



**Universitat de les
Illes Balears**

Facultat d'Educació

Memòria del Treball de Fi de Grau

Una alternativa inclusiva al llibre de text. El treball per projectes cooperatius

Marta Genestra Nadal

Estudis de grau en Educació Primària

Any acadèmic 2014-15

DNI de l'alumne: 43222421Q

Treball tutelat per Maria Dolors Forteza Forteza

Departament de Pedagogia Aplicada i Psicologia de l'Educació

L'autor autoritza l'accés públic a aquest Treball de Fi de Grau.

Paraules clau: Llibres de text, educació inclusiva, aprenentatge cooperatiu, treball per projectes, inclusió

Resum

El present treball recull els límits i obstacles de l'educació inclusiva en una educació basada en el llibre de text i, en un afany per trobar una alternativa d'organització del currículum que permeti el foment de la inclusió de mestres, famílies i alumnes, independentment de les seva cultura, capacitat, ètnia, gènere, religió o qualsevol altre aspecte, es proposa el treball per projectes a partir d'un aprenentatge cooperatiu.

Paraules clau

Educació inclusiva – inclusió – llibres de text – treball per projectes – aprenentatge cooperatiu

Abstract

This paper includes boundaries and obstacles of inclusive education in an method based on textbook and, in an effort to find an alternative way of organization of the curriculum which allows the promotion of inclusion of all students, regardless of their culture, ability, ethnicity, gender, religion or any other aspect, the Method Project is proposed using a cooperative learning.

Key words

Inclusive Education – Inclusion – textbooks – Method Project – cooperative learning

Índex

1.	Introducció	6
2.	L'educació inclusiva.....	9
2.1.	Com es defineix l'educació inclusiva?	9
2.2.	Evolució de l'educació inclusiva. De l'exclusió a la inclusió	11
3.	Els llibres de text i la inclusió.....	14
3.1.	Inicis i evolució del llibre de text	14
3.2.	Concepte de llibre de text.....	16
3.3.	Els llibres de texts, exclusió i límits	17
3.3.1.	<i>Alumnes</i>	17
3.3.2.	<i>Família</i>	21
3.3.3.	<i>Mestres</i>	24
4.	Comparativa de tres centres amb metodologies diverses	27
5.	El treball per projectes a partir de l'aprenentatge cooperatiu; una alternativa	33
5.1.	Què és el treball per projectes?.....	33
5.2.	Per què és important partir d'un aprenentatge cooperatiu?	34
5.3.	Avantatges del treball per projectes respecte al llibre de text	36
5.3.1.	<i>Alumnes</i>	37
5.3.2.	<i>Família</i>	39
5.3.3.	<i>Mestres</i>	40
6.	Conclusions	42
7.	Referències bibliogràfiques	45
7.1.	Llibres.....	45
7.2.	Fonts electròniques.....	45
8.	Annexes	50
8.1.	Annex 1: Entrevista al Centre 1.....	50
8.2.	Annex 2: Entrevista al Centre 2.....	53
8.3.	Annex 3: Entrevista al Centre 3.....	58

1. Introducció

Quan sortim al carrer, anem a l'escola o anem al treball, ens creuem amb infinitat de persones, totes elles diferents. Ja sigui per cultura, religió, ètnia, gènere, capacitat o qualsevol altre aspecte, els individus que conformen la societat en què vivim són molt diversos. Per tant, és fonamental que l'educació que reben les noves generacions es centri en formar individus capaços de viure, desenvolupar-se i prendre part en una societat diversa, on la multiculturalitat i les diferències són habituals i presents.

En aquest camí i lluitant a favor de la diversitat, l'educació inclusiva pretén que alumnes diferents aprenguin junts a l'escola ordinària, en un afany de proporcionar una educació de qualitat. No obstant això, alguns recursos i metodologies que sovint s'usen a les aules no faciliten la inclusió de molts. Aquest, n'és el cas del llibre de text.

Són moltes les qüestions que al llarg d'aquest treball ens condueixen a fer una lectura reflexiva sobre com l'ús exclusiu dels llibres de text pot obstaculitzar aquesta tasca inclusiva i portar a l'exclusió d'alumnes, mestres i famílies. Altrament, als darrers punts es presentarà com alternativa inclusiva el mètode per projectes i es farà especial menció als avantatges que aquesta metodologia comporta respecte al llibre de text en la inclusió.

La idea principal d'aquest treball fou fruit de la pròpia experiència viscuda. Durant les meves primeres pràctiques com a mestra, vaig coincidir amb un centre on el tipus d'ensenyança que es duia a terme era molt tradicional i es trobava completament arrelada al llibre de text. A conseqüència, vaig adonar-me'n com la presència del llibre de text limitava i exclouïa part de la comunitat educativa.

Principalment, dos varen ser els casos que em van fer plantejar els avantatges que suposadament tenen aquests recursos, sobretot, quant a inclusió. En el primer cas, em vaig trobar amb una grup-classe on part de l'alumnat presentava dificultats d'aprenentatge i als qui resultava pràcticament impossible seguir les explicacions i els exercicis proposats al llibre de text. D'altra banda, en el segon cas, vaig conèixer un alumne nouvingut a l'escola d'origen francès que, a causa del poc coneixement de la llengua catalana i espanyola, no podia avançar en cap de les àrees. Òbviament, el fet de tenir un llibre de text per a cada àrea la qual s'impartia i es basava exclusivament en aquest recurs, no va facilitar la inclusió i l'adaptació de l'alumne, pel que quedant endarrerit respecte als seus companys, va haver de repetir curs.

Al llarg de les pràctiques, aquests fets i d'altres no tan significatius em van fer plantejar que potser altres metodologies quant a l'organització del currículum i altres tipus d'aprenentatges on hi hagués una varietat més ampla de recursos fossin millors per arribar i incloure a tots els alumnes i altres membres de la comunitat educativa. Més tard, a les meves segones pràctiques, vaig conèixer el treball per projectes i em fa fascinar la manera com diversos alumnes amb el suport de mestres i famílies treballaven i aprenien junts en el desenvolupament del projecte.

Estic d'acord amb molts dels investigadors i estudiosos que declaren que el mètode de projectes a partir d'un aprenentatge cooperatiu és si més bé no l'únic, el millor per garantir la inclusió de tots els nins i nines d'un mateix grup-classe. A més a més, penso que l'educació basada en projectes promou el desenvolupament d'un tipus de valors, capacitats i habilitats, com el respecte, la tolerància, el diàleg, la resolució de problemes, etc. que l'educació basada en el llibre de text no pot aconseguir per si sola.

D'aquesta manera, amb la realització d'aquest treball es pretenen assolir els següents objectius:

- Comprendre el concepte, la necessitat i la situació de l'educació inclusiva
- Recollir els obstacles i límits que suposa l'ús exclusiu dels llibres de text quant a inclusió d'alumnat, famílies i mestres
- Analitzar i comparar les metodologies usades a tres centres diferents i el seu efecte en l'educació inclusiva
- Donar a conèixer el treball cooperatiu com una alternativa inclusiva als llibres de text
- Recollir els avantatges, especialment referits a la inclusió, que suposa el treball per projectes cooperatius sobre el llibre de text
- Conèixer la importància de treballar per projectes a partir d'un aprenentatge cooperatiu

Per al desenvolupament d'aquest treball s'ha comptat amb la col·laboració de tres mestres de diferents centres amb metodologies diferents als qui s'ha entrevistat. Posteriorment, la informació extreta de les entrevistes (adjuntades als annexes) s'ha fet servir en una comparativa on s'han destacat les barreres i els facilitadors de la inclusió que suposa l'ús de diversos recursos a les aules.

A partir de les entrevistes, s'ha dut a terme una recerca documental de caràcter obert, atès que s'ha intentat anar més enllà del tema principal del nostre treball, llegint i consultant diferents fonts d'informació relacionada, per tal de conèixer i entendre una mica més la temàtica d'aquest, el nostre treball. Especialment, autors com Johnson, Johnson i Holubec (1999) amb *El aprendizaje cooperativo en el aula*, Torres (1994) amb *Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado*, Pozuelos (2007) amb *Trabajo por proyectos en el aula: Descripción, investigación y experiencias. Cooperación educativa*, Pujolàs (2010) amb *Aprender juntos alumnos diferentes. Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*, Martínez Bonafé (2008) amb *Los libros de texto como práctica discursiva*, Lacueva (1998) amb *La enseñanza por proyectos: ¿mito o reto?* o Parrilla (2002) amb *Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva*, ens han ajudat amb els seus escrits en el desenvolupament d'aquesta lectura.

Convé destacar que els recursos consultats han sigut molt variats, vist que ens hem fet servir de diferents fonts d'informació, com per exemple, llibres editats en paper, revistes d'educació publicades a la xarxa en format digital, capítols de llibres, tesis doctorals, contribucions de congressos i seminaris, llibres en format digital, etc.

Tots aquests recursos, d'autors ja anomenats i d'altres no menys importants que ocupen el seu lloc a les referències bibliogràfiques, han donat lloc als 4 capítols que conformen l'estructura d'aquest treball. El primer de tots es dedica a l'educació inclusiva i, explicant el seu concepte i atenent al seu desenvolupament, s'inicia el treball partint d'una perspectiva inclusiva. En el segon capítol de la lectura, es tracta el llibre de text, el seu concepte, la seva evolució i, especialment, les barreres que suposa per a la inclusió l'ús exclusiu d'aquest. D'altra banda, al tercer capítol, es fa una comparativa de tres metodologies diferents quant a recursos utilitzats a diversos centres d'educació primària amb la intenció d'extreure-hi les barreres i facilitadors de la inclusió. Finalment, en el quart apartat, es proposa el treball per projectes cooperatius com a millor estratègia en el foment de la inclusió, pel que es tracta el concepte de treball per projectes, la importància del treball cooperatiu i, en darrer lloc, els avantatges que suposa la utilització d'aquest recurs.

