

Interessos professionals entre dotze i setze anys i psicopedagogia

Antoni Perulles i Rull

(Data d'elaboració: novembre de 1991)

INTRODUCCIÓ

Durant el període educatiu actual entre 7è i 8è d'EGB, 1r i 2n de BUP, 1r i 2n de FP, els nois i les noies amb edats compreses entre els dotze i els setze anys enregistren una certa variabilitat en els interessos, cosa que afecta les eleccions dels estudis; a més, és engrescador que facin una elecció d'acord amb les seves disposicions o les aptituds i, més encara, segons llurs motivacions.

Les branques de la FP1 són seleccionades, freqüentment i evident, pels alumnes que presenten un fracàs escolar i no aconsegueixen sortir-se'n, ja en algunes matèries d'ensenyament-aprenentatge en el cicle superior de l'EGB.

1. ALGUNES CONSIDERACIONS MÉS GENERALS SOBRE L'ENSENYAMENT-APRENTATGE PERSONALITZAT

Si partim de la consideració següent: que l'ensenyament-aprenentatge personalitzat s'adapta al ritme dels temps i crea prudentment uns models educatius flexibles que es milloren i modifiquen, llavors podem reflexionar junts tot endinsant-nos sobre aquests punts:

- Una part ben significativa del procés de l'ensenyament-aprenentatge és l'avaluació, que ha de presentar-se força realista i adaptada a la situació actual mitjançant els indicadors d'uns objectius referencials i terminals de cada etapa educativa que cal que es formulin de manera no massa excessiva i s'estructurin en uns crèdits o mòduls de treball que especifiquin el temps concret i més proper a fi d'ésser més fàcils a l'hora de diagnosticar-los i controlar-los.

- Es demana cada vegada més un ensenyament individualitzat on l'opcionalitat sigui un element motivador de l'aprenentatge de l'alumne, la qual cosa demana l'adaptació als interessos, les capacitats i els ritmes d'aprenentatge de l'alumnat (la proposta potencia l'educació en els valors propis de cada estudiant). Aquesta metodologia didàctica postula una interdisciplinarietat entre el gran nombre de les àrees dels ensenyaments-aprenentatges que possibiliti la feina de coordinació del professorat per tal d'unificar una mica alguns criteris i evitar la subjectivitat respecte a la superació d'una etapa educativa per part dels alumnes. Un ensenyament d'aquest tipus evitarà les grans diferències entre els centres educacionals, però, al mateix temps, els donarà una certa autonomia o un projecte pedagògic autòcton que mirarà que les diferències entre els centres no siguin perjudicials en el cas de canvis de l'alumnat.

- És necessària una organització educativa que disposi de professors cada vegada més especialistes i més estables, amb la finalitat de poder treballar en equip o departaments. També cal un aug-

ment de les plantilles per tal de minvar la proporció professorat/alumnat (menys alumnes per tutor), una formació dels docents davant del tractament educatiu de la diversitat (actualment encara s'integren els alumnes als centres sense les condicions adequades), la preparació dels quals ha de ser formativa i ha de tenir un reciclatge permanent. També cal proporcionar els equipaments i els recursos materials en general, com són els espais i les instal·lacions suficients, i també cal que les eines didàctiques siguin adequades a l'alumnat segons la feina a realitzar dintre de la formació integral de la persona i el feinejar en equip.

- Cal convertir les institucions educatives en uns llocs o indrets que preparin els alumnes per a la integració en la societat; que fomentin el diàleg, la tolerància, la participació, i que facilitin l'assoliment dels objectius de cada àrea del procés de l'ensenyament-aprenentatge sota els eixos següents:

Construir un pensament moral autònom que els permeti elaborar i justificar unes opinions cada vegada més justes a propòsit de temes morals i cívics abastables, i assolir les capacitats que els permetin actuar d'acord amb el seu propi criteri, especialment en aquells àmbits que els són més propers, per construir una manera de ser volguda.¹

- Efectivament, la institució escolar actual es presenta com una entitat cooperadora amb l'entorn poblacional on es troba inserida, o sigui, integrada amb les diferents cultures i llurs valors: de servei, escolars, minoritaris, ètnics, de construcció, per transmetre, per interconnectar i per assimilar davant d'algunes manifestacions socioculturals dominants i hegemòniques, que s'han presentat com l'herència de la humanitat sota el signe de la universalitat envers les cultures i les races minoritàries.

Davant el repte de la creixent diversitat cultural de la nostra societat, l'Escola ha d'assumir aquest fet com un factor d'enriquiment i, per tant, ha de promoure el coneixement mutu i la defensa (tornem a repetir) dels valors de tolerància, cooperació i compromís enfront de les situacions d'injustícia i de marginació.²

2. ELS OBJECTIUS DE L'ACCIÓ TUTORIAL A SECUNDÀRIA PER TAL DE DESENVOLUPAR ELS INTERESSOS DELS ALUMNES

Les fites que ens proposem sota aquesta psicopedagogia són:

- Que l'orientació de l'ensenyament secundari (ES) ofereixi a cada estudiant un guiatge continuat per poder accedir al món del treball, i un guiatge als que volen continuar els estudis, d'acord amb un currículum diversificat (Llei orgànica d'ordenació general del sistema educatiu [LOGSE], article 60).

- Que l'orientador professional del Departament d'Orientació aspiri a ajudar l'alumne/na a realitzar una elecció equilibrada del currículum per als estudis futurs, i a orientar-lo, sota el programa d'aquest Departament, per tal d'arribar a ser una persona activa i conscient quan deixi la institució escolar. Per tant, les finalitats de l'acció tutorial, coordinades pel cap del Departament d'Orientació, posen especial atenció en tot allò que afecta l'elecció de la professió, la recerca i l'obtenció del treball, el temps de lleure i, en definitiva, mena vers el repte d'una educació permanent dels estudiants.

1. *Disseny curricular: Resultats dels qüestionaris per a la discussió*, Departament d'Ensenyament, Barcelona, 1991, p. 25.

2. «Conflictos interculturals», *Trama*, Barcelona, núm. 8 (octubre 1991).

— Que el disseny dels currículums sigui flexible per tal que permeti ajustar-se a la diversitat dels interessos dels alumnes i, així, pugui garantir l'autonomia del Departament d'Orientació, expert i seu de l'orientació escolar i professional.

— Que els departaments d'orientació de l'ES siguin coordinats per un psicopedagog (els membres actuals dels equips d'assessorament pedagògic [EAP] que ho desitgin i mitjançant un concurs oposició). Els psicopedagogs actualment ja desenvolupen els guiatges dels interessos dels alumnes d'entre catorze i setze anys dintre de l'ensenyament primari (EP).

3. EDUCAR LES ACTITUDS DE LES PERSONES ÉS UN ART SENSIBLE I DELICAT

Pel meu feinejar o la trajectòria educacional psicopedagògica, opino que els aspectes intel·lectuals dels infants, dels adolescents i dels joves es desenvolupen *per se* d'una manera força individualitzada. D'aquesta manera, cadascun d'aquests éssers humans és sovint prou qualificat en alguns aspectes específics i concrets, ja que, en general, les persones pluridotades existeixen en una proporció mínima (un 2 %?). Ara bé, igualment em trobo que les mancances en els trets cognitius es presenten dintre d'algunes àrees específiques més que no globalment, on la població infradotada s'ha mantingut representada i corroborada estadísticament en un altre 2 % (?). Així doncs, la normalitat o l'homogeneïtat humana és un mot que no indica res de res respecte d'un estudiant.

Malgrat tot, la cosa que em motiva, més que els aspectes aptitudinals, són els vessants afectius, els volutius, els psíquics o els espirituals de cada alumne, on mantinc aferrissadament que la diversitat és tan rica, múltiple i immensa que no trobem dos estudiants iguals des de l'angle de l'afectivitat. Si en el primer paràgraf es volia ressaltar una profunda genuïtat de la intel·ligència humana, crec que és dintre de l'àmbit emocional o de la personalitat on cerquem més, dia rere dia i pel nostre treball constant, les diferències humanes marcades i pronunciades.

L'ambient en el qual les persones conviuen i es troben inserides és també un *imprinting*, que, a manera de caràcter o de senyal, segella les nostres actuacions, les disposicions i, en definitiva, els procediments diferenciats i traspua en els quefers, les convivències, les actuacions i les manifestacions d'una manera determinada.

El nostre tracte amb els infants, els púbers, els adolescents i els joves ens sensibilitza cada vegada més i ens fa veure que toquem amb una singularitat i una peculiaritat de persona. Per això, les nostres percepcions o captacions limitades, que, a més, són minvades pels sentits, els quals disminueixen realment amb l'edat cronològica, ens orienten vers una educació personalitzada davant de cada estudiant que tenim al nostre costat, i rebem, de la mateixa manera que els gots que es comuniquen en el seu si, unes ones d'interacció mútua entre la seua psique i la nostra.

Aquesta sensació és la que m'alça a proclamar la preferència pel tracte pedagògic personalitzat enfront dels alumnes, i em porta, cada vegada més, sobretot quan els avaluo per les demandes corresponents i les indicacions dels meus companys docents, a les realitzacions d'unes entrevistes immediates tant a aquests alumnes, com a llurs pares o a les unitats familiars i als orientadors (els professors tutors), per tal de cercar i escorcollar les substàncies peculiars dels nostres estudiants.

De la mateixa manera que un artista (músic, pintor, etc.) interpreta les realitats o les imaginacions, les partitures, els sentiments o les emocions, els plasma mitjançant la seua obra pròpia i els comunica o transmet als altres, nosaltres percebem o captem quelcom de les vibracions anímiques més autòctones de cadascun dels alumnes avaluats o orientats aptitudinalment i sota els trets de llurs personalitats.

És per això que cada curs escolar realitzem les entrevistes corresponents de l'acció tutorial, i engresquem els xiquets i les xiquetes, les seues famílies i els companys del magisteri a apreciar que tenim davant nostre una persona única i irrepetible dintre del quadre, del so, del cos de ceràmica, de fusta, de pedra o de marbre, etc., i que es va formant, a més, per mitjà dels guiatges de les actituds de tots nosaltres, que ens anomenem els seus educands.

4. LES FÓRMULES MÀGIQUES EDUCATIVES NO EXISTEIXEN

Efectivament, cada família, cada mestre, cada institució docent, concep uns objectius educatius que vol transmetre als educands al si de l'entorn educacional corresponent. Cal adoptar una concepció moderada davant dels consells generals, ja que la funció d'educar és, en el fons, un concepte *per se* idealista. Cada actuació demana una manera d'intervenció educativa, i, amb els mitjans de què es disposa, es pot actuar d'una manera o d'una altra amb els nivells de concreció adients.

S'opina que, dintre de la família, l'educació infantil i la primària, és necessari abordar l'estratègia d'una educació ben personalitzada; ara bé, de tant en tant són correctes i més que necessàries força activitats en grup o a la classe que possibilitin, graó a graó, l'ensenyament-aprenentatge social, la qual cosa condueix cap a una concepció democràtica de la societat, on l'ajut, la solidaritat i la fraternitat entre els components del grup o de la classe són els eixos del treball diari que desenvoluparà cada ésser humà dintre de la societat.

Per tant, cal una concepció prudent de la fórmula d'educar ben personalment, ja que el treball en equip no ha d'ésser un obstacle que desenvolupi les singularitats de cada component d'aquest equip.

Ara bé, l'escola que permet igualment uns grups o unes classes segons els rendiments, les aptituds i els interessos, sense considerar l'edat cronològica dels alumnes, es troba en la línia d'anar cap a la personalització educativa, ja que la flexibilitat de programes, de textos i d'activitats també imprimeix una major creativitat al quefer quotidià dels estudiants.

Ja s'indicava que les promocions de nivells, de cicles i d'etapes o de períodes educatius, si són ben rígides, plantegen el problema de les recuperacions escolars i el fracàs escolar com una conseqüència directa i immediata, ja que els continguts de cada estadi educatiu van com enllaunats dins d'uns compartiments tancats o uns objectius terminals que no es poden excedir.

Per altra banda, tenim que una educació que tendeixi cap a la personalització presenta aquests inconvenients, segons Barberà:³

- La necessitat d'una gran inversió en material i professorat, i fins i tot en tecnologia aplicada (sistemes programats, ensenyament assistit...).
- Manca d'una investigació comparativa seriosa per tal d'adaptar models en condicions vàlides per als diferents entorns escolars.
- Cal que s'iniciï amb un pla detallat al màxim, que és força difícil d'estructurar, atesa la complexitat dels aspectes que vol resoldre.
- És convenient una preparació permanent del professorat a fi que s'hi pugui adaptar.

Però l'escola de la postmodernitat es planteja aquest repte de tendir i d'atendre didàcticament els currículums (conjunt de programes) de manera heterogènia, però cal tenir present que qualsevol innovació que pretengui experimentar per experimentar no té gaire sentit sempre que ens manquin les condicions necessàries i suficients per tal d'avaluar científicament els resultats. Per això primer convé aquesta avaluació control de les possibilitats més prudent, per tal de saber fins on podem innovar o reformar quelcom dintre del món complex de l'educació personalitzada.

3. V. BARBERÀ ALBALAT, «El agrupamiento de alumnos en los centros», *Apuntes de Educación*, Madrid, Anaya, núm. 41 (abril/juny 1991).

5. LA INSTITUCIÓ DOCENT PERSONALITZADORA INTENTARÀ FLEXIBILITZAR L'AGRUPAMENT DELS ALUMNES SEGONS LES DIVERSES ACTIVITATS EDUCACIONALS

A continuació, detallem com la reforma educativa vol que s'emprin sovint altres agrupaments dels estudiants diferents del genèric grup o classe tradicional. Aquests agrupaments poden ser: els grups de treball col·loquial (10-20 alumnes), els treballs d'equip (3-7 alumnes) i el pròpiament individualitzat segons el nivell de desenvolupament de la persona, tot seguint el seu propi ritme maduratiu d'aprenentatge.

La credibilitat pedagògica del nombre d'alumnes que reben els desenvolupaments dels actes didàctics dels docents és determinada per uns criteris. Aquests criteris són:

— *Coherència didàctica*. L'agrupament dels estudiants respon als tipus d'activitats que aquests desenvolupen, la qual cosa demana d'emprar una metodologia o les estratègies d'ensenyament-aprenentatge adients, i l'organització dels recursos que tenim al centre docent.

— *Diversitat d'alumnes*. Els agrupaments cal que siguin variats, com ho són els diferents alumnes que es troben dintre del grup o la classe, organitzat segons una mateixa edat cronològica o un nivell concret d'aprenentatges. Ara bé, aquesta tasca demana un desplegament continu d'un treball en equip dels professors d'un nivell, d'un cicle o d'una etapa educativa. A més, es troben sovint unes limitacions per la manca dels espais adients, dels recursos humans i dels funcionals.

— *Unitat de tutoria*. Una educació com la que es proposa d'oferir el servei educatiu actual demana una continuïtat del seguiment tutorial de l'alumne, cosa que potencia el tractament dels estudiants atenent cadascuna de les seves diversitats. Aquest treball pedagògic personalitzat és una fita capdavantera del tutor, la qual possibilita una educació cada vegada més individualitzada, d'estudiant rere estudiant.

— *Flexibilitat*. Aquest mot significa que cal una adaptació constant dels docents als estudiants, atenent-los d'una manera didàcticament versàtil o amb un disseny del currículum obert, no igual per a tots. Aquest criteri porta implícit una feina tutorial intensa i constant. Si comptem amb els professors de suport, es pot treballar amb una proporció més menuda, sobretot amb els grups que presenten més necessitats d'adaptació individualitzada del currículum.

D'altres agrupaments responen al nom de *racons de treball*, on, dintre d'un determinat espai de l'aula, es troben unes orientacions per tal de realitzar unes activitats específiques segons uns indicadors de materials.

A més, per tal de desenvolupar les conferències i les grans explicacions didàctiques que introdueixen les unitats de programació, molt generals, podem agrupar els alumnes a les sales d'actes o els espais multiusos amb una capacitat superior als seixanta estudiants.

Els grups col·loquials són els idonis per tractar les temàtiques de discussió, per als tallers, les classes de llengua estrangera, etc.

El grup de treball ajuda a realitzar un projecte concret en equip i és l'escaient per a les observacions sistemàtiques, i, més endavant, les investigacions adaptades. Aquesta fórmula cada dia té més garantia d'èxit dintre del treball escolar, però el tutor cal que coordini els equilibris d'ajuts mutus i que cadascun dels components aporti responsablement el que han decidit.

I el treball personal és la feina que fixa uns hàbits d'estudi, madura les tècniques dels procediments i el quefer del progrés de l'alumne mitjançant el seu propi ritme d'interiorització dels aprenentatges; s'opina que una part proporcional de cada sessió didàctica hi estigui dedicada.

En síntesi: cada professor tutor intenta adequar la seua feina docent i tutorial segons uns agrupaments d'estudiants possibles mitjançant una reflexió sistemàtica sobre la seua pràctica, que és, en definitiva, la que l'orienta sobre què cal fer sense seguir cegament uns criteris predeterminats.

Però és cada vegada més emprada la unitat del cicle, del departament o del seminari com a ele-

ment aglutinador d'una feina d'equip, on els tutors es troben periòdicament per tal d'intercanviar uns diàlegs i analitzar les possibilitats i les limitacions dels agrupaments dels alumnes per a les diferents situacions d'ensenyament-aprenentatge d'aquests alumnes.

6. LA INVESTIGACIÓ DEL PASSAT CURS 1990-1991

Es recorda que, en el període educatiu actual entre 8è d'EGB, 1r i 2n de BUP i 1r i 2n de FP, els nois i les noies amb edats compreses entre els catorze i els setze o divuit anys enregistren una certa variabilitat dels interessos, cosa que afecta les eleccions dels estudis; a més, és engrescador que escullin d'acord amb les seues disposicions o les aptituds, i, més encara, segons llurs motivacions.

Les branques de la FP1 són seleccionades, freqüentment i evident, pels alumnes que presenten un fracàs escolar i no aconsegueixen sortir-se'n ja en algunes matèries d'ensenyament-aprenentatge en el cicle superior de l'EGB.

A continuació, s'analitzen els resultats següents, enregistrats durant el curs escolar 1990-1991 en una mostra de població escolar urbana i semiurbana, poc industrialitzada, d'una població de l'interior de Catalunya, Roquetes, de la comarca del Baix Ebre i corresponent al col·legi públic Marcel·lí Domingo.

QUADRE 1

Estudis de formació professional de primer grau

Desglossament dels interessos dels alumnes per les branques de FP1 més properes a llurs adreces (nois: 24, noies: 24)

	<i>Nois</i>	<i>Noies</i>
Branca administrativa	10	12
Branca de delineació / disseny	2	7
Branca d'electricitat	5	0
Branca de mecànica	6	0
Branca de la llar	0	1
Branca de perruqueria	0	3
Branca agrària	0	0
Branca sanitària	0	1
Branca de la fusta	0	0
Branca d'hosteleria i de turisme	1	0

QUADRE 2

Estudis de batxillerat

Desglossament dels interessos dels estudiants que han escollit el BUP (nois: 8, noies: 13)

		<i>Nois</i>	<i>Noies</i>
<i>Àrea d'humanitats</i>	Professorat d'EGB*	0	2
	Belles arts	0	1
	Filologia	0	0
	Filosofia	0	1
	Ciències de l'educació	0	0
	Psicologia	0	1
	Geografia	0	0
	Història	0	0
	Informàtica*	1	1
<i>Àrea de les ciències</i>	Biologia	0	0
	Física	1	1
	Geologia	0	0
	Informàtica	0	0
	Matemàtiques	0	0
	Química	1	1
	Infermeria*	0	0
<i>Àrea de ciències de la salut</i>	Fisioteràpia*	0	1
	Farmàcia	0	0
	Medicina	0	1
	Odontologia	0	0
	Veterinària		
<i>Àrea de ciències socials</i>	Empresarials*	0	0
	Treball social*	0	1
	Biblioteconomia i documentació*	0	1
	Idiomes*	0	0
	Econòmiques	1	1
	Empresarials	0	0
	Dret	0	0
	Ciències polítiques i sociologia	0	1
	Ciències de la informació	1	0
<i>Àrea d'educació física</i>	Educació física	1	1
<i>Àrea d'arquitectura</i>	Arquitectura tècnica	0	0
	Arquitectura	0	0
<i>Àrea d'enginyeria</i>	Enginyeria tècnica industrial*	0	0
	Enginyeria tècnica de mines*	0	0
	Enginyeria tècnica d'obres públiques*	0	0
	Enginyeria tècnica de teixits de punt*	0	0
	Enginyeria tècnica de telecomunicacions*	1	0
	Enginyeria tècnica topogràfica*	0	0
	Òptica*	0	0
	Enginyeria industrial	0	0
	Enginyeria de telecomunicacions	1	0
	Enginyeria de camins, canals i ports	0	0
<i>Àrea agrícola i forestal</i>	Enginyeria tècnica agrícola	0	0
	Enginyeria agronòmica*	0	0

(*) Aquest senyal correspon als estudis de cicle curt.

QUADRE 3
Escola taller municipal

Nois	Noies
2	0

QUADRE 4
Ingrés al món laboral

Nois	Noies
4	0

7. CADA CONTEXT ESCOLAR POSTULA EL REpte DE LA PERSONALITZACIÓ EDUCATIVA

Pensem que l'escola és un indret on es realitza, segons Rivas (1990),⁴ «la inculcació de modes culturalment definits»⁵ o «la recreació de modes culturals determinats», la qual cosa expressa que es troben dintre d'una unitat marc que porta els estudiants cap a la socialització educativa. En essència, la institució docent és un ens «organitzador de l'experiència»⁶ dels alumnes.

Si partim que «la cultura es defineix, a *grosso modo*, com l'organització de la vida social d'una comunitat particular»,⁷ es demana al sistema d'escolarització que sigui com un «escenari escaient on els subjectes assimilin els valors i els modes socials que desenvoluparan en el futur com a ciutadans».⁸ Els seguidors d'aquesta idea pedagògica són (vegeu bibliografia): Fernández Enguita, 1990 *a i b*; Popkewitz, 1986; Bernstein, 1982; Apple, 1982; Lecompte, 1978, i Willis, 1988, entre d'altres.

Aquesta concepció de l'escola condueix vers el següent:

Una organització de l'experiència de l'alumne en un sentit determinat, en la qual intervenen diversos factors. Per una banda, i com a base general, una cultura de l'aula determinada, amb unes pautes d'actuació i unes formes de pensament concretes. Per una altra part, els propis substractes socials i culturals dels alumnes, que els porten a respondre de maneres diferents a cada cas i a configurar un repertori de respostes determinat.⁹

L'aula és una configuració de la vessant del «context cultural», on es configura el resultat de les diferents respostes que el grup i els individus elaboren davant del cúmul de demandes tant cognitives com socials que tenen lloc, les quals determinen marcs estructurals diferents, que són l'estructura de les tasques acadèmiques i l'estructura de participació social (Erickson, 1982), sobre les quals es constitueixen els processos de negociació que caracteritzen l'aula. D'aquesta manera, «s'estableix un sistema basat en l'intercanvi per les qualificacions on els subjectes inicien experiències bàsiques i vitals vers els valors propis de les relacions econòmiques i socials».¹⁰

Per això ja s'observen els diferents estrats socials dintre del grup o la classe, amb diversos models

4. RIVAS, «El aula como unidad de socialización: los rituales de aprendizaje», *Educación y Sociedad*, Barcelona, núm. 7, p. 74.

5. RIVAS, «El aula como...», p. 75.

6. RIVAS, «El aula como...», p. 75.

7. RIVAS, «El aula como...», p. 75.

8. RIVAS, «El aula como...», p. 75.

9. RIVAS, «El aula como...», p. 80.

10. RIVAS, «El aula como...», p. 80.

d'actuació i de pensament per a cadascun d'ells que evidencien les relacions determinades, tant les explícites com les implícites, de les diferents jerarquies socioculturals, per la qual cosa cada aula és un espai d'ensenyament-aprenentatge força diferenciat.

8. VULL AQUESTA ESCOLA O EL PROJECTE CURRICULAR DE CENTRE SEGONS ELS INTERESSOS DELS ALUMNES

L'escola és una institució social encarregada d'emmotllar les generacions joves d'acord amb els valors que representa la societat adulta, que, generalment, interpreta l'etapa humana infantil com un perllongament dels nostres diferents somnis i de les nostres inquietuds.

La psicopedagogia o l'estudi de la persona davant de l'ensenyament-aprenentatge es constitueix sobre tres vessants:

- com és l'alumne,
- què se li ensenya a l'escola i
- quines idees extreu dels coneixements més valorats per la societat del moment.

S'opina que el centre educatiu és una xarxa social que necessita: uns mestres, un edifici, una legislació, una administració educativa i una política educacional. Igualment, demana uns indrets complementaris que realitzin unes funcions addicionals: la biblioteca, la sala de pretecnologia i el laboratori, com a espais per compartir amb la comunitat tot emprant les eines: llibres, revistes, diaris, màquines i materials adaptats per efectuar la recerca dels conceptes científics més preliminars.

A cada aula escolar, hi roman un grup o una classe, on es despleguen les tècniques didàctiques susceptibles d'influir en els diferents processos d'aprenentatge de l'educand, i l'èxit de l'aprenentatge de l'alumne depèn de la capacitat del mestre per estimular contínuament unes adaptacions pedagògiques emprades d'acord amb les conductes infantils descrites per la psicologia evolutiva.

La postmodernitat pedagògica concep l'escola com un llogarret que es troba inserit dintre del món que l'acull, i que obre les portes als aspectes artístics, socials, científics i religiosos que forgen el corpus de la seua cultura. A més, els docents eduquen els alumnes per tal que aquests siguin capaços de fruir i produir bellesa, i, dintre de la pròpia vida escolar, puguin desgranar els problemes socioculturals latents, significatius...

S'observa com la institució educativa s'adapta a les diferències individuals i socials dels seus alumnes, i els mestres realitzen les indagacions escaients sobre els factors socioculturals de la comunitat que postulen una psicologia diferencial tant dels coneixements com dels valors.

La psicopedagogia actual concep l'escola com un corpus físic i psíquic on els docents investiguem les relacions humanes per tal d'oferir solucions a les realitats properes. Els professionals de l'educació es troben satisfets en un context escolar on es capten aquests intercanvis de la convivència, les interaccions, els significats i les interpretacions dels fets i les situacions dels alumnes amb llurs famílies respectives. Per això, cada mestre ha de disposar d'una certa autonomia professional, i és convenient que desenvolupi una tasca pedagògica en un departament o seminari¹¹ on els problemes educatius s'estudiïn cas per cas i sota uns vessants de personalisme pedagògic, a fi d'explicar-los en termes de raons que han succeït temporalment. Recordem que la tècnica del diàleg entre el docent i l'alumne aborda de manera realista tant el problema educatiu com la seua pràctica immediata. El professor de cada centre docent és la persona millor situada per tal de penetrar en el fons dels problemes dels seus estudiants. Quan cal algun ajut es demana l'opinió qualificada d'un assessor extern o un col·laborador psicopedagògic coneixedor del col·legi.

11. Si el centre té pocs mestres, aquests poden ajuntar-se amb els d'un altre col·legi.

La feina del grup de docents del centre es fonamenta en el guiatge de la investigació col·laborativa, que, amb paraules de Pérez Serrano (1991), es tracta del següent:

Un treball en equip entre investigadors, tècnics i professors, que junts caminin vers la recerca de solucions a un problema determinat. Exigeix una tasca d'equip des del començament del procés fins a la fi d'aquest. Això significa que tots tenen la mateixa responsabilitat en la presa de decisions, ja que, en treballar de manera conjunta, és a dir, cooperativa, totes les decisions afecten la totalitat dels membres. Ara bé, com qualsevol equip que funciona amb una certa organització, cada membre cal que desenvolupi uns rols determinats amb la finalitat que els resultats que s'obtinguin presentin un caràcter positiu per a tot l'equip.

Quan la societat gaudeix d'una revifalla social i econòmica, l'escola representa un progrés pedagògic i científicotecnològic, com la societat mateixa. Vet aquí un ventall de millores possibles:

- el currículum bàsic o l'educació obligatòria (que es perllonga cada vegada més);
- la innovació individualitzada o diferenciada dels currículums per a cada alumne;
- l'organització del grup o la classe;
- les relacions a l'aula;
- l'avaluació dels programes;
- el projecte educatiu del centre (PEC), obert, flexible i adaptat a l'indret sociocultural, i
- la formació del professorat, que abraça tant la inicial com la permanent.

Breument s'opina que cada centre docent brolla dins d'un context específic i concep les seues aules amb les estratègies metodològiques adients del docent respectiu, que les desenvolupa amb correspondència de cada grup o classe.

8.1. LES ESTRATÈGIES DIDÀCTIQUES DE L'AULA

Segons paraules de Gimeno,¹² cal trobar una dialèctica entre la investigació que realitzem i les nostres pràctiques corresponents. Cal que dissenyem unes estratègies obertes, flexibles i intel·ligents per tal de poder millorar la formació i la reflexió crítica de qualsevol actuació del professor. Es recorda la idea de la complementació de Zabalza respecte que ambdós, investigador i investigat, aporten una essència del desenvolupament professional. Per això, recordem la tesi de Stenhouse (1981), que avalua positivament la investigació educativa a mesura que aquesta pot relacionar-se amb la pràctica educativa.

El paradigma pedagògic emergent brolla de l'evolució de la investigació mentre aquesta es desenvolupa; d'aquí es pot deduir que no és possible una generalització ampla i explicativa de la conducta del docent, ja que es considera prou influïda per la motivació i l'interès vers la preparació rebuda durant la carrera del professor, i vers el perfeccionament aconseguit després, curs rere curs.

Sota aquest angle és necessari que accepti les preguntes, les errades, els disbarats, els oblots, les inseguretats, les imprecisions, les explicacions, els raonaments dels alumnes. D'acord amb aquesta experiència d'aprenentatge, el docent edificarà unes respostes a les demandes dels educands. Assenyallem la descoberta del lligam afectiu del professor tutor amb els alumnes per tal d'aconseguir els objectius actius o passius, controladament o espontània, conscientment o inconscient.

12. J. GIMENO, «El profesor como investigador en el aula: un paradigma de formación de profesores», *Educación y Sociedad*, Madrid, 1983.

8.2. LA FORMACIÓ CURRICULAR DEL DOCENT

S'intentarà arribar a la formació d'un professor edificador del currículum discent dintre del qual se solidifiquin els coneixements d'una manera oberta a la hipòtesi, als interrogants i a la comprensió. Per això, a partir dels catorze i fins als setze anys es poden estructurar uns crèdits que l'alumne haurà d'assimilar en moltes menys hores lectives que les assignatures, però en tindrà diversos dintre de cada curs acadèmic i, a més, seran prou homogenis i flexibles a fi d'engrescar les seues capacitats i les motivacions. Aquests mòduls esmentats seran escollits pel discent amb l'ajut i l'orientació del tutor respectiu, a fi de configurar un seguiment en una línia d'interessos, d'aptituds i d'actituds de l'estudiant, que romandran aglutinats sota l'eix d'un currículum individualitzat corresponent.

Precisament, la Reforma concep el professor com un adaptador del currículum a les necessitats i les aptituds dels alumnes. Cal tenir present que els estadis evolutius de la persona són la base de parència. Així, el docent actuarà per tal de superar les diverses etapes mitjançant les motivacions, les activitats engrescadores i actives, a fi que l'estudiant assoleixi constructivament l'organització dels coneixements i les actituds corresponents; es tracta de conduir l'alumne, curs rere curs, a fi que, quan acabi un nivell educatiu, continuï aprenent per ell mateix, és a dir, que sigui conscient del que aprèn per la significació estratègica de la presentació o bé de l'adaptació d'aquest aprenentatge al seu ritme maduratiu del llenguatge, el raonament, la lògica concreta i l'abstracta.

Es recorda que els tres nivells de concreció o d'adequació curricular corresponen, respectivament, a l'Administració, a cada centre i a la pròpia aula.

Pensem que el leimotiv de l'acte pedagògic és configurat per una projecció prospectiva o *feed-before*, on la tutoria i l'orientació educativa dels alumnes integraran part de la funció docent en uns departaments d'orientació psicopedagògica, de formació religiosa, etc.

Considerem que un ensenyament és de qualitat quan se solidifica davant de les peculiaritats i els interessos individuals dels estudiants.

Cada mestre, dintre de la seua matèria, es proposa un disseny curricular amb uns objectius, uns continguts, unes activitats, uns mètodes i uns criteris d'avaluació. Aquestes concrecions dels currículums són unes propostes de caire obert adaptades a cada centre i les diferents aules segons els principis psicopedagògics següents:

- l'aprenentatge per descobriment davant del reproductiu,
- l'aprenentatge significatiu amb elements estructurals i seqüencials davant del repetitiu i
- l'aprendre a aprendre i els mapes conceptuals respectius.

La tasca de l'elaboració del currículum, considerada com un quefer cooperatiu, com ja hem esmentat, s'alça mínimament sobre aquests tres eixos amplis:

- la reflexió sobre el context,
- les característiques de l'alumnat i
- la naturalesa de l'actuació pedagògica.

9. A MANERA DE SÍNTESI

Des de l'ensenyament infantil fins a l'acabament del període educatiu obligatori dels estudiants, cal possibilitar una preparació vers l'educació permanent, i cal que els centres educatius no siguin uns indrets d'educació en un temps limitat o de lleua obligatòria. Cal arribar vers una relació educacional entre el docent i el discent de base igualitària, sense un dominador i un dominat, un senyor i un esclau.

És convenient que cada alumne vegi el seu espai escolar respectiu com un llogarret personal i íntim.

Davant de l'avaluació positivista o quantitativa, es demana la substitució per la d'empremta qualitativa: l'avaluació formativa i participativa de l'alumne que esborri, definitivament, la competència entre alumnes.

Considerem que el centre educatiu ha d'edificar la seua interacció comunicativa amb una dualitat de persona a persona, de rostre humà a rostre humà, i que ha de motivar i incitar uns valors humans.

Sovint podem reflexionar amb les paraules de Weber:

El destí del nostre temps racionalitzat i intel·lectualitzat i, sobretot, desmitificador del món és que precisament els valors últims han desaparegut de la vida pública i s'han retirat al regne ultraterrenal de la vida mística, o bé a la fraternitat dels individus entre si.¹³

10. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- APPLE, M. W. «Reproduction and contradiction in education: an introduction». A: *Cultural and economic reproduction in education: Essays on class, ideology and the state*. Londres: Routledge and Kegan Paul, 1982, p. 1-31.
- BELL, J. *Doing your research project*. Milton Keynes, Open University Press, 1987.
- BENEDITO, V. a) «La investigación en pedagogía: estado de la cuestión» [Jornadas Nacionales de Investigación, Santander, 1988].
- b) «La investigación didáctica». A: *Enciclopèdia pràctica de pedagogia*. Vol. 3. Barcelona: Planeta, 1988.
- BERNSTEIN, B. «Codes, modalities, and the process of cultural reproduction: A model». A: APPLE, M. W. *Cultural and economic reproduction in education: Essays on class, ideology and the state*. Londres: Routledge and Kegan Paul, 1982, p. 204-255.
- CARR, W.; KEMMIS, S. *Teoría crítica de la enseñanza: La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez-Roca, 1988.
- DEWEY, J. «The child and the curriculum». A: DWORKIN. *Dewey on education*. Nova York: Columbia University, 1902.
- *Filosofía de la educación: Los valores educativos*. Madrid: Espasa Calpe, 1927.
- ELLIOTT, J. *La investigación-acción*. Madrid: Morata, 1990.
- ELLIOT, J.; McDONALD, B. «Métodos y técnicas de investigación-acción en las escuelas» [Seminario de formación del profesorado, Málaga, 1984].
- ERICKSON, F. «Classroom discourses improvisation: Relationships between academic task structure and social participation structure in lessons». A: WILKINSON, L. C. *Communicating in classrooms*. Nova York: Academic Press, 1982.
- ESCUDERO MUÑOZ, J. M. «Tendencias actuales en la investigación educativa: los desafíos de la investigación crítica». *Currículum* [Universidad de La Laguna], núm. 2 (1990), p. 3-25.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. a) *La escuela a examen: Un análisis sociológico para educadores y otras personas interesadas*. Madrid: EUEMA, 1990.
- b) *La cara oculta de la escuela: Educación y trabajo en el capitalismo*. Madrid: Siglo XXI, 1990.
- FERRÁNDEZ, A. «Bases y fundamentos del currículum». A: MEDINA-SEVILLANO. *Didáctica*. Madrid: UNED, 1990, p. 222-272.
- GIMENO, J. *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficacia*. Madrid: Morata, 1982.

13. M. WEBER, *El político y el científico*, Madrid, Alianza, 1987.

- «El profesor como investigador en el aula: un paradigma de formación de profesores». *Educación y Sociedad* [Madrid: Akal], 1983.
- *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata, 1988.
- GONZÁLEZ SOTO, A. P. *Estrategias de investigación en el aula*. Tarragona: Departament d'Educació i Psicologia, 1991. [Curs de doctorat]
- HARGREAVES, A. *Curriculum: An assessment reform*. Londres: Open University Press, 1989.
- HAVELOCK, R. G.; HUBERMAN, A. M. *Innovación y problemas de educación*. Ginebra: UNESCO, 1984.
- HUBERMAN, A. M. *Cómo se realizan los cambios en educación: Una contribución al estudio de la innovación*. París: UNESCO, 1973.
- JIMÉNEZ, B. «Innovación y estrategias metódicas». A: *Estrategias para la innovación didáctica*. Vol. 2. Madrid: UNED, 1989.
- KEMIS, S. *El currículum: Más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata, 1988.
- KEMIS, S.; McTAGGAR, R. *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes, 1988.
- LECOMPTÉ, M. «Learning to work: the hidden curriculum of the classroom». *Anthropology and Education Quarterly*, vol. 1, núm. 9 (1978), p. 22-37.
- MELICH, J. C. «Funció i acció de la interacció dual en l'àmbit de l'espai escolar». *Educació i Reforma* [Barcelona: Abadia de Montserrat], núm. 155 (1991).
- PÉREZ SERRANO, G. *Investigación-acción: Aplicaciones al campo social y educativo*. Madrid, 1990.
- PONT I BARCELÓ, E. *Proyecto docente*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona, 1990. [Inèdit]
- «El currículum: evolució o canvi». *Educació i Reforma* [Barcelona: Abadia de Montserrat], núm. 155 (1991).
- POPKWITZ, T. S. «The social contexts of schooling: change and educational research». A: TAYLOR, P. H. *Recent development in curriculum studies*. Windsor: Nfer-Nelson, 1986, p. 205-232.
- *Formación del profesorado*. Universitat de València, 1990.
- SANTOS, M. A. *Hacer visible lo cotidiano: Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares*. Madrid: Akal, 1990.
- SARRAMONA, J. «Teories educatives que inspiren la LOGSE». *Educació i Reforma* [Barcelona: Abadia de Montserrat], núm. 155 (1991).
- TABA, H. *La elaboración del currículo*. Buenos Aires: Troquel, 1974.
- UNESCO. *Glossary of educational technology terms*. París, 1984.
- WALKER, R. *Métodos de investigación para el profesorado*. Madrid: Morata, 1989.
- WEBER, M. *El político y el científico*. Madrid: Alianza, 1987.
- WILLIS, P. *Aprendiendo a trabajar*. Madrid: Akal, 1988.
- WITTRICK, M. C. *La investigación de la enseñanza*. Vol. III: *Profesores y alumnos*. Madrid: Paidós, 1990.
- ZABALZA, M. A. *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea, 1987.
- «Departamentos y proyectos curriculares». *Apuntes de Educación* [Madrid], núm. 30 (juliol-setembre 1990).

11. EINES BIBLIOGRÀFIQUES PERSONALS¹⁴

- PERULLES I RULL, A. «El fracàs escolar de dotze a setze anys». A: *IV Curs Intensiú sobre la Investigació Pedagògica*. Barcelona: Societat Catalana de Pedagogia. Secció de Filosofia i Ciències Socials, 1990.

14. Ja s'ha indicat una breu bibliografia a l'extracte de la introducció del treball i es pot consultar l'ampliació corresponent dintre de la meua tesi, que ja ha estat tramesa amb la finalitat de veure una feina professional en conjunt sobre la meua actuació dintre del vessant orientador o de psicopedagog. (També pel maig de 1992 es trametrà la investigació

- *Organització escolar i departamentalització com a eines d'innovació educativa*. Universitat de Tarragona. Departament d'Educació i Psicologia, 1991. [Tesi doctoral inèdita]
- «L'estructura departamental *versus* l'ecosistema educador». A: *I Jornades sobre Direcció Escolar*. Barcelona: Fòrum Europeu d'Administradors de l'Educació (FEAE), 1991.

dels interessos dels 60 alumnes de vuitè nivell d'EGB de l'esmentat col·legi Marcel·lí Domingo, corresponents al curs 1991-1992, i es continuarà la recerca.)