els instruments i els espais de convivència entre els diversos components de la comunitat escolar.

En aquestes circumstàncies l'educador social és un actor privilegiat, no solament perquè col·labora amb els equips docents dels centres escolars en el seu desenvolupament i promoció, sinó també perquè assumeix un paper protagonista en la seva dinamització. Ho és per tres motius: els àmbits de l'educació social sorgeixen per a donar resposta a noves necessitats educatives que el sis-

tema escolar no satisfà (Froufe, 1997, p. 187), comparteix molts dels objectius de l'entorn escolar, i disposa d'una formació i competències específiques per a això.

6.2. Objectius i itineraris comuns

Com hem vist, educació social i escola reuneixen uns objectius comuns que es tradueixen en la possibilitat de compartir itineraris formatius en l'espai educatiu "formal". Sense oblidar la perspectiva d'inclusió cultural, social i econòmica que assumeix l'educació social, dotant "las personas de los recursos pertinentes para resolver los desafíos y retos del momento histórico y el marco social en que vive" (Molina i Blázquez, 2006, p. 44). Per això la seva intervenció en l'espai escolar no es pot limitar a l'assistència econòmica o personal, o a l'acompanyament afectiu, i al control social de persones i de col·lectius en dificultat. Les seves possibilitats van més enllà d'acord amb els objectius que comparteix amb l'escola i que podríem sintetitzar en els següents:

- 1) Ajudar en el procés de socialització i de desenvolupament personal. Una diversitat que obliga l'escola a flexibilitzar les seves dinàmiques i organització, i fer-se càrrec dels possibles trànsits de cada estudiant. Per a això necessita definir primer i dissenyar després unes accions educatives pertinents.
- 2) Prevenir i compensar dificultats d'estructuració de la personalitat, afavorint la integració social i comunitària, millorant les competències i les aptituds dels individus.
- 3) Perseguir l'autonomia de les persones, a més de la seva participació dins del grup, treballant la consideració dels centres escolars com a contextos comunitaris.
- 4) Potenciar la promoció cultural i social, oferint noves possibilitats per a l'adquisició de béns culturals que amplii les perspectives educatives, laborals, d'oci i participació social dels col·lectius i les persones.
- 5) Promoure la cerca de la informació i comprensió de l'entorn social, desenvolupant la seva comprensió, l'esperit crític i la capacitat d'anàlisi de la realitat sociopolítica, desenvolupant estratègies per al seu canvi i transformació.
- 6) Establir **vincles educatius** com a espais des d'on es poden proposar ofertes i mitjans (accions i metodologies) perquè l'alumne es pugui apropiat d'aquests continguts i després els pugui recrear en la seva realitat quotidiana, discriminant els que decideix incorporar al seu saber.
- 7) Afavorir el desenvolupament i el progrés sociocultural, sociolaboral, institucional i comunitari, afrontant creativament les desigualtats i la falta d'oportunitats.

8) Incorporar el subjecte de l'educació a la diversitat de les xarxes socials, plenes de possibilitats per a la sociabilitat i la circulació social.

Nous reptes socials, no solament en l'àmbit del coneixement, sinó també en el desenvolupament de competències, que justifiquen la implicació de l'educació social. Un procés que comporta per a l'educador social:

- Es converteix en passador de cultura, mediador entre les exigències de l'espai social i les persones que hi habiten, un agent que propicia l'adquisició dels sabers i el coneixement d'eines i recorreguts que tota persona necessita per a viure en aquesta societat global i local (Molina i Blázquez, 2006, p. 44).
- Acompanya, orienta i ensenya els alumnes a utilitzar, gaudir i fer seus els béns culturals i els recursos que el marc social posa a l'abast.
- Inicia i promou noves relacions amb la família, els serveis socials i tot el teixit social, la qual cosa representa un nou paper de l'escola en l'espai extraescolar.
- Assegura la integritat de les accions i la implicació de l'escola en els processos d'exclusió social, afectats per molts factors a la vegada, que no es poden reduir a fórmules sectorials.
- Assumeix un caràcter multidisciplinari en el marc d'un treball interdisciplinari amb altres professionals, tant de l'àmbit escolar com social.
- Intervé mitjançant accions educatives, incloent-hi tot el procés diagnòstic que el porta a plantejar la intervenció com a resultat d'un estudi profund del problema o de la necessitat que s'ha de resoldre.

6.3. Aportacions de l'educació social a la pedagogia inclusiva

L'educació social és una pràctica educativa multidimensional que s'articula en diferents àmbits o àrees d'intervenció, centrada especialment en l'acompanyament dels processos de socialització de persones i col·lectius, amb dificultats mitjançant actuacions educatives.

En aquest sentit, assumeix la majoria de les línies i metodologies pedagògiques d'una escola inclusiva des de les perspectives següents:

- La pràctica es configura com un context formatiu per excel·lència per a l'educador, que possibilita espais educatius i genera processos reflexius d'aprenentatge i experimentació (Vilar, 1999).

- Treballa des de la interdisciplinarietat, amb una sensibilitat transversal per a l'aprenentatge dels continguts, dins d'un marc de relació positiva i d'enriquiment mutu.
- Coordina recursos educatius i n'assegura l'accessibilitat a tots els alumnes mitjançant la informació i la dinamització d'espais de comunicació i intercanvi.
- Assumeix els processos educatius com a itineraris individuals, entenent com a idiosincràtiques i úniques les particularitats de cada persona. Evita metodologies uniformitzadores tant en les formes com en els continguts.
- Introdueix dinamismes i metodologies crítiques, que analitzen les causes de les necessitats, articulant i formulant respostes per a satisfer-les a partir de l'acció participativa i cooperativa.
- Planteja la seva intervenció des de l'acompanyament entès com a presència, escolta, i reconeixement de la persona, per facilitar-ne la transformació, entenent l'acció educativa com un procés de canvi vinculat als moments d'aprenentatge (Maños i Lorente, 2003, pp. 226-227).
- Utilitza estratègies educatives que donen el protagonisme al subjecte i se centren en la discussió, el diàleg, la negociació i el pacte, i en promou les potencialitats i resol els conflictes amb acords i compromisos bilaterals.
- Promou activitats alternatives de caràcter socioeducatiu, centrades en la vida quotidiana, la participació democràtica i el treball cooperatiu, en què cadascú pot fer aportacions segons les seves competències i ser reconegut per aquestes.

En aquest context **l'educador social assumeix un rol eminentment i essencialment educatiu**. Si per una banda, la seva relació amb el marc curricular és pràcticament inexistent, per l'altra, esdevé una figura clau a l'hora de dissenyar i planificar dins del marc escolar aspectes tan diversos i necessaris com són: l'axiologia, els drets i responsabilitats, o els hàbits i la socialització.

Amb els docents o al marge dels docents, estableix itineraris de seguiment personalitzat, atén casos individuals i de grup, respon davant les famílies, respon davant els conflictes i construeix un clima de convivència i respecte entre tots els membres de la comunitat escolar. I el que és més important: és capaç de dissenyar nous plans i estratègies per a desenvolupar la inclusivitat i promoció no solament el respecte, sinó també l'adequació del sistema a les necessitats de tots els alumnes.

Des d'aquesta perspectiva, l'educació social brinda al projecte d'escola inclusiva no solament mitjans i metodologies noves i pròpies, sinó també un sòlid fonament pedagògic i formatiu, que l'ajudarà a reflexionar i millorar globalment la seva intervenció.

6.4. Les limitacions d'una col·laboració entre metodologies diferents

La presència d'espais comuns no amaga que les metodologies i les maneres de funcionar d'educadors i docents, especialment a secundària, poden xocar i fins i tot, en alguns moments i davant determinades situacions, ser incompatibles.

Ser conscients de les diverses sensibilitats i d'algunes limitacions característiques del professorat, ajudarà a la definició de les futures estratègies de treball conjunt entre educadors i docents. El seu coneixement i comprensió poden evitar enfrontaments i problemes d'entesa, al mateix temps que facilitar alternatives i assegurar espais de diàleg. Cal recordar que cal llegir les constatacions que es refereixen a continuació amb prudència, evitant interpretar-les des de generalitzacions i estereotips fàcils. Són només aspectes que es donen dins la realitat escolar que cal tenir en compte.

- L'individualisme apareix com un tret reiteratiu en les descripcions que diversos estudis teòrics i empírics presenten sobre el col·lectiu docent, en contraposició clara al fet que totes les reformes educatives i les propostes de canvi semblen orientades cap a la cultura col·laborativa o les comunitats professionals (Lavié, 2004, p. 239). Aquesta tendència xoca amb l'opció pel treball en equip, prioritària per a l'educador en el marc de definir la seva intervenció, i àmbit per excel·lència per a la reflexió, l'intercanvi i la presa de decisions.
- El professorat disposa del referent dels equips docents i els departaments, encara que sovint aquests espais es limiten a aportacions superficials i a acords poc prescriptius. Els departaments didàctics a secundària es caracteritzen per l'aïllament o la baixa permeabilitat entre ells, la permanència en el temps, la identificació de cada professor amb el seu grup i el desenvolupament de dinàmiques d'autointerès i poder entre ells (Hargreaves i McMillan, 1995, pp. 142-144). La balcanització departamental redueix la capacitat d'empatia i col·laboració amb els altres (Hargreaves, 1996, p. 238), fins i tot entre els professors més participatius i innovadors, i per tant de canvi i de millora institucional.
- La preocupació de l'educador pel desenvolupament de la sociabilitat i la socialització dels alumnes en sentit ampli, a partir de les seves realitats i contextos concrets, promovent el canvi personal i col·lectiu. Els departaments didàctics dels instituts configuren subcultures distintives específiques de les disciplines acadèmiques, de tal manera que les divisions en

Lectura recomanada

Per saber-ne més

L. Alanís (Coord.). (2003). *Debate sobre la ESO. Luces y sombras de una etapa educativa*. Madrid: Universidad Internacional de Andalucía / Akal.

assignatures també generen comunitats de professors amb la seva pròpia cultura professional (González, 2004, p. 330).

- La metodologia de l'educador se centra entorn de la transformació d'actituds individuals i l'ampliació d'alternatives de gestió i acció col·lectiva. Utilitza la dinàmica participativa amb l'objectiu d'ampliar el nombre de persones implicades, consensuar i concertar les actuacions, reconeixent el pluralisme cultural i l'autonomia dels destinataris.
- En la docència escolar es dona prioritat a les metodologies centrades en l'alumne en el sentit més individual, i hi ha una certa resistència als mecanismes participatius i de tractament de la pluralitat. No sembla que s'hagi plantejat una reflexió metodològica profunda sobre com es pot treballar amb un alumnat divers i molt heterogeni. Les decisions departamentals es plantegen de manera general i queden obertes a l'adaptació o a la reinterpretació particular dels professors (González, 2004, p. 339).
- Els educadors orienten el seu treball sobre una base de normes flexibles i sensibles amb la idiosincràsia dels destinataris de la intervenció, accentuant els aprenentatges significatius i la introducció de les inquietuds socials i culturals més rellevants per a ells. Tenint en compte la perspectiva docent, la normativa manté un caràcter més universal i prescriptiu. El currículum, de nou, és el que mediatitza l'aprenentatge i condiona les activitats i els referents per al seu desenvolupament. L'interès dels professors està connectat amb el prestigi de l'assignatura, amb els exàmens, amb la seva carrera docent i amb la tendència a exigir més recursos i alumnes millors (Lorente, 2006, p. 5).
- La dicotomia institució-persona. Mentre que l'educador apel·la a la responsabilitat dels alumnes i valora tant la seva autonomia com la de la comunitat per sobre dels sistemes institucionalitzats, l'escola no deixa de ser una institució certificadora que, amb les seves contradiccions, respon a un marc legal i organitzatiu menys flexible i molt condicionat.
- Els aprenentatges que es promouen des de l'educació social són amplis i plurals, i aborden aspectes tan diversos com el desenvolupament personal integral, les competències participatives, el desenvolupament de nous oficis pràctics o la construcció d'identitats i projectes. En el camp docent, la situació és diferent en el moment en què els professors es veuen essencialment com a transmissors de dades i informació, i els alumnes com a receptors (Pérez, Giral i González, 2007, p. 320).
- Per al seu treball l'educador utilitza canals innovadors (trobadres, jornades, reunions, tallers, festes, campanyes, ús del carrer, mitjans de comunicació, festivals, tertúlies...) que readeqüen les didàctiques escolars i les situen en una dinàmica diferent de la dinàmica de l'aula i el currículum. El professorat, quan passa de ser estudiant a exercir la docència, sembla que dis-

minueix les característiques de les metodologies actives i pragmàtiques i incrementa les dels estils reflexius i teòrics. El professorat potser es torna una mica menys creatiu i funcional, i més reflexiu i hipotètic (Martínez Geijo, 2008, p. 10).

7. Conclusió: la seducció de l'acte educatiu o la necessitat de socialitzar l'escola

Al llarg d'aquestes pàgines hem intentat descriure els aspectes més significatius del sistema escolar, tant pel que fa a l'organització, com a la problemàtica actual. També donar sentit a la presència de l'educació social a l'escola, els seus reptes, possibilitats i limitacions.

En realitat no parlem d'àmbits tan diversos. Les funcions i les finalitats de l'escolarització coincideixen, en general, amb les finalitats generals atribuïbles a l'educació social. El que passa és que la primera s'ha especialitzat i ha insistit en la difusió del coneixement i en la cerca de l'"apropiació de la cultura" per part dels subjectes, imposant-se aquesta prioritat a la resta de les possibles funcions, finalitats i tasques, relatives a la socialització, el desenvolupament de la personalitat o la identitat dels subjectes (Esteban, 2005, p. 122).

Per això una de les nostres preocupacions principals ha estat significar les possibilitats i els reptes que ha implicat l'arribada dels educadors socials als centres escolars, i al mateix temps donar-hi contingut, determinant-los com a elements que porten un enriquiment mutu.

Ens referim a un plus educatiu, a una idiosincràsia que, a més d'afegir aspectes, estratègies, metodologies i sensibilitats noves, pot afavorir la transformació i la millora de molts dels processos educatius que es produeixen a l'escola, tant en l'espai personal de cada alumne com a l'aula, en l'organització o en el currículum. Un exemple ha estat el paper assignat a l'educació social per a convertir-se en un nexa entorn del qual s'han de promoure estratègies que afavoreixin les relacions entre l'escola i la comunitat, amb la finalitat de ressituar la institució escolar en un projecte integral d'educació comunitària (Caballo i Grandaille, 2008, p. 47).

Aquest procés de relacions i canvis generats per l'entrada de l'educació social en l'espai escolar no s'hauria de justificar de manera exclusiva per imperatiu legal, sinó com a fruit d'una evolució i d'un canvi en les sensibilitats. D'aquesta manera es convertida en una possibilitat per partida doble: oferint a l'escola noves metodologies, dinàmiques de treball i especialment una pedagogia de naturalesa més social; i enriquint els àmbits de treball dels educadors socials en el seu treball, proporcionant-los un nou espai d'intervenció i creativitat en què poden desenvolupar noves estratègies i construir, potser de manera diferent, la pròpia professió.

Les connotacions pedagògiques que té tot aquest procés impliquen un canvi de centralitat en els objectius i finalitats de l'escola. És al que ens referim quan parlem d'un canvi de perspectiva curricular davant una perspectiva socioedu-

cativa (Castillo, 2008, p. 65). En altres paraules, s'ha de donar més protagonisme als elements socioeducatius i socialitzadors en la tasca docent, que als plantejaments academicistes centrats en uns continguts i aprenentatges determinats.

Per aquest motiu es tracta, en definitiva, d'incorporar professionals que possibilitin una escola amb capacitat de vivenciar i construir d'una manera molt més significativa l'aprenentatge social, permetent als alumnes de tots i cadascun dels centres escolars concretar en realitats els desitjos de ser, fer i saber viure com a ciutadans. Una oportunitat perquè l'escola recuperi el seu paper seductor, convertint-se en un espai educatiu compartit, de persones felices, compromeses amb el seu creixement personal i comunitari. Una comunitat en què cadascun dels seus components aporti de manera cooperativa, compartida i responsable els elements de què disposi per a la transformació i la millora de la societat i el món en què vivim, que constitueix un dels sentits últims de qualsevol educació.

Resum

1) La reforma del sistema escolar a l'Estat espanyol s'inicia amb la LODE (1986), culmina amb la LOGSE (1990) i es desenvolupa amb la LOE. En el cas de Catalunya serà la recent LEC (2009) l'encarregada de concretar les competències en matèries d'educació de l'autonomia.

2) Les reformes legislatives a Espanya estan presidides per quatre principis: el dret a l'ensenyament obligatori fins a setze anys; la necessitat de l'educació al llarg de tota la vida; el reconeixement de la inclusió educativa i la valoració positiva de la diferència, com a fonament educatiu bàsic de l'escola; i finalment la preocupació per un sistema educatiu de qualitat, innovador i flexible. També estan presidides per una preocupació: la lluita contra el fracàs i l'exclusió escolar.

3) El sistema escolar s'estructura entorn de dues grans etapes: la primària dels sis fins als onze anys, i la secundària fins als setze. Prèviament es preveu la gratuïtat de l'educació infantil dels tres als sis anys. Els estudis posteriors es consideren postobligatoris i majoritàriament es concentren en el batxillerat i la formació professional.

4) La direcció dels centres docents públics recau en els anomenats *òrgans de govern unipersonals* o *equip directiu*. Aquesta direcció es complementa amb l'ajuda d'altres tres òrgans col·legiats de govern i coordinació docents, concretament el consell escolar, el claustre de professors i la comissió de coordinació pedagògica.

5) El principi d'autonomia pedagògica dels centres, expressat en l'ordenament educatiu legal, es concreta en el projecte de centre (PC) que cada comunitat educativa ha d'elaborar per a donar resposta a les seves intencions educatives, d'acord amb les seves peculiaritats i necessitats específiques.

6) Per a confeccionar el projecte de centre és necessari tenir en compte els elements bàsics que l'han de configurar. Des d'una visió global destaquem els documents per a la planificació a mitjà/llarg termini –les finalitats educatives del centre, el projecte curricular de centre, el reglament d'organització i funcionament– i els documents per a la planificació a curt termini –el pla anual de centre i la memòria final de curs.

7) Per **inclusió** entenem el procés educatiu que es proposa respondre a les necessitats i potencialitats de tots els alumnes com a individus particulars. Introdueix en l'escola, en la seva organització i en la seva proposta curricular una perspectiva d'equitat, cooperació i solidaritat, que fomenta la diferència, entesa com una oportunitat d'enriquiment mutu, i la resolució de cooperativa

dels problemes. La incapacitat del sistema escolar per a mantenir-lo en molts casos ha derivat en la institucionalització de recursos excloents i segregadors, per a determinats alumnes.

8) L'atenció a la diversitat és el conjunt d'accions educatives que, en un sentit ampli, intenten prevenir i donar resposta a les necessitats, temporals o permanents, de tot l'alumnat del centre. Atenent de manera preferent els que requereixen una actuació específica.

9) En els últims anys, igual que la societat, l'escola ha patit l'efecte de les transformacions derivades d'àmbits tan diversos com la globalització, la multiculturalitat, les tecnologies de la informació i la comunicació o el canvi del paper de les famílies en l'educació dels fills. Tot això ha tingut conseqüències en la seva organització i en la manera d'abordar el seu treball.

10) De tot això resulta un context que afecta directament l'escola, la seva organització i el seu funcionament, però molt especialment el seu paper davant d'aquestes necessitats i situacions en el moment de dissenyar un projecte pedagògic orientat a la construcció i consolidació d'un món millor i més just. Entre tota aquesta àmplia i complexa problemàtica sobresurten quatre situacions: l'absentisme, l'impacte dels processos migratoris, el fracàs escolar i la problemàtica derivada de la disrupció.

11) L'escola, com la societat i amb ella, experimenta canvis derivats de múltiples causes i circumstàncies, la qual cosa porta a una veritable crisi del sistema escolar que en fa qüestionar l'eficàcia i el sentit. Aquesta nova situació ha portat tres reptes a l'escola: l'obertura del centre escolar a l'exterior; la necessitat d'un currículum compartit; i la convivència escolar i la resolució de conflictes.

12) L'educació s'efectua sempre en el si d'una vida social. Educand i educador es troben en un context social, fora del qual resulta impensable tota relació entre persones. La funció educacional és, a més, una forma de comunicació, una modalitat d'interacció, la qual cosa postula una situació social que accentua la funció social de l'escola i hi aporta més relleu.

13) Educació social i escola comparteixen espais educatius, i totes dues es poden enriquir mútuament establint sinergies, no solament de metodologia i organització, sinó també de finalitats i objectius.

14) L'educació social ofereix a l'escola noves estratègies, metodologies i fonaments pedagògics, per a atendre les noves necessitats que se li plantegen i millorar les seves competències socials i d'obertura tant al context proper com a la societat en general.

15) L'educador social assumeix un rol eminentment i essencialment educatiu en el marc de l'escola. Es converteix en una figura clau pel que fa a la promoció dels valors, els drets i les responsabilitats. Estableix itineraris de seguiment

personalitzat, atén casos individuals i de grup, respon davant les famílies, respon davant els conflictes i construeix un clima de convivència i respecte entre tots els membres de la comunitat escolar. És capaç de dissenyar nous plans i estratègies per a desenvolupar la inclusivitat i promocionar no solament el respecte sinó també l'adequació del sistema a les necessitats de tots els alumnes.

16) La presència d'espais comuns no amaga que les metodologies i les maneres de funcionar d'educadors i docents, especialment a secundària, poden xocar i fins i tot, en alguns moments i davant determinades situacions, ser incompatibles. El seu coneixement i comprensió poden evitar enfrontaments i problemes futurs en el desenvolupament del treball, al mateix temps que buscar alternatives i assegurar espais de diàleg.

17) Aquest procés de relacions i canvis generats per l'entrada de l'educació social en l'espai escolar es converteix en una possibilitat per partida doble: ofereix a l'escola noves metodologies, dinàmiques de treball i especialment una pedagogia de naturalesa més social; enriqueix els àmbits de treball dels educadors socials en el seu treball, proporcionant-los un nou espai d'intervenció i creativitat en què poden desenvolupar noves estratègies i construir la pròpia professió.

18) La incorporació dels educadors en el context escolar possibilitarà uns centres amb capacitat de vivenciar i construir d'una manera molt més significativa l'aprenentatge social, permetent als alumnes concretar en realitats els desitjos de ser, fer i saber viure com a ciutadans.

Bibliografia

- Actis, W. (2002). Inmigración y escuela. Una perspectiva sociológica. *La formación del profesorado en educación intercultural*. Seminari. Barcelona: FETE UGT.
- Adell Cueva, M. A. (1995). El absentismo, preguntas y respuestas. *Cuadernos de Pedagogía*, 239, 46-50.
- Asociación Internacional de educadores Sociales (2006). *Marco conceptual de las competencias del educador social*. <<http://www.aieji.net/attached/competences/competencesEs.pdf>>
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M. (2001b). Escuelas inclusivas: aprender de la diferencia. *Cuadernos de pedagogía*, 307.
- Albertos, A. (2001, 26, 27 i 28 gener). La escuela y los cambios sociales materiales previos y conclusiones del grupo de trabajo. *Construir la escuela desde la diversidad y para la igualdad*. Congrès. Madrid: Confederación de MRPs, CEAPA, CCOO, FETE-UGT, STEs. CGT y MCEP.
- Apple, M. W. (2002). *Educación "como Dios manda". Mercado, niveles, religión, desigualdad*. Barcelona: Paidós.
- Arroyo, B. et al. (2007, juny). Los problemas de la convivencia: desmotivación, conflictividad y violencia escolar. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 6 [revista telemática]. 6.
- Arteaga, B. i García, M. (2008). La formación de competencias docentes para incorporar estrategias adaptativas en el aula. *Revista Complutense de Educación*, 19, 2, 253-274.
- Bernstein, B. (1990). *Poder, educación y conciencia: sociología de la transmisión cultural*. Esplugues de Llobregat: El Roure.
- Bolívar, A. (2002, 4 gener/abril). El currículum escolar: dilemas actuales y líneas de cambio futuras. *Revista Profissão docente*, 2, 1-20. Brasil.
- Bolívar, A. (2003). La escuela pública y la educación de la ciudadanía: retos actuales. A *II Jornadas de Educación: "Interculturalidad"*. Ponència. Córdoba: UGT-FETE. 1-23.
- Bonal, X. (Dir.) (2003). *Apropiacions escolars. Usos i sentits de l'educació obligatòria en l'adolescència*. Barcelona: Octaedro.
- Bretones, E. (2009). *Origen, género y generación. Jóvenes gitanas en las aulas: entre personas y culturas. Aproximación etnográfica a discursos y prácticas educativas en el área de influencia de Barcelona*. Tesis doctoral dirigida per la Dra. Josefa Soto Morata i el Dr. Pedro Jurado de los Santos, i llegida el 29 de gener de 2009 a la Facultat de Ciències de l'Educació de la UAB.
- Caballo, B. i Gradañlle, R. (2008). La educación social como práctica mediadora en las relaciones escuela-comunidad local. Pedagogía social. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 15, 45-55.
- Calero, J.; Rañé, J. M. (Ponents), i Riudor, X. (Dir.). (2011). *Informe sobre el risc de fracàs escolar a Catalunya*. Barcelona: Consell de Treball Econòmic i Social de Catalunya.
- Callejón, M. del Mar (2001). El clima del aula: cómo influyen las habilidades sociales de alumnos y profesores. A I. Fernández (Coord.): *Guía para la convivencia en el aula*. Bilbao: CissPraxis.
- Cardarelli, G. i Waldma, L. (2009). Educación formal, no formal e informal y sus parecidos de familia. I *Encuentro Nacional de Organizaciones Sociales del Ámbito de la Educación No Formal*, ETIS y CADE. Buenos Aires.
- Carrasco, M. J. i García, A. (2001). Retos para la escuela del nuevo milenio. *Ágora Digital*, 1, 1-9.
- Carrasco, S., Pàmies, J., i Marta Bertran, M. (2009). Familias inmigrantes y escuela: desencuentros, estrategias y capital social. *Revista Complutense de Educación*, 20, 1, 55-78.
- Castillo, M. (2005). Los servicios de intervención educativa (SIE) de Caritas Diocesana de Girona: una experiencia en la lucha contra el fracaso escolar en sectores socialmente desfavorecidos. *Cuadernos de Pedagogía*, 345, 32-36.

Castillo, M. (2007, 21 a 23 novembre). Las fronteras de la convivencia escolar. Aportaciones de los proyectos específicos para alumnos disruptivos en la mejora de la convivencia. A diversos autores. *Mejora de la convivencia y programa encaminados a la prevención e intervención del acoso escolar. I Congreso Internacional de Violencia Escolar* (pp. 317-322). Almería.

Castillo, M. (2008). Els recursos educatius amb alumnes disruptius a l'ESO: mirades i reflexions. *Perspectiva Escolar*, 325, 60-66.

Castillo, M. (2009). Convivència escolar: reptes, estratègies i línees de treball. *Educat, Revista de Psicopedagogia*, 1, 28-34.

Castillo, M. (2006). *Cómo evitar el fracaso escolar en secundaria. Recursos*. Madrid: Narcea.

Castillo, M., Ramon, E., i Corominas, J. (2004). Algunes reflexions entorn de l'absentisme escolar des dels projectes en medi obert. *Perspectiva Escolar*, 286, 84-90.

Castillo, M. i Rodríguez, V. (2011). El proyecto Calidoscopi: del instituto al trabajo. *Cuadernos de Pedagogía*, 412, 35-36.

Consell Escolar de Catalunya (1997). Informe sobre els desajustaments conductuals de l'alumnat dels centres docents. *Perspectiva Escolar*, 218, 52-60

Consell Superior d'avaluació del Sistema Educatiu (2007). *Informe per a la millora dels resultats del sistema educatiu a Catalunya*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament d'Educació (Informe d'avaluació, núm. 10).

Cuevas, J. (1984). Departamentos y equipos docentes. *Educar*, 6, 111-133.

Cuesta, R. (2005). *Felices y escolarizados. Crítica de la escuela en la era del capitalismo*. Barcelona: Octaedro-EUB.

Cyrułnik (2003). *Los patitos feos. La resilencia: una infancia infeliz no determina la vida*. Barcelona: Gedisa.

Díaz, F. (1993). Aproximaciones metodológicas al diseño curricular hacia una propuesta integral. *Tecnología y Comunicación Educativas*, 21, 19-39.

Díaz Aguado, M. J. (Dir.). (1998 i 1996). *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes*, en cuatro volúmenes y dos vídeos. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Instituto de la Juventud.

Dyson, A. (1999). L'equitat com el camí a l'excel·lència. Possibilitats i reptes en l'educació inclusiva. *Aloma*, 5, 91-96.

Ferrer, G. i Martínez, S. (2005). Formació de les famílies en el marc de l'escola inclusiva: un repte per a les comunitats d'aprenentatge. *Educar* 35, 71-85.

Froufe, S. (1997). Los ámbitos de intervención de la educación social. *Aula*, 9, 179-200. Universidad de Salamanca.

Gairín, J. (1996). Organización escolar: contexto y texto de actuación. Madrid: La Muralla.

García Castaño, F. G., Rubio Gómez, M., i Bouachra, O. (2008). Población inmigrante y escuela en España: un balance de investigación. *Revista de Educación*, 345, 23-60.

García Gracia, M. (2005). Culturas de enseñanza y absentismo escolar en la enseñanza secundaria obligatoria: estudio de casos en la ciudad de Barcelona. *Revista de Educación*, 338, 347-374.

García Gracia, M. (2004). L'absentisme escolar a l'ensenyament primari i secundari obligatori. Alguns resultats de la recerca. *Educar*, 33, 159-180.

García Coloma, A. i Moreno, X. (2003). El absentismo i la institució escolar. *Cuadernos de Pedagogía*, 327, 59-63.

Gil, D., Furió, C., i Gavidia, V. (1998). El profesorado y la reforma educativa en España. *Investigación en la Escuela*, 36, 49-64.

Giné, C. (2001, 6-9 febrer). Inclusión y sistema educativo. A *III Congreso La Atención a la Diversidad en el Sistema Educativo*. Ponència. Universidad de Salamanca, Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO).

Giroux, H. A. (1993). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. Mèxic: Siglo XXI.

Gomà, N. i Sánchez, I. (2005). *L'alumnat nouvingut i el català: una perspectiva transversal. L'adquisició de la llengua en l'alumnat de primària i secundària*. Barcelona: Plataforma per la Llengua / Fundació Lluís Carulla. <http://www.ua.es/uem/docs/bibliografia/alum_nouvingut_cat.pdf>

González González, M. T. (2004). Los institutos de educación secundaria y los departamentos didácticos. *Revista de Educación*, 333. Madrid: MEC, 319-344.

González Lucina, F. (2003). La educación como tarea humanizadora. De la teoría pedagógica a la práctica educativa. A M. A. Santos Guerra (Coord.). *Aprender a convivir en la escuela*. Madrid: Akal.

Hargreaves, A. i McMillan, R. (1995). The balkanization of secondary school teaching. A L. S. Siskin i J. W. Little (Eds.), *The subject in question. departmental organization and the high school* (pp. 141-171). Londres: The Teacher College Press.

Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.

Jares, X. (2003). La educación para la paz y el aprendizaje de la convivencia. A M. A. Santos Guerra (Coord.), *Aprender a convivir en la escuela*. Madrid: Akal.

Laorden, C., Prado, C., i Royo, P. (2006). Hacia una educación inclusiva. El papel de los educadores sociales en los centros de secundaria. *Pulso*, 29, 77-93.

Lavié, J. M. (2004). Individualismo y privacidad en la cultura docente: revisando los argumentos. *Revista Española de Pedagogía*, 229, 439-449.

Lipovetsky, G. (2005). *La era del vacío*. Barcelona: Anagrama.

López Noguero, F. i Cárdenas, R. (2007). El trabajo interdisciplinar del educador social en la escuela. *Revista Aula de Innovación Educativa*, 160, 15-17. Barcelona: Graó.

Longás, J. (2000). Educación social y escuela. *Educación Social Revista de Intervención Socioeducativa*, 15, 101-106. Fundación Pere Tarrés.

Lorente, L. Á. (2006). Cultura docente y organización escolar en los institutos de secundaria. *Rev. Curriculum y formación del profesorado*, 10(2). 105-113.

Majó, J. (2003). Nuevas tecnologías y educación. <http://www.uoc.edu/web/esp/articulos/joan_majo.html>

Majó, J. i Marquès, P. (2001). *La revolución educativa en la era Internet*. Barcelona: CissPraxis.

Maños, Q. i Lorente, X. (2003). L'acompanyament i l'educador social. A J. Planella i J. Vilar. *L'educació social: projectes, perspectives i camins* (pp. 225-231). Barcelona: Pleniluni.

March, M. X. i Orte, C. (2007). L'educació social i la institució escolar: la recuperació del treball amb l'escola per part de l'educador social. *Trobada d'Educació Social. Revista del CEESIB*, 1, 14-15.

March, M. X. i Orte, C. (2007b). El trabajo interdisciplinar del educador social en la escuela. *Aula de Innovación Educativa*, 160, 12-14.

March, M. X. i Orte, C. (2007c). La necesaria construcción de una pedagogía social escolar. *Aula de Innovación Educativa*, 160, 7-11.

Marchesi, A. (2004). *Qué será de nosotros los malos alumnos*. Madrid: Alianza ("Alianza Ensayo", 255).

Marina, J. A. (2003). "De los sentimientos a la ética". A M. A. Santos Guerra (Coord.), *Aprender a convivir en la escuela*. Madrid: Akal.

Martínez, P. (2004). "Investigación y análisis de los estilos de aprendizaje del profesorado y de sus alumnos del primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en el ámbito del CPR de Laredo". Cantabria (España). A *Actas del I Congreso Internacional de Estilos de Aprendizaje*. Madrid: UNED.

Martínez García, J. S. (2006). La falsa crisis del sistema educativo. *Témpora: Revista de Historia y Sociología de la Educación*, 9, 85-103.

- Martínez García, J. S. (2009). Fracaso escolar, PISA y la difícil ESO. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*, 2, 1, 56-85.
- Martínez-Otero, V. (2007). *La buena educación. Reflexiones de psicopedagogía humanista*. Rubí: Anthropos.
- Merino, J. V. (2009). La escuela centrada en la comunidad. Un modelo de escuela inclusiva para el siglo XXI. *Revista Complutense de Educación*, 20, 1, 33-52.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2005). *Programa integral para la igualdad educativa (PIIE) El entorno educativo. La escuela y su comunidad*. Mendoza. <<http://www.piie.mendoza.edu.ar/documentos/comunidad.pdf>>
- Moriña, A. (2004). *Teoría y práctica de la educación inclusiva*. Aljibe: Archidona.
- Molina, J. G. i Blázquez, A. (2006). El educador social en la educación secundaria. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 32, 39-59.
- Mollà, N. (2006). Espacios de educación social en la escuela. *Educació social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 32, 29-38.
- Navarrete Moreno, L. (2007). *Jóvenes y fracaso escolar en España*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Instituto de la Juventud.
- Núñez, P. (2005). Familia, escuela y entorno social. *Educación y futuro. Revista de Investigación Aplicada y Experiencias Educativas*, 12, 83-95.
- Orte, C. (2008). La corresponsabilidad educativa y social en el acoso e intimidación escolar. El rol del educador social. *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, 15, 29-43.
- Ortega Esteban, J. (2005). Pedagogía social y pedagogía escolar. La educación social en la escuela. *Revista de Educación*, 336, 111-127.
- Ortega Ruiz, R. i Rey, R. del (2007). *La violencia escolar. Estrategias de prevención*. Barcelona: Graó.
- Ortega Ruiz, R. et al. (1998). *La Convivencia escolar: qué es y cómo abordarla Programa educativo de prevención de maltrato entre compañeros y compañeras*. Junta de Andalucía, Consejería de Educación y Ciencia.
- Osler, A. (1998). European Citizenship and Study Abroad: student teachers' experiences and identities. *Cambridge Journal of Education*, 28(1), 77-96.
- Pérez, J. I. (2004). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Pérez, A. M., Gilar, R., i González, C. (2007). Pensamiento y formación del profesorado de educación secundaria. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 5(2), 307-324.
- Petrus, R. (2004). Educación social y educación escolar. *Pedagogía social. Revista Interuniversitaria*, 11, 87-110.
- Pino Juste, M. i Domínguez Pérez, T. (2001). La función de la familia en la transmisión de valores. A A. Gervilla et al. (Coords.), *Familia y educación. Educación familiar*. Grupo de investigación Educación Infantil y Formación de Educadores. Universidad de Andalucía.
- Prats, J. (2007). *El sistema educativo español* (cap. 7, pp. 177-228). <http://www.pdf.obrasocial.comunicacions.com/es/esp/es18_c7_esp.pdf>
- Ribaya, J. (2004). El absentismo escolar en España. *Saberes. Revista de estudios jurídicos, Económicos y Sociales*, 2. Universidad Alfonso X el Sabio, Facultad de Estudios Sociales.
- Romero Izarra, G. (2006). La gestión de la convivencia escolar des del diàlego educativo con el contexto: una reflexió sobre inadaptació social, condició marginal i conflicte escolar. A J. C. Torrego (Coord.), *Modelo integrado de mejora de la convivencia. Estrategias de mediación y tratamiento de conflictos*. Barcelona: Graó.
- Rué, J. (2005). *El absentismo escolar como reto para la calidad educativa*. Madrid: Ministerio de Educación Ciencia.
- Salinas, D. (1994). La planificación de la enseñanza: ¿técnica, sentido común o saber profesional? A J. Angulo, i N. Blanco. *Teoría y desarrollo del curriculum* (pp. 133-157). Málaga: Aljibe.

- Serrano, A. i Iborra, I. (2005). *Informe Violencia entre compañeros en la escuela*. València: Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia.
- Spencer, S. i Klug, F. (1998). *Multicultural Teaching*. Nova York: Trebtham Books.
- Stainback, S. i Stainback, W. (1999). *Aulas Inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Teixidó, J. i Castillo, M. (2012). *Prácticas de Mejora de la convivencia escolar. Recopilación y análisis*. Màlaga: Aljibe.
- Torrego, J. C. i Moreno, J. M. (2003). *Convivencia y disciplina en la escuela: el aprendizaje de la democracia*. Madrid: Alianza.
- Touriñán, M. i Grupo SI(e)TE Educación (2010). Violencia, convivencia y educación: claves para la intervención pedagógica en la escuela. *Revista de Investigación en Educación*, 8, 6-23.
- Uruñuela, P. (2005). Absentismo escolar. *I Jornades "Menors en edat escolar: conflictes i oportunitats"*. Palma de Mallorca.
- Vázquez, G., Sarramona, J., i Touriñán, J. M. (2010). "La escuela en crisis". A J. V. Peña, i M. C. Fernández (Coord.). *La escuela en crisis. Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación*. Barcelona: Octaedro / Universidad de Oviedo.
- Vallés, J. (2005). *El Educador Social y el absentismo escolar*
- Valls, G. (2003). La transición de primaria a secundaria. *Cuadernos de Pedagogía*, 327, 64-66.
- Vera, J. (2007). Las relaciones escuela y comunidad en un mundo cambiante. A M. M. Castro et al. *La escuela en la comunidad. La comunidad en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Vilar, J. (1999). Las instituciones de prácticas como agentes formadores de profesionales reflexivos. A F. Esteban i R. Calvo. *El prácticum en la formación de educadores sociales*. Burgos: Universidad de Burgos.
- Viñas Cirera, J. i Domenech, J. (2001). El sistema relacional. A J. Gairin, i P. Darder. *Organización de centros educativos. Aspectos básicos*. Barcelona: CISS / Praxis Educación.