2. L'educació inclusiva

Per començar i abans de desenvolupar aquest treball, és necessari concretar el tema principal d'aquest. D'aquesta manera, en aquest punt s'intentarà arribar a la definició del nostre tema d'estudi, delimitant el concepte d'educació inclusiva amb la intenció d'entendre millor la seva relació amb altres continguts. Igualment, farem un viatge al passat, atenent a l'evolució de l'educació inclusiva i, d'aquesta manera, valorarem la seva importància i necessitat en l'actualitat.

2.1. Com es defineix l'educació inclusiva?

Stainback (2001) concep l'educació inclusiva com a “procés pel qual s'ofereix a tots els infants, sense distinció de discapacitat, raça o qualsevol altra diferència, l'oportunitat per continuar sent membres de la classe ordinària i per aprendre dels seus companys, juntament amb ells dins l'aula” (p. 18).

Aquesta definició defensora, així, l'article 26 de la Declaració Universal dels Drets Humans on s'estipula que “tota persona té dret a l'educació” (UNESCO, 2008, p.20). Tot i això, l'objectiu de l'educació inclusiva va més enllà, vist que persegueix assegurar a tots els alumnes, independentment de les seves característiques o peculiaritats individuals, una educació conjunta i de qualitat on no hi hagi diferències per capacitat, ètnia, religió, gènere o qualsevol altre aspecte.

D'altra banda, trobem també una definició d'educació inclusiva per mans de la UNESCO (2005) on dins unes línies similars però de manera més completa s'exposa que:

L'educació inclusiva és un procés d'adreçament i resposta a la diversitat de necessitats de tots els educands a través de la creixent participació en l'aprenentatge, cultures i comunitats, i de la reducció de l'exclusió dins i fora del sistema educatiu. Aquest fet implica canvis i modificacions en els continguts, enfocaments, estructures i estratègies, tot amb una visió comuna que inclou a tots els nins i nines en el rang d'edat apropiat i des de la convicció de què és la responsabilitat del sistema regular educar a tots els nins i nines. (p.13-14)

D'acord amb Escudero i Martínez (2011), l'educació inclusiva:

... no pertany al domini dels fets corrents en matèria de desigualtat de drets, oportunitats i èxits, sinó al d'utopies realistes que, per complexes, difícils i llunyanes que estiguin, han d'inspirar polítiques, cultures i pràctiques, amb un enfocament no inspirat en opcions caritatives i particulars sinó en imperatius morals i de justícia social. (p.88)

Així doncs, prenent de referència el que exposen els autors, avançar en aquest sentit, suposa impulsar polítiques i pràctiques inclusives que fomentin l'accés de tots els alumnes als centres educatius ordinaris i assegurin la seva participació amb el conjunt en el procés d'ensenyament i aprenentatge aconseguint així l'èxit.

Com bé ens assenyala Blanco (2002), la inclusió requereix que:

Tots els nins d'una mateixa comunitat aprenguin junts independentment de les seves condicions personals, socials o culturals. Es tracta d'aconseguir una escola en la que no existeixin "requisits d'entrada" ni mecanismes de selecció o discriminació de cap tipus; una escola que modifiqui substancialment la seva estructura, funcionament i proposta pedagògica per donar resposta a les necessitats educatives de tots i cada un dels nins i nines, inclosos aquells que presentin una discapacitat. (p.10)

Una tasca que dia a dia presenta grans reptes per a tota la comunitat educativa però que amb esforç i dedicació es pot fer possible.

Segons explica Pujolàs (2006) la inclusió és possible, justa i necessària:

- *Aprendre junts alumnes diferents és just.* És tracta d'una qüestió d'ètica, es tracta de permetre a totes les persones viure com iguals, participant en l'escola de la mateixa manera, sense exclusions ni segregacions. Ser ciutadans integrats en la vida en societat és un dret.
- *Aprendre junts alumnes diferents és necessari.* En primer lloc, és necessari per als alumnes amb discapacitats, ja que els seus companys i l'entorn en què es troben faciliten el seu desenvolupament i aprenentatge. En segon lloc, és necessari també per a tots els altres alumnes que es troben a l'aula ordinària, els quals dediquen temps i esforç a adaptar-se i conviure amb la resta, desenvolupant així capacitats i destreses que mai desenvoluparien si no es trobessin en aquella situació. En darrer lloc, és necessari també per a tota la societat, per aconseguir una societat inclusiva on totes les

persones tinguin respecte cap a la diferència, on la convivència sigui possible sense desigualtats i on puguem aprendre els uns dels altres, junts.

- *Aprendre junts alumnes diferents és possible.* És possible però difícil. La inclusió no s'ha de presentar com un problema a l'escola, sinó com un repte on l'objectiu principal ha de ser aprendre a gestionar l'heterogeneïtat dins un tot.

2.2. Evolució de l'educació inclusiva. De l'exclusió a la inclusió

D'acord amb Barranco (2000), “al llarg de la història, les persones amb deficiència intel·lectual han sigut un col·lectiu exclòs de les xarxes comunitàries i abocat a la marginació social” (p.3). Llavors, no ens ha d'estranyar que el concepte de diversitat fos quasi inexistent anys enrere, quan la diferència no es reconeixia o es marginava, ja que tot el que s'allunyava de l'estàndard es considerava anormal o desviat (García, García, Biencinto, i González, 2009).

El fet de voler definir o donar un nom al qui no pertanyia al col·lectiu homogeni és el que s'anomena “etiquetatge”. Casado y Egea (2004) defineixen aquest concepte com a una tendència o necessitat que es manifesta a tot ésser humà d'anomenar tot el que li envolta, posant-hi etiquetes. Revisant l'evolució de la integració en els països desenvolupats, no és difícil adonar-se'n d'aquest fenomen en l'ús que se li donava al llenguatge per a referir-se a persones discapacitades. Malgrat tot, i així com comenten Hegarty i Alur (2002), amb l'aparició de l'Educació Especial hi trobem un esforç per dissipar l'estigma associat amb etiqueta negativa, evitant l'ús de termes despectius així com, coix, retardat mental, desfavorits, esguerrats, sordmuts, etc.

Una de les primeres mostres clares de l'aparició d'aquest nou tipus d'educació la trobem en la creació de les primeres aules especials per a nins inadaptat l'any 1863 a Halle, una ciutat alemanya. En conseqüència, països com EEUU o Anglaterra seguiren similarment les mateixes passes i, anys després, es donà la fundació de més centres especialitzats (Sánchez, 1994).

Així mateix, cal subratllar que aquest impuls no s'hagués pogut dur a terme sense un gran nombre d'investigadors i precursors de l'Educació Especial. Com bé menciona Sánchez (1994,) els estudis de personatges com Esquirol (1772-1840), Jean Itard (1774-1836), Seguin

(1812-1880), Maria Montessori (1870-1952) o Ovide Decroly (1871-1932), entre d'altres, foren promotors imprescindibles en el desenvolupament d'aquest nou tipus d'educació.

Tinent com a precedent aquest context, Verdugo (2003) defensa que:

El sorgiment de l'Educació Especial fou un fet positiu perquè significà el reconeixement de la necessitat de l'educació especialitzada per aquells amb discapacitats: professorat especialment preparat, programes especials diferents als de l'escola ordinària, procediments especials per a millorar els aprenentatges, materials específics, i el propi centre especial. (p.4)

Dit d'una altra manera, es millorà la situació dels nins amb discapacitats, considerant que se'ls donava una atenció més adequada a les seves necessitats i se'ls brindava un ventall més ampli d'oportunitats. No obstant això, aviat aquest nou model d'atenció es va veure afectat quan "les escoles especials es convertiren en un caixó de sastre que rebia tots els alumnes que el sistema educatiu rebutjava" (Verdugo, 2003, p.4).

Aquest fou un dels motius detonants d'un nou moviment a favor de la normalització el qual considerava que la segregació i marginació dels nins amb discapacitats a nivell social i cultural era una característica comú a tots els centres especials (Verdugo, 2003). Inicialment, aquest moviment va sorgir als països escandinaus per mà de Bank-Mikkelsen l'any 1975 qui preconitzava que la normalització consistia en "permetre que les persones amb discapacitat duguessin una existència tan pròxima als col·lectius considerats normals com fos possible" (Barranco, 2000). Més tard, expandint-se per Europa, el principi de normalització arribà als EEUU on Wolfensberger treballà en el seu desenvolupament, explicant que no tan sols era necessari permetre a les persones amb discapacitat dur una vida com la qualsevol altre ciutadà, sinó que també se'ls havia de donar suport i millorar en la major mesura possible la seva conducta, aparença, experiències i estatus i reputació (Casado i Egea, 2004).

Seguidament, Blanco (1999) assenyala que a conseqüència del principi de normalització sorgeix el plantejament de la integració de les persones amb discapacitats, és a dir:

El dret de les persones amb discapacitats a participar a tots els àmbits de societat rebent el suport que es necessita en el marc de les estructures comuns d'educació, salut, ocupació i cultura, i serveis socials, reconeixent-los els mateixos drets que la resta de la població. La integració educativa ha de ser una estratègia general que tingui com a objectiu assolir una educació de qualitat per a tots. (p.5)

Així doncs, la integració se'ns presenta com un aspecte positiu per a tota la comunitat educativa, atès que requereix un professorat més competent, així com projectes educatius més

amplis i diversificats que cobreixin les necessitats de tots i cada un dels alumnes (Blanco, 1999).

Casado i Egea (2004) argumenten que una de les mostres claus de la creixent importància del principi de normalització en aquell temps, fou la seva presència en la formulació de polítiques dedicades a la integració de les persones amb discapacitat. Es destaca especialment la presentació d'un document anomenat "Informe Warnock" l'any 1978, el qual tractava el concepte d'integració a nivell escolar.

Tot i que pareixia que la situació millorava, aviat es detectaren problemes significatius dins les noves reformes integradores, vist que aquestes no exigien una transformació profunda del sistema educatiu (Parrilla, 2002). Addicionalment, les escoles trobaven dificultats en acceptar la diversitat, pel que "recolzant-se en normatives o en sofisticats processos de categorització, selecció i competició, les exclusions a l'escola integradora continuaven presents, ja fos de forma parcial o permanent" (Parrilla, 2002, p.17).

D'aquesta manera, d'acord amb Blanco (1999), la integració consistia en dur a terme la mateixa funció rehabilitadora i individualitzada de l'escola especial dins l'escola ordinària, sense modificar la pràctica educativa i només oferint suport específic als nins etiquetats amb problemes.

Les noves reivindicacions i necessitats existents donaren peu al plantejament d'un nou concepte, la "inclusió". Aquest nou moviment pretenia respondre a necessitats evidents, com que l'escola facilités la formació de persones capaces de participar i integrar-se dins la societat en tots els nivells, laboral, emocional, social i cultural (Parrilla, 2002).

En consegüent i com a resultat de l'incipient moviment, l'any 1994 es celebrà a Salamanca una Conferència Mundial sobre "Necessitats Educatives Especials. Accés i Qualitat" per càrrec de l'UNESCO. Atenent a Sandoval et al. (2002), la celebració de dita conferència es considerada per molts com a:

Un punt d'inflexió respecte a la necessitat d'imprimir un canvi, en gran mesura radical, a l'orientació dels nostres sistemes educatius quant a la seva capacitat per respondre amb equitat a la diversitat d'alumnes que tenen dret a una educació escolar de qualitat, sense discriminacions ni exclusions. (p.229)

Aleshores, hi trobem un canvi de mentalitat que passa de considerar que s'havia d'entrenar específicament als alumnes amb discapacitats, a creure en la importància d'adaptar l'entorn

aplicant les modificacions que siguin necessàries per a que tots els alumnes siguin acceptats com a iguals (Verdugo, 2003).

Ja per acabar, convé destacar que des d'aquest plantejament i així com comenta Parrilla (2002):

Es reconeixerà per primera vegada en la història que parlar de diversitat a l'escola és parlar de la participació de qualsevol persona (independentment de les seves característiques socials, culturals, biològiques, intel·lectuals, afectives, etc.) a l'escola de la seva comunitat, és parlar de la necessitat d'estudiar i lluitar contra les barreres a l'aprenentatge a l'escola, i és parlar d'una educació de qualitat per a tots els alumnes. (p.18)

3. Els llibres de text i la inclusió

A continuació, intentarem relacionar el concepte "inclusió" amb els llibres de text, de manera que es podrà valorar si les característiques d'aquest material faciliten o obstaculitzen la pràctica inclusiva a les aules. El nostre propòsit, doncs, no serà més que el d'exposar diversos punts de vista sobre les limitacions i obstacles que l'ús exclusiu del llibre de text suposa per a la comunitat educativa, especialment, pel que fa a la inclusió.

Això no obstant, abans d'emprendre aquest nou punt, hem considerat d'interès fer un recorregut sobre l'evolució del llibre de text al llarg de la història fins a l'actualitat amb la intenció de conèixer una mica millor la seva present situació. Creiem convenient també, acotar el concepte de llibre de text, de forma que tinguem clar l'objecte a què ens referirem durant el desenvolupament d'aquest treball i la seva relació amb el nostre tema principal, la inclusió.

3.1. Inicis i evolució del llibre de text

D'acord amb Torres i Moreno (2008), el llibre com a eina bàsica dins les aules no agafà força fins passada l'Època Medieval. En aquell llavors, a les petites escoles els mestres ensenyaven

als alumnes mitjançant el diàleg. Segons Choppin (1980), el primer llibre escolar del que es té constància es publicà a França amb el nom *Les Lettres de Gasparin de Pergame* l'any 1470. De manera contrària, altres estudiosos com Rabecq (1957) afirmen que Jan Amòs Comenius (1592- 1670) és el creador per excel·lència del llibre de text.

Com el mateix autor ens explica, Jan Amòs Comenius fou un filòsof destacat del segle XVII originari de Moràvia que contribuí al desenvolupament de l'educació amb totes les seves grans obres. L'autor va imprimir per primera vegada a Amsterdam al 1657 una col·lecció que recollia tots els seus escrits pedagògics, l'*Opera Didàctica Omnia*, on hi destacava una de les seves obres més importants, la *Didàctica Magna* (Rabecq, 1957).

D'altra banda, quant a llibres d'ensenyança, és important fer referència a l'*Orbis Sensualium Pictus*, primer llibre escolar il·lustrat amb imatges. Aquesta fou una obra revolucionària, ja que il·lustrava molts coneixements humans de principis del segle XVII mitjançant l'associació de paraules i imatges (Rabecq, 1957). Així doncs, és lògic que es conegui a Comenius com el precursor del llibre de text.

Malgrat tot, d'acord amb Torres i Moreno (2008), no va ser fins arribat el segle XIX quan el llibre de text es convertí en instrument bàsic de formació per a totes les escoles. Aquest fet es va donar a conseqüència de dos esdeveniments molt importants: la instauració de sistemes i lleis educatives i la perfecció de la impremta (Torres, 1994).

Cal destacar també que, des del segle XIX el llibre de text ha sofert molts canvis i ha evolucionat en molts d'aspectes: en primer lloc, els grans avanços científics i tecnològics han permès la perfecció dels seus continguts i, d'altra banda, l'estudi de noves ciències i disciplines (com la didàctica i la pedagogia) han contribuït a la millora dels llibres de text pel que fa a estratègies i metodologies de l'ensenyament (Torres i Moreno, 2008).

Això no obstant, com assenyala Güemes (1994), “si s'ha produït en ells qualcun canvi — conceptual o de propostes metodològiques— aquest no ha afectat significativament al model curricular que segueix sent en molts casos un desenvolupament tradicional de l'ensenyament” (p.24). Possiblement, el fet que els llibres de text pareixin eines totalment renovades respecte al segle passat es degui a la seva presentació, atès que aquesta s'ha vist millorada enormement gràcies als avanços en la tecnologia que han permès confeccionar llibres molt més atractius al públic (Torres i Moreno, 2008).

Més petits o més grans, amb més o menys il·lustracions, nous colors, formats d'impremta, nous i vells continguts, exercicis de sempre, afegits per a professors, amb proves d'avaluació o sense elles, copiats d'anteriors, reciclats o acabats de crear, d'àmplia difusió o curta, editats a Madrid o produïts a Taiwan, en la seva essència pedagògica, el llibre manté el sentit original pel qual va ser creat: la reproducció d'un saber empaquetat i prèviament definit. Però en aquest mateix sentit el llibre de text es converteix en un codi del discurs de l'escola que té una historicitat. I encara que les condicions actuals de producció i distribució electrònica poden modificar una llarga tradició artesana del llibre de text, el que mostra la mirada pedagògica pel recorregut històric és que no s'han modificat les condicions que regulen la necessitat institucional del text escolar. O dit d'una altra manera, en l'hegemonia del discurs pedagògic institucional preval una orientació de la necessitat i ús del manual escolar ancorada a la Didàctica Magna de Comenius, que és un llibre amb una primera edició datada l'any 1657. (Martínez Bonafé, 2008, p.70)

3.2. Concepte de llibre de text

En primer lloc, s'ha de tenir en compte que han sigut molts els experts en la matèria que al llarg dels anys han intentat arribar a una definició del llibre de text. Així doncs, com el nostre objecte d'estudi, la definició d'aquest ha anat evolucionat amb el pas del temps.

A més a més, cal tenir present que no tots els autors que tracten la matèria conceben la idea del llibre de text de la mateixa manera, ja que aquesta dependrà de si els autors es decanten per una perspectiva més general o específica. Johnsen (1996), fa referència a aquest fet explicant que “la definició d'un llibre de text pot ser tan general com per incloure altres llibres de fets i publicats per propòsits educatius, o inclús qualsevol llibre utilitzat dins l'aula” (p.26).

De la mateixa manera, Choppin (1980) diferencia entre dues categories de llibres. Els llibres que han sigut creats per un autor amb la intencionalitat de ser usat a l'escola (independentment del seu ús real) els hi dóna el nom de llibres escolars en *stricto sensu*. D'altra banda, distingeix també un grup de llibres (*els altres*) que encara que no s'han creat amb la intenció de servir en el procés d'ensenyament – aprenentatge, amb el temps han pogut esdevenir útils dins les aules.

En el nostre treball, entendrem per llibres de text com aquells materials didàctics “dissenyats amb la intenció de ser usats en l'ensenyança” (Choppin, 1980, p.5). D'acord amb Choppin (1980), aquests materials es dirigeixen als alumnes així com també als mestres, ja sigui mitjançant el propi llibre de text o amb el llibre del professor.

Per tant, prenent com a referència la definició de Martínez Bonafé (2008), ens referirem a llibre de text quan parlem de:

Aquell artefacte o recurs material específic del treball d'ensenyança en les situacions d'aula en els àmbits institucionals de l'escolarització, utilitzat, per tant, per un professor en el procés d'organitzar el treball d'ensenyament – aprenentatge amb un grup o col·lectiu d'estudiants, i que ha sigut pensat, dissenyat, escrit, editat, venut i comprat per aquesta finalitat de l'educació institucionalitzada. (p.62)

3.3. Els llibres de texts, exclusió i límits

El llibre de text, com tots sabem i així com hem explicat anteriorment, és una eina comunament usada a l'escola per ensenyar i aprendre nous coneixements. Dins les aules, cada nin i nina té els seus propis llibres, utilitzats en les diferents àrees i treballats mitjançant la lectura i el text. A tots els cursos de l'Educació Primària i Secundària, aquests llibres acompanyen i formen part de la vida diària dels alumnes, sent testimoni del seu creixement i formació acadèmica.

El que ens hauríem de demanar, doncs, vist que es tracta d'un recurs fonamental en la l'educació de tot infant, és: Són efectius aquests recursos didàctics? Faciliten a tots els alumnes l'assoliment dels continguts, procediments i actituds del currículum? Tenen en compte les diferències dels alumnes? Permeten l'accés a tot l'alumnat?

En definitiva, totes aquestes preguntes podrien quedar resumides en una sola: l'ús exclusiu dels llibres de text faciliten o obstaculitzen la inclusió?

3.3.1. Alumnes

Tal com s'ha dit anteriorment, els alumnes que es poden trobar dins l'aula, com les persones adultes, són diferents. Cada un dels infants d'un grup-classe té unes característiques determinades, viu en un context familiar determinat, tenen creences, cultura pròpia i ideals. Sorgeix així el concepte de "diversitat", referint-se a "la peculiaritat de cada persona, a qualsevol de les dimensions i trets que la configuren, així com a quantes circumstàncies envoltin la seva pròpia experiència" (Gento, 2006, p.15).

Així com expliquen Vila i Vila (2009), “diversitat vol dir “diferència”, i la diferència és una característica humana” (p.6). Aquesta diversitat dins l’aula ve donada per diversos factors, pel que es poden destacar tres grans agrupaments que la configuren: la relació amb l’entorn i la procedència social i cultural de l’alumnat, els aspectes físics o personals i l’aprenentatge i el món psíquic (Vila i Vila, 2009).

Enfront aquesta innegable realitat, és necessari parlar d’educar en la diversitat, és a dir, “assumir que infants que tenen diferents característiques han d’educar-se junts i prendre les decisions necessàries perquè això sigui possible” (Vila i Vila, 2009, p.6). Una vegada que la comunitat educativa prengui consciència de la seva importància, l’atenció a la diversitat es farà possible.

Ara bé, el problema sorgeix quan es vol tractar a un grup divers com un tot homogeneïtzat (Vila i Vila, 2009). Concretament, el llibre de text és un exemple clar de material didàctic homogeneïtzador, vist que pretén abastar a tots els alumnes del nivell corresponent sense tenir present la seves característiques i peculiaritats diverses. Arnaiz (2000) explica aquest fet assenyalant efectivament que:

A moltes aules el llibre de text constitueix el material bàsic i, a vegades, l’únic amb el que l’alumnat aprèn. Aquesta circumstància fa que la planificació de l’ensenyança per part del professorat, en relació als distints nivells de competència curricular dels alumnes, s’obviï. Generalment, el llibre de text va dirigit a l’alumne mitjà, no trobant-se molts alumnes referents en el mateix, en relació al seu procés d’ensenyament i aprenentatge. En les aules haurien d’utilitzar-se molt més recursos materials (biblioteca de centre, biblioteca d’aula, documentació variada,...), donat que la diversificació de les estratègies d’ensenyament i aprenentatge es troben en relació directa amb la varietat dels materials que s’utilitzin, quant a contingut, nivell, capacitat per estimular, etc. (p.10)

Desafortunadament, en l’actualitat ens trobem amb molts centres on l’alumnat es relaciona amb la informació únicament mitjançant el llibre de text per imposició d’altres, és a dir, es mantén aquest format en la presentació del currículum a causa de la pressió institucional, atès que qualsevol altre material pot facilitar i enriquir en major mesura l’aprenentatge i la relació cultural (Martínez Bonafé, 2008). Per tant, es pot concebre el llibre de text com a “una conseqüència estructural dels interessos i les relacions entre economia i política” (Martínez Bonafé, 2002, p.16). En altres paraules, el llibre de text s’encarrega de reproduir uns continguts determinats al servei dels interessos d’aquells que tenen més poder, controlant i ordenant així la vida dins les aules (Martínez Bonafé, 2002). Conseqüentment, el llibre de text

és presenta a l'alumnat com a única opció i únic significat, “les coses són així, i així s’han d’aprendre” (Martínez Bonafé, 2002, p.16).

En aquest sentit, hem de ser conscient que una de les problemàtiques dels llibres de text es deu a que aquests materials “pretenen establir unes actituds cap al món en el que estem inserits, i recolzen i defensen així unes determinades concepcions i teories sobre com i per què la realitat és com és, sobre de quina manera, qui, quan i on podem intervenir, etc.” (Torres, 1994, p.168). El llibre de text, doncs, reproduïen determinats valors, concepcions, prejudicis, etc. els quals fomenten la desigualtat i duen a l’exclusió (Torres, 1994).

Complementàriament, Torres (1994) i Martínez Bonafé (2002) distingeixen entre diferents tipus de llibres “exclusius” segons la ideologia i valors que aquests defensen, fent-los així, “dipositaris d’una perversió de la realitat prèviament construïda al servei d’interessos d’una classe o grup social” (Martínez Bonafé, 2002, p.16). Torres (1994) parla, doncs, de *llibres sexistes*, on les dones no hi prenen part o s’encarreguen de rols més tradicionals que limiten les seves possibilitats, *llibres racistes*, on s’ignora la realitat de races i minories ètniques sense poder que queden desplaçades, *llibres religiosos*, on es fa referència a tots els fets que reforcen els valors d’una religió concreta, etc.

D’altra banda, el control que exerceix el llibre de text dins les aules es veu reflectit en la limitada actuació dels docents, pel fet que, com indica Torres (1994), “condicionen les activitats educatives que es realitzen i els processos i estratègies d’ensenyança i aprenentatge; estableixen la forma i la seqüenciació de les tasques, els temes culturals que mereixen la pena, així com la forma i contingut d’avaluació” (p.181).

Com a resultat, en les situacions on el llibre de text per mitjà del docent no puguin oferir resposta als alumnes, “seran les famílies o altres professionals contractats per elles els qui hauran de suplir les figures docent oficials” (Torres, 1994, p.180). Parlarem, doncs, de situacions exclusives.

Addicionalment, convé fer menció als punts que Torres (1994) considera com a problemes i perills que suposa la utilització del llibre de text dins l’aula, assenyalant que aquests recursos:

- No afavoreixen ni promouen experiències interdisciplinàries i globalitzadores.
- No fomenten la contrastació del que s’estudia amb la realitat.
- No estimula els treballs d’investigació i l’anàlisi crític.

- No promouen modalitat més cooperatives de treball a l'aula.
- Suposen un fre a la iniciativa dels estudiants, limitant la seva curiositat i obligant-los a adoptar estratègies d'aprenentatge vàlides, en la majoria d'ocasions, només per poder passar controls d'avaluació.
- Redueixen l'ensenyança a una activitat predominantment verbal. Es corre el perill d'equiparar la verbalització d'alguna cosa amb la seva comprensió.
- Es fomenta la cultura de la memorització i repetició.
- No es solen respectar les experiències i coneixements previs d'alumnes, ni les seves expectatives, ni la seva forma i ritme d'aprenentatge. (p.170)

De la mateixa manera, Martínez Bonafé (2008) destaca de manera més breu i resumida, tres problemàtiques que suposen els llibres de text respecte als alumnes, vist que aquests queden exclosos del seu propi aprenentatge. Aquestes són:

- L'alumne que aprèn mitjançant els llibres de text, aprèn que la cultura és quelcom estàtic, tancat i acabat. No hi existeix la crítica, reconstrucció, recerca o interacció.
- Els llibres de text es basen en una perspectiva universalista i enciclopèdica del coneixement i cultura. No es té present la pluralitat de nacions, ideologies, cultures, ètnies que conformen la realitat actual i el dia a dia dels alumnes.
- L'alumne queda alienat quant al coneixement que plasma el llibre de text, atès que deslocalitza el saber i menysprea les experiències i problemes del subjecte.

Llavors, com bé destaquen Gratacós i Ugidos (2011), “l'escola esdevé una eina de gran eficàcia política perquè reproduceix i estén aquells instruments de comunicació i coneixement i perquè defineix quina cultura és “la” cultura” (p.56.). S'aconsegueix així, “la promoció d'una cultura única i dominant, un sistema social i econòmic desigual i, per tant, injust” (Gratacós i Ugidos, 2011, p.57).

Així, l'escola en contra d'aquesta exclusió social i cultural necessita tenir en compte que “els estudiants tenen coneixements previs, conceptes, experiències viscudes, concepcions de la vida, expectatives, prejudicis apresos fora de les aules i centres escolars, en els contextos familiars, veïnals i, especialment, a través dels medis de comunicació de masses” (Torres, 1994, p.152). D'aquesta manera, s'haurà de fomentar la contrastació de la informació que s'extreu dels llibres de text o altres recursos didàctics amb els coneixements previs dels alumnes, tenint en compte que, com Torres (1994) argumenta, “una escola antimarginació és

aquella on tot el coneixement previ, adquirit quasi sempre d'una manera passiva, és contrastat utilitzant la crítica, construint i reconstruint democràticament, prenent sempre en consideració les perspectives de classe social, gènere, sexualitat, ètnia i nacionalitat” (p.152).

D'altra banda, Martínez Bonafé (2008), recolzant alguns dels informes de l'UNESCO, posa en manifest que “quant més alliberem la informació de formats rígids, i quant més facilitem les possibilitats de compartir coneixement necessàriament plural, més aproparem el subjecte a aquell dret universal a l'adquisició del saber” (p.65).

A més a més, d'acord amb Gento (2006), convé destacar la necessitat d'oferir una varietat de recursos materials que permetin la inserció i l'accés de tot l'alumnat per atendre adequadament a la diversitat. Així mateix, com emfatitzen Vila i Vila (2009):

Els ensenyants han de cercar la forma de compartir i partir del que l'alumnat sap, d'allò que li interessa i el motiva, per facilitar-li, mitjançant diferents estratègies docents, l'aprenentatge; en definitiva, per avançar envers l'assoliment de la finalitat fonamental del sistema: desenvolupar al màxim les capacitats bàsiques dels alumnes perquè arribin a l'autonomia personal. (p.15)

L'objectiu que es pretén aconseguir és el de millorar l'aprenentatge i el nivell del grup a partir de les diferències existents, però especialment, es pretén prevenir situacions on les diferències siguin motiu de desigualtat (Vila i Vila, 2009).

3.3.2. *Família*

La utilització del llibre de text dins les aules ha convertit l'educació en un negoci econòmic i polític gràcies al treball de les grans editorials, ja que d'acord amb Martínez Bonafé (2008):

La major part de la indústria editorial del llibre de text, i per descomptat, les empreses més potents del sector, estan vinculades a poderosos grups empresarials i financers, directament relacionats també amb l'activitat econòmica i cultural del control i venda de la informació i de les xarxes de comunicació. En el nostre cas, els vincles de les potents editorials Anaya o Santillana amb els principals grups empresarials de la comunicació és notòria. (p.66)

La influència d'aquestes empreses va més enllà del llibre de text en si, considerant que en l'actualitat al seu darrera hi apareixen molts altres materials també “necessaris” dins l'àmbit acadèmic. Particularment, Torres (1994) mostra el gran ventall de productes que ofereixen les principals editorials dedicats a aquest àmbit, com per exemple:

(...) llibres de text trimestral per l'alumnat, llibres d'exercicis, llibres de reforç per les vacances d'estiu, llibres per blocs de contingut o també per centres d'interès, cada centre d'interès un llibre o carpeta de materials, diccionaris per especialitats, guies pel professorat, llibres de registre i avaluació, etc. (p.163)

Per tant, les famílies es veuen obligades a participar en una societat consumista per a l'adquisició de productes que, a més, vénen amb data de caducitat, vist que, pel "consumidor-estudiant", el període d'ús d'aquests recursos és d'un any, mentre que, pel "producte-editor", és d'un període més llarg (Torres, 1994). Per consegüent, és obvi que els majors beneficis "són per l'editor capitalista que veu com els seus productes tenen una ràpida caducitat i un mercat de consum garantit" (Torres, 1994, p.164). En canvi, com emfatitza Torres (1994), "les inversions de mils de milions que les famílies realitzen directament es volatilitzen en un curt període de temps i amb una dubtosa rendibilitat" (p.164).

Per aquest motiu, l'adquisició d'aquests recursos didàctics suposa una despesa important per a moltes famílies. Concretament, aquests darrers anys han esdevingut uns dels més difícils per a moltes famílies a causa de la crisi econòmica que s'inicià al 2008 i les conseqüències d'aquesta en la vida econòmica i social de molts (Defensor del Pueblo, 2013). Convé tenir present que els nins i nines espanyols no només han sofert o sofreixen la crisi quan la seva família es desnonada, o els ingressos familiars disminueixen, quan la feina manca o la qualitat de la seva alimentació disminueix, sinó que també "repercuteixen en ells les decisions polítiques de reducció de la despesa pública en ajudes a les famílies, en beques escolars de menjador o llibres de text" (González-Bueno, G., Bello, A. y Arias, M., 2012, p.6).

Com hem mencionat anteriorment, la situació econòmica ha tingut greus conseqüències sobre el servei públic. En educació, les restriccions pressupostàries han tingut el seu efecte, "retallant, entre altres coses, prestacions i ajudes dirigides als alumnes i les seves famílies, la qual cosa dificulta assolir l'objectiu, mai plenament assolit, de garantir el dret de tots a l'educació i a la gratuïtat de l'ensenyament bàsic" (Defensor del Pueblo, 2013, p.7).

Segons l'apartat quatre de l'article 27 de la Constitució Espanyola, "l'ensenyança bàsica és obligatòria i gratuïta" (p.6). Malgrat tot, sembla que el que hauria de ser gratuït es presenta com una gran despesa econòmica per a les famílies i un gran negoci per a les editorials que, com recull l'ANELE (2013), s'emborsaren 803,18 milions d'euros el darrer curs escolar 2012-2013. Des d'aquesta perspectiva, el llibre de text es pot concebre com un objecte d'interès econòmic que exclou a famílies i alumnes de la comunitat educativa.

D'altra banda, pel que fa al llibre de text, l'economia de les famílies no és l'únic aspecte que pot dur a l'exclusió i fomentar desigualtats dins les aules. És precís prendre consciència de la diversitat de famílies que es poden trobar dins un mateix grup-classe. Els factors socioculturals i el nivell socioeconòmic-familiar generen diversitat dins l'aula, ja que queden representats diferents costums, valors, experiències o diversos nivells lingüístics quant a vocabulari o expressió (Arnaiz, 2000). D'acord amb Arnaiz (2000), "tenir en compte aquestes característiques suposa donar una resposta específica adequada que compensi les desigualtats i garanteixi els principis d'igualtat i equitat" (p.5).

No obstant això, freqüentment als llibres de text s'ometen les diverses dimensions culturals, així com alguns aspectes de la realitat econòmica, política, social i militar que puguin ser conflictius (Torres, 1994). Prenent com exemple l'actual situació econòmica i encara que ja faci uns anys que visquem les conseqüències d'aquesta anomenada crisi, Martínez Bonafé (2012) emfatitza que:

No es sap de cap disposició ministerial ni de cap iniciativa editorial del llibre de text, que posi en el centre del currículum l'anàlisi i la comprensió de les causes i efectes d'aquesta crisi sobre els propis subjectes i les seves famílies, amics i veïnats. (p.18)

Llavors, no és d'estranyar que l'educació que es basa només en el llibre de text susciti entre els alumnes la concepció d'una doble realitat: "la representada per la cultura acadèmica de l'escola i materialitzada en els llibres de text enfront a la realitat de fora de l'escola, concretada en els medis de comunicació i les experiències quotidianes" (Güemes, 1994, p.29).

De manera similar, Martínez Bonafé (2008) fa referència a aquest fet explicant que els llibres de text es basen en:

Una pretesa mirada universalista i enciclopèdica de la cultura i el coneixement, com si el món total fos el món del llibre, independentment de les plurals realitats, ètnies, socials, de gènere, territorials, ideològiques, subjectives o de qualsevol altre tipus en les que s'assenta la diversa, complexa i conflictiva realitat que cada subjecte interpreta dia a dia. (p.63)

Podem dir, doncs, que els llibres de text són els vehicles principals de transmissió de cultura, moltes vegades exclusius, pel que habitualment es pot veure afectada la realitat sociocultural d'algunes famílies (Güemes, 1994).

A més a més, les tasques acadèmiques que es duen a terme a les aules també tenen repercussions en el context cultural sociofamiliar. Com argumenta Gimeno (1991), usualment les tasques acadèmiques tenen un pes menys o més important a l'avaluació final, pel que:

La tasca serà, de qualcuna forma, avaluada, i això l'alumne ho sap, pel que fer-la millor o pitjor no és indiferent. Lo decisiu en aquest cas és que, per la insuficiència del llibre de text, la qualitat de l'activitat queda sotmesa a les desiguals oportunitats que els alumnes tenen a les seves famílies. (p.19)

En altres paraules, l'evident ajuda que els alumnes demanaran alhora de realitzar aquestes tasques fomentarà desigualtat d'oportunitats d'ajudar, segons el seu nivell cultural sociofamiliar, tinent en compte que es necessita una ajuda que molts cops la família no pot proporcionar o per la que es precisa la contractació de recursos extraescolars que no sempre es poden permetre (Gimeno, 1991).

En definitiva, l'ús exclusiu del llibre de text afecta a la vida econòmica, cultural, social i acadèmica de les famílies i, alhora, obstaculitza l'accés dels seus fills o filles a una educació de qualitat, creant així una desigualtat que finalment condueix a l'exclusió.

3.3.3. *Mestres*

“Qualsevol gravat de les escoles de llatí i gramàtica a l'Edat Mitjana ens remet a una imatge que ha romàs constant al llarg dels segles fins avui mateix: el mestre condueix a l'alumnat pel currículum a través d'un llibre imprès” (Martínez Bonafé, 2002, p.64). Així doncs, tot i que han transcorregut anys i segles, el llibre de text roman intacte dins el sistema educatiu.

D'acord amb Torres (1994), efectivament, “les tasques educatives que es duen a terme dins les institucions escolars es troben molt condicionades per un dels instruments que s'utilitzen de forma majoritària: el llibre de text” (p.155).

D'aquesta manera, ens trobem amb que els mestres no gaudeixen de total llibertat en la seva professió, vist que, com Martínez Bonafé (2002) indica, “l'ús del llibre de text és un potent dispositiu de desautorització intel·lectual, cultural i professional del subjecte docent” (p.60). És en aquests casos on se'ns parla de la desqualificació professional. Apple i Jungck (1990) exposen que la desqualificació professional existeix quan:

Els treballs complicats es descomponen en parts o elements infinitesimals, la persona que els realitza perd de vista el procés en la seva totalitat i el control sobre la seva pròpia tasca, ja que algú de fora del context immediat té ara més domini que ella sobre el plantejament i el que seguirà després. (p.151)

Per a una major comprensió, Torres (1994) fa un paral·lelisme entre els llibres de text i les màquines a la producció industrial, explicant que:

Els obrers de les màquines i els professors i professores atrapats dins les xarxes dels llibres de text conformen un grup de treballadors als que, a la pràctica, ja se'ls ha expropiat parcialment dels seus sabers i les seves destreses, a uns per la màquina o robot de torn i a altres per a manuals escolars (p.179).

Partint, doncs, de la idea que els docents han perdut el control de la seva pròpia tasca, la pregunta que ens hauríem de fer és quin és l'element extern que ho controla. D'acord amb Martínez Bonafé (2002), "la producció de texts per l'escola és una activitat econòmica de la indústria editorial, estrictament relacionades amb les polítiques curriculars", atès que:

Els llibres de text, com material escolar que precisa d'una aprovació oficial per part del Ministeri o Conselleria de torn representen i tradueixen, en teoria, la visió oficial, la interpretació autoritzada dels requisits per considerar-se una "persona educada" i, en general, la definició institucional de "cultura"; o sigui, el que per tals termes entén l'Estat i/o les Comunitats Autònomes. (Torres, 1994, p.156)

Editorials i grups polítics, controlen així la tasca dels docents a les escoles, exclouent-los del que és la seva professió. En aquest mateix camí, Torres (1994) fa referència a quatre aspectes fonamentals que permeten per mitjà del llibre de text el control als qui posseeixen el poder polític i econòmic, i porta a una situació exclusiva als docents.

1. *Reduir les inversions en la producció i el sistema educatiu.* Les tasques del mestre no requereixen un alt grau de professionalització a causa de l'estandardització del llibre del text a les aules de totes les escoles. Això vol dir que el vertader comés dels docents és merament la precisa reproducció del llibre de text. "Amb aquesta classe de filosofia, per treballar en aquestes circumstàncies es necessiten menys persones, menys temps per la seva formació i escassa atenció a la seva actualització permanent i, a conseqüència, salaris més baixos" (Torres, 1994, p.178).
2. *"Incrementar el ritme i quantitat de treball".* La utilització de llibre de text facilita de tal manera la tasca dels docent que es veuen desplaçades algunes de les responsabilitats així com, la programació, planificació, elaboració de recursos didàctics, seguiment, avaluació, etc. Aquest fet, permet als mestres dedicar molt més temps a impartir classes de forma mecànica. Per descomptat, s'accelera també el ritme de treball dins les aules, resultat de la pressió que suposa haver de finalitzar el llibre en la seva totalitat.

3. *“Controlar el treball dels professors i professores”*. L'ús del llibre de text a l'escola facilita el control sobre el professorat, que es veu obligat a seguir constantment les directrius d'aquest material. El Ministeri o la Conselleria d'Educació s'encarrega de l'aprovació dels llibres elaborats per les editorials i així, supervisa el tipus d'educació i continguts que es vol que rebin els alumnes en qüestió. D'altra banda, el mateix autor ens parla de la desqualificació que el llibre de text suposa per a la força laboral gràcies a la imposició del ritme de treball i la seva regularització, ja que d'aquesta manera es frena qualsevol lluita que les organitzacions sindicals es plantegin per aconseguir el control de continguts culturals. D'aquesta forma, l'autor demostra el poc poder dels docents i la seva prescindible funció explicant que: “Els alumnes i les alumnes, per exemple, en una situació de vaga del professorat poden continuar al mateix ritme que tenien, sense necessitat de la presència d'aquest” (Torres, 1994, p.178).
4. *“Ocupar i substituir personal amb gran comoditat”*. Tinent en compte que l'agent principal en el procés de formació dels alumnes és el llibre de text, la creativitat i la tasca dels mestres queda reduïda en gran mesura. Per tant, no es necessiten professionals molt qualificats per dur a terme aquesta funció ni grans salaris per cobrir la mà d'obra. Igualment, l'especialitat dels mestres els permet una gran flexibilitat alhora d'impartir la majoria de les àrees, fet que afavoreix també la mobilitat i substitució dels professionals a les escoles.

Així doncs, més que un material facilitador, sembla que els llibres de text obstaculitzen la tasca dels mestres i desqualifiquen la seva professionalitat, excloent-los de la seva pròpia professió i limitant la seva actuació sobre l'educació de futures generacions.

4. Comparativa de tres centres amb metodologies diverses

Aquest apartat es dedicarà a la comparació de tres centres on la metodologia i l'eina bàsica d'ensenyament són diferents amb l'objectiu de conèixer algunes de les alternatives al llibre de text.

Per a dur a terme aquesta comparativa hem comptat amb l'ajuda de diversos professionals, membres de l'equip directiu de tres centres diferents, als qui s'ha entrevistat.¹ D'aquesta manera, s'ha utilitzat la informació recollida per a comprendre el funcionament del centre, la seva metodologia i extreure'n els seus punts forts i febles respecte a la inclusió.

Abans de res, convé atendre al context en què els mestres entrevistats es desenvolupen i la metodologia i recursos que s'usen al centre:

- El *mestre A* fa aproximadament 6 anys que ocupa una plaça al *centre 1* i, a més de treballar-hi com a mestre tutor, s'encarrega de la secretaria de centre. Aquest es tracta d'un centre públic d'una sola línia, localitzat a una zona urbanitzada del municipi de Marratxí. L'escola és relativament nova, vist que fa uns 12 anys que s'incorporà el primer nivell de primària i al curs 2008-2009 es conformaren tots els nivells d'educació primària. Pel que fa als recursos i metodologies emprades, s'observa com des d'una ensenyança més tradicional, el llibre de text s'utilitza com a eina bàsica a tots els nivells. Això no obstant, alguns dels mestres complementen aquest recurs i utilitzen altres materials com és el cas d'alguns quadernets de suport, la pissarra digital o materials d'elaboració pròpia.
- El *mestre B* ha treballat al *centre 2* durant 12 anys, és mestre especialista de llengua anglesa i s'ocupa del càrrec de cap d'estudis. Aquest centre és de caràcter públic i molt nombrós, pel que es fan necessàries dues línies en tots els nivells d'educació infantil i primària. L'escola adopta una postura democràtica, plural, aconfessional i solidària, pel que s'ensenya el respecte a les diferents creences i cultures. Pel que fa a l'educació inclusiva, l'entrevistada posa èmfasis en la dedicació i esforç que posa el centre en aprofitar els seus recursos per abastar al màxim nombre de necessitats que els alumnes puguin presentar.

¹ Als Annexes s'adjunten les entrevistes completes de cada un dels mestres

La metodologia del centre no es troba ben definida, atès que no tot el claustre dóna suport a la utilització de recursos alternatius al llibre de text, com per exemple, la pissarra digital, el treball per projectes, quadernets, mapes conceptuals, llibres digitals, la biblioteca d'aula, etc. D'aquesta manera, depenent del nivell d'infantil i primària, de l'àrea i del mestre que l'imparteixi, es farà un ús exclusiu del llibre de text, d'altres recursos alternatius o de la combinació d'ambdós.

- El *mestre C* va entrar a treballar al *centre 3* fa aproximadament 10 anys, ocupant una plaça de mestre d'educació primària però actualment, desenvolupa el càrrec de director de centre. Quant al context del centre, convé destacar que es tracta d'un centre públic, d'una sola línia localitzat a Palma, concretament a la zona de Son Gotleu. L'escola pren una postura democràtica, participativa i compromesa amb la comunitat educativa.

Apostant per una metodologia diferent on tot l'alumnat pugui participar, es proposa el treball per projectes que consisteix en una recerca d'informació molt més amplia que la que es pot trobar als llibres de text i en l'ensenyament d'un ús del llenguatge funcional. D'aquesta manera, el centre es concep com a un espai obert on tothom hi pot participar i on el diàleg és l'eina bàsica per compartir coneixements, idees, estratègies i preocupacions. Un dels objectius fonamentals és aconseguir que els alumnes adquireixin l'autonomia suficient per poder decidir, criticar, solucionar problemes o situacions conflictives, dialogar, pactar, triar, planificar, etc.

Quant a l'educació inclusiva, el centre es proposa atendre a la diversitat, cobrint les necessitats de tots els alumnes, fomentant la participació de tota la comunitat educativa i creant un clima de respecte, tolerància, solidaritat, cooperació i assertivitat.

Partint d'aquests contextos i basant-nos amb la informació que cada un dels entrevistats ens aporta sobre el funcionament dels seus centres i la metodologia usada, podem extreure les barreres i els facilitadors de l'educació inclusiva en cada un dels casos.

En primer lloc, convé fer referència a la inclusió respecte l'alumnat. En aquesta línia, el *mestre A* destaca que l'ús exclusiu del llibre de text suposa una barrera per a la inclusió en el *centre 1*, vist que:

Pel que fa als alumnes, és fàcilment observable com el llibre no sempre s'adapta a les seves necessitats, ja que dins l'aula no hi ha uniformitat d'alumnes. Freqüentment ens trobem amb alumnes que presenten dificultats alhora de seguir els llibres i d'altres als

qui els resulta massa fàcil assolir els seus coneixements i desenvolupar les seves activitats.

El mateix *mestre A* argumenta que la gran problemàtica que presenten els llibres de text és que “aquest material és estàtic, fix i delimitat i això fa que sigui més difícil incloure a tot el grup-classe”.

Des d'un punt de vista similar, el *mestre B* exposa que “els llibres no faciliten l'acció inclusiva als docents, vist que aquest recurs és estàndard i no té en compte les diferències, pel que tampoc no deixa que els alumnes aprenguin al seu ritme”. Per tant, es pot apreciar com l'ús exclusiu del llibre de text suposa en aquest sentit un obstacle per a la inclusió.

D'altra banda, convé tenir present un altre aspecte conflictiu del llibre de text, com és el fet que aquest recurs presenti uns continguts ja estipulats, imposant als alumnes l'estudi d'uns coneixements moltes vegades descontextualitzats de la seva realitat. El *mestre B* menciona aquest fet explicant que:

Els alumnes no tenen cap poder de decisió sobre el que estudien i potser no es tractin els continguts que els alumnes necessitaran en el futur. A més, tampoc se'ls prepara per adquirir informació d'altres fonts per ells mateixos, la manera en què cercar-la, organitzar-la i classificar-la ni tampoc es desenvolupen habilitats com la crítica, planificació, decisió, negociació, etc.

Defensant una metodologia basada en el treball per projectes, el *mestre C* emfatitza que “aquesta metodologia permet aprendre d'una altra manera, s'aprèn de la realitat més propera dels alumnes i del que els interessa i motiva; en una educació basada en el llibre de text això resultaria impossible”.

Referint-nos a dificultats d'aprenentatge, a partir de la lectura de l'entrevista del *mestre C*, s'observa com aquesta metodologia facilita atendre a les necessitats dels alumnes i adaptar el material necessari. Des de l'experiència, el *mestre C*, comenta que:

Al projecte hi ha d'entrar tothom, ja que el projecte es pot adaptar. Pel que fa a les dificultats d'aprenentatge, no hi hauria d'haver problema, atès que es pot plantejar un projecte diferent per cada grup, a un altre nivell. A més a més, com no és necessari que sigui un treball escrit, es pot fer ús d'imatges, fotocòpies o altres materials. Tot es pot adaptar. No tots els resultats han de ser necessàriament els mateixos, cada alumne obtén el seu i no per això és més bo o més dolent.

A més a més, el treball per projectes fomenta un clima de respecte i tolerància quant a diversitat cultural, vist que “és una forma d'unir interessos i que els alumnes es posin d'acord i comparteixin idees, diferents perspectives i experiències que dependran del seu context

cultural i sociofamiliar” (*mestre C*). L’objectiu principal en aquest camí és que, com indica el *mestre C*, des d’una vessant democràtica i consensuada, “els nins convisquin i interactuin com iguals”.

En segon lloc, cal atendre als facilitadors i obstacles de les diferents metodologies pel que fa a la inclusió de les famílies. De la mateixa manera, el *mestre A* i el *mestre B* fan referència a les desigualtats d’oportunitats que pot suposar la compra dels llibres de text a cada curs escolar, atès que “no totes les famílies es poden permetre pagar els desorbitats preus dels llibres de text” (*mestre B*). Òbviament, si ens alliberem d’aquests formats rígids i ens decantem per una metodologia basada en els projectes, no existeixen diferències quant a nivell econòmic, gràcies al fet que l’accés a la informació no requereix necessàriament una despesa. Aquesta idea és desenvolupada pel *mestre C* qui exposa que:

El més important és que tots els alumnes aportin alguna cosa. Fa uns anys, habitualment els alumnes extreien la informació de llibres que trobaven a casa o a la biblioteca però el problema es donava quan ens trobàvem amb famílies amb pocs recursos. Malgrat tot, sempre s’ha intentat fer participar a tots els membres, ja que en el treball per projectes hi han de poder entrar tots, pel que s’han utilitzat diverses estratègies. Per exemple, es dona la possibilitat de convidar a un membre de la família o a alguna persona que el alumne pot portar per fer-lo també protagonista en el desenvolupament del projecte, es poden dur llibres relacionats amb el tema o es pot extreure informació d’internet. En aquest sentit, les noves tecnologies han sigut de gran utilitat, vist que és una inescapable font d’informació a la que tots els alumnes poden recórrer aquí a l’escola.

A més a més, no tan sols és important fomentar la igualtat d’oportunitats, sinó que també és necessari que família i escola col·laborin junts per tal d’aconseguir una educació de qualitat pels alumnes. Per tant, els mestres de l’escola haurien de promoure la participació d’aquests dins i fora de les aules. El *mestre C* emfatitza com “l’organització per projectes facilita molt la participació de les famílies, de fet, moltes vegades es fa necessària la seva col·laboració per un bon desenvolupament del projecte”. Altrament, hem de considerar que la participació de totes les famílies és també un factor positiu, sobretot per les diverses realitats culturals que s’hi poden trobar, “ja que la diferència es concep com alguna cosa positiva que enriqueix el coneixement, no tenir-la en compte suposaria excloure la realitat cultural de famílies i alumnes”.

Finalment, convé atendre també a la figura dels mestres. D’acord amb el *mestre A*, “els llibres de text fan una mica esclaus als mestres qui es veuen obligats a seguir el llibre en tot moment i per falta de temps, a vegades no es pot dedicar a un tema el temps que a un li agradaria”. Ens

trobem, doncs, amb una realitat on el mestre no gaudeix de llibertat d'actuació i, a causa de la poca flexibilitat que presenten els horaris i l'existència d'un llibre per àrea, no es pot dedicar molt de temps a cobrir les necessitats dels alumnes (*mestre A*). Efectivament, així com exposa el mateix mestre, “la realitat és que l'objectiu primer és acabar el llibre de text en la seva totalitat”.

Com explica el *mestre B*, “és molt difícil i poc productiu voler abastar tot el llibre durant l'any acadèmic”. Malgrat tot, “el fet d'haver de comprar llibres obliga al mestre a optimitzar aquest recurs per la pressió que suposa fer pagar una despesa a les famílies per un material que després no s'utilitza” (*mestre B*).

Per contra, aquesta realitat és totalment diferent en una metodologia basada en els projectes. Com indica el *mestre C*, “cada projecte és diferent, i depenent dels interessos i necessitats dels alumnes o de la importància del tema tractat, el mestre hi dedicarà més o menys temps”.

D'altra banda, lluny de ser un agent que s'encarrega de la simple reproducció del llibre de text, “podríem dir que el mestre té la funció de mediador i gestiona la informació que es troba per assegurar que realment es pot usar verificant-la. D'aquesta manera, és facilitador de coneixement” (*mestre C*).

També és important mencionar que, d'acord amb el *mestre C*, el freqüent contacte amb informació diversa permet una constant actualització dels coneixements del docent, pel que mestres i alumnes aprenen junts.

A mode de conclusió, convé sintetitzar tota la informació per facilitar la comparació d'ambdues metodologies. Així doncs, en la següent tabla s'atendrà a les barreres que suposa una metodologia basada exclusivament en el llibre de text, així com també als facilitadors de l'educació inclusiva en una metodologia basada en el treball per projectes.

	ALUMNES	FAMÍLIES	MESTRES
Barreres que suposa l'ús exclusiu del llibre de text quant a inclusió	No s'adapta a les necessitats dels alumnes	Crea desigualtats a nivell econòmic	Suposa poca llibertat d'actuació
	No té present totes les realitats culturals	No fomenta la participació de les famílies	Imposa un ritme de treball accelerat
	Els continguts es presenten descontextualitzats	No té present les diferents situacions i realitats culturals de les famílies	No permet la gestió dels coneixements
Facilitadors del treball per projectes quant a inclusió	La varietat de recursos facilita l'adaptació de tot l'alumnat	Promou igualtat d'oportunitats	Suposa més llibertat d'actuació
	Hi intervenen diferents realitats culturals (experiències, coneixements i perspectives diverses)	Fomenta la participació i col·laboració de les famílies	Permet establir el ritme de treball que considera oportú
	Es basa en un aprenentatge contextualitzats basat en interessos i necessitats dels alumnes	Aprecia i respecta les diverses realitats culturals familiars	Permet la gestió dels coneixements

5. El treball per projectes a partir de l'aprenentatge cooperatiu; una alternativa

Vistes algunes inconveniències del llibre de text, ens decantarem pel treball per projectes a partir de l'aprenentatge cooperatiu en un esforç de trobar una proposta alternativa que permeti formar a l'alumnat cobrint totes les seves necessitats i aportant-los una educació de qualitat.

5.1. Què és el treball per projectes?

D'una manera senzilla, Camps (1995) defineix el terme projecte com “un pla de treball lliurement escollit amb l'objectiu de dur a terme alguna cosa que interessa” (p.22).

Per contra, Tobón (2006) ens proporciona una definició molt més detallada del que suposa el treball per projecte explicant que:

El treball per projectes dins del currículum consisteix en la construcció amb els estudiants d'un problema, el disseny d'estratègies de resolució, la seva execució i valoració, cercant el treball en equip i la participació d'altres persones (poden ser parells, família, docents, empreses, institucionals no governamentals, grups informals i altres membres de la comunitat), tenint com a base la formació i / o consolidació d'un determinat conjunt de competències definides dins del Projecte Educatiu Institucional. (p.1)

En aquest sentit, entenem que el problema “pot ser una pregunta, un desig de coneixement, una necessitat d'aplicar el mètode o estratègia per solucionar una dificultat, el crear un projecte, el valorar una metodologia de treball o el de provar una hipòtesis” (Tobón, 2006, p.1)

L'objectiu principal i la base d'aquest mètode consisteix, doncs, en que el procés d'ensenyament-aprenentatge i el projecte en si parteixin dels interessos dels alumnes i que siguin els nins i nines del grup-classe que proposin i desenvolupin el tema amb l'ajuda del mestre (Benítez, 2014). Per tant, com indica Guzmán, (2009), el desenvolupament del projecte “ajuda als nins i nines a pensar, investigar, a confrontar amb altres les seves idees, a arribar acords, a aprendre del error, etc.” (p.42).

Vélez (1998), reivindica la necessitat actual d'un canvi en l'educació i aposta per l'aprenentatge per projectes, argumentant que:

El món modern ens convida a replantejar moltes de les accions que hem dut a terme durant anys, una d'elles és l'actuar docent davant la necessitat de formar homes amb capacitat de solució de problemes, habilitades comunicatives en un poble global i habilitat de sistematització de informació en aquesta "jungla informativa" a la qual dia a dia es té accés gràcies a les tecnologies d'informació i comunicacions. (p.1)

Així doncs, alguns docents es basen en aquesta pràctica metodològica, el treball per projectes. Cal destacar però que tot i que pareixi un nou concepte, d'acord amb Benítez (2014), el desenvolupament del mètode per projectes s'inicià al segle XX amb la publicació de *Project Method* per mà de Wiliam Heart Kilpatrick l'any 1918.

5.2. Per què és important partir d'un aprenentatge cooperatiu?

Tot i que el treball per projectes tracti els interessos dels alumnes complint també el currículum, Vélez (1998) explica que “aquest es pot desenvolupar de forma individual o cooperativa, sent l'última l'ideal en el propòsit de desenvolupar habilitats socials, comunicatives, creatives i en pro del creixement de l'autoestima” (p.1).

Johnson, Johnson i Holubec (1999), en la defensa de l'aprenentatge cooperatiu, destaquen que “la cooperació consisteix en treballar junts per assolir objectius comuns” (p.14). En altres paraules, es dóna una situació cooperativa dins l'aula quan els alumnes “procuren obtenir resultats que siguin beneficiosos per ells mateixos i per tots els demés membres del grup” (Johnson et al., 1999, p.14).

En aquest sentit i en contra de l'individualisme i competitivitat que sorgeix a les aules amb l'ensenyança tradicional, l'aprenentatge cooperatiu consistirà en “l'ús didàctic de grups reduïts en els que els alumnes treballaran junts per maximitzar el seu propi aprenentatge i el dels demés” (Johnson et al., 1999, p.14). Conseqüentment, els alumnes no només tractaran d'assolir els objectius fixats pel mestre, sinó que hauran d'esforçar-se en conjunt per a que tots els membres del grup i així, de la classe, ho aconseguixin. Serà aleshores, quan s'aconsegueixi l'èxit conjunt dels objectius tant individuals com col·lectius, que es permetrà “la creació d'una comunitat d'aprenentatge, on s'interactua, es col·labora, es respecta i es creix en un agradable joc del donar i rebre” (Vélez, 1998, p.2).

Sabrem, doncs que un grup-classe ha esdevingut cooperatiu quan els companys es comencin a preocupar uns pels altres, adonant-se així que a tots els uneix un objectiu comú. És a aquest

moment, quan Pujolàs (2006) ens parla del fet que el grup deixa de ser una “col·lectivitat” per convertir-se en una petita “comunitat”.

Fent referència a Johnson et al. (1999), són cinc els aspectes necessaris per a que es doni l’aprenentatge cooperatiu: la interdependència positiva, la responsabilitat individual i grupal, la interacció estimulants cara a cara, les habilitats interpersonals i d’equip i l’avaluació grupal.

En primer lloc, cal dir que la *interdependència positiva* s’entén com “el mecanisme que aconseguix i incentiva la col·laboració dins dels grups de treball” (Collazos i Mendoza, 2006, p.65). A l’àmbit acadèmic concretament, es refereix a la relació que sorgeix entre els membres d’un grup cooperatiu a partir dels objectius comuns que el docent els proposa (Johnson et al., 1999). Per tant, “la interdependència positiva vincula als alumnes de tal manera que cap d’ells podrà complir la tasca a menys que tots ho facin” (Johnson et al., 1999, p.73).

En segon lloc, la *responsabilitat individual i grupal* s’aconsegueix quan el grup de treball cooperatiu assumeix la responsabilitat d’assolir els objectius comuns i cada integrant del grup es compromet a contribuir i a ajudar als altres a que també ho facin per tal d’arribar a la consecució positiva de la tasca (Johnson et al., 1999). Sense dita responsabilitat grupal i individual no es donaria la cooperació desitjada.

L’objectiu que es pretén aconseguir fent responsables als alumnes, és que cada membre del grup sigui un individu més fort, atès que “maximitzar l’aprenentatge de tots els membres motiva als alumnes a esforçar-se i obtenir resultats que superen la capacitat individual de cada un d’ells” (Johnson et al., 1999, p.17).

Referent a la *interacció estimulants cara a cara*, Johnson i Johnson (1997) la defineixen com “l’encoratjament i la facilitació dels mutus esforços per produir, completar i assolir tasques per tal d’aconseguir els objectius del grup” (p.57). Per consegüent, en aquest procés, els integrants dels grup assumeixen un compromís personal que consisteix en ajudar-se uns als altres per tal d’anar construint l’aprenentatge (Johnson et al., 1999).

D’altra banda, *les habilitats interpersonals i d’equip* són també fomentades mitjançant l’aprenentatge cooperatiu (Johnson et al., 1999) Així doncs, com bé indica Pujolàs (2009), a partir de l’aprenentatge cooperatiu, “treballant en equips reduïts en les distintes àrees del currículum, a més d’aprendre els continguts de les distintes assignatures, els alumnes tenen l’oportunitat de practicar i, d’aquesta forma, aprendre millor les habilitats socials pròpies del

treball en equip” (p.16) Llavors, mitjançant l’aprenentatge cooperatiu, s’arribarà al desenvolupament de competències concretes que no es podríem dur a la pràctica amb un aprenentatge individualista (Johnson et al., 1999).

La necessitat d’ensenyar als alumnes habilitats socials, a més de ser essencial per la vida en societat, propicia que els grups cooperatius siguin productius, que la seva col·laboració sigui d’alta qualitat i els motiva per a seguir emprant-les (Johnson i Johnson, 1994).

Finalment, *l’avaluació grupal*, es refereix al procés pel qual “els membres del grup analitzen en quina mesura estan assolint els seus objectius i mantinent relacions de treball eficaces” (Johnson et al., 1999, p.23).

Tot plegat, convé ressaltar que la necessitat d’implementar un aprenentatge cooperatiu és imminent, ja que aquesta és la única manera d’aconseguir que alumnes amb diferències aprenguin conjuntament (Pujolàs, 2010),. En aquest camí, Pujolàs (2010) argumenta que:

Una educació inclusiva té com a objectiu que l’escola contribueixi a adquirir, fins al màxim de les possibilitats de cada un, totes les habilitats tècniques (com parlar, llegir, calcular, orientar-se, etc.) i socials (com comunicar-se, respectar-se, etc.) que són necessàries per ser, viure i convidaure. No es tracta de saber més que els altres, sinó de saber tot el que es pugui i de posar el que se sap al costat del que saben els altres per així aconseguir metes comunes i transformar i millorar la societat. (p.26)

Consegüentment, una escola inclusiva haurà de fomentar la cooperació amb l’objectiu de fomentar una societat on tots puguin viure dignament.

5.3. Avantatges del treball per projectes respecte al llibre de text

Anteriorment, hem comentat alguns dels obstacles que suposa una ensenyança basada en el llibre de text quant a inclusió. Com hem pogut veure, alumnes, famílies i mestres es poden veure afectades per l’ús exclusiu d’aquest tipus de material el qual d’una manera directa o indirecta pot fomentar l’exclusió d’alguns. Llavors, ara veiem necessari conèixer els avantatges i facilitadors de la inclusió que comporta el treball per projectes com alternativa proposada al llibre de text.

5.3.1. Alumnes

Els nens accedeixen a l'escola amb una gran quantitat d'experiències, històries, preocupacions i inquietuds que, tot i ser riques i abundants en els primers anys d'escolarització, es perden i ignoren quan els alumnes comencen a adquirir una cultura llibresca que moltes vegades ni els interessa ni la comprenen. (Del Pozo, 2009, p.22)

Martínez Bonafé (2008) justifica aquest fet emfatitzant que “el subjecte que aprèn amb els llibres de text aprèn que la cultura té un caràcter estàtic, acabat i tancat. Que no hi ha dialèctica, reconstrucció crítica, i incertesa” (p.63). No obstant això, LaCueva (1998) manifesta les possibilitats i els beneficis que comporta una alternativa com el treball per projectes, enraonant que en aquests:

Són les activitats que estimulen els nens a interrogar-se sobre les coses i a no conformar-se amb la primera resposta, problematitzant així la realitat. Són les activitats que, també, permeten als nens dissenyar els seus processos de treball actiu i els orienten a relacionar-se de manera més independent amb la cultura i amb el món natural i sociotecnològic que habiten. Són les activitats que condueixen als nens a posar sobre la taula el que de veritat pensen sobre els diversos temes. Són les activitats que amb més força fan entrar en joc les idees i la inventiva dels nens, portant-los a mobilitzar els seus *miniteories* i a confrontar-les amb altres i amb l'experiència, contribuint d'aquesta manera al major desenvolupament de les concepcions infantils. Són les activitats que major espai obrin als interessos dels estudiants i a la seva creixent capacitat de participar conscientment en la conducció dels seus processos d'aprenentatge. (p.6)

Així doncs, podem percebre el treball per projectes com una metodologia basada en la construcció del propi aprenentatge que parteix dels interessos dels alumnes, que aprofita constantment l'entorn més pròxim i que permet qüestionar la realitat en què es viu. Es fomenten també “valors com el respecte al que és diferent i tolerància, el diàleg, la cooperació, sensibilitat, etc.” (Guzmán, 2009, p.46). En altres paraules, el treball per projectes:

És una forma d'unir interessos i que els alumnes es posin d'acord i comparteixin idees, diferents perspectives i experiències que dependran del seu context cultural i sociofamiliar. D'aquesta manera, podríem dir que hi ha una vessant democràtica i consensuada que fa que els nens convisquin i interactuïn com iguals. (*Mestre C*)

D'altra banda, el caràcter fix, estàtic i homogeneïtzador del llibre de text obstaculitza la inclusió de tot l'alumnat respecte a les dificultats d'aprenentatge, ja que aquest no pot tenir en compte per si sol els diferents nivells de competència curricular que presenta l'alumnat (Arnaiz, 2000, p.10). Com bé indica el *mestre A*, “encara que les editorials duguin a terme

material diversificat per respondre a la diversitat, el problema és constantment visible dins les aules”.

Només deixant de banda metodologies centrades en el llibre de text, es podrà arribar a la inclusió, vist que, com Pozuelos (2007) especifica, “allunyar-se d’una resposta tancada i homogènia ens apropa a un model on poden conviure distints nivells de desenvolupament sense que ningú es senti marginat ni exclòs”.

El programa curricular desenvolupat mitjançant projectes, per exemple, “permet a cada estudiant treballar al seu ritme i els capacita en la utilització de processos, habilitats i idees en la mesura que es requereixi” (Vélez, 1998, p.2). Atenent al pensament del *mestre C*:

Al projecte hi ha d’entrar tothom, ja que el projecte es pot adaptar. Pel que fa a les dificultats d’aprenentatge, no hi hauria d’haver problema, atès que es pot plantejar un projecte diferent per cada grup, a un altre nivell. A més a més, com no és necessari que sigui un treball escrit, es pot fer ús d’imatges, fotocòpies o altres materials. Tot es pot adaptar. No tots els resultats han de ser necessàriament els mateixos, cada alumne obtén el seu i no per això és més bo o més dolent.

Per tant, són clars els avantatges d’aquesta metodologia sobre els llibres de text, vist que, d’acord amb Beneke i Ostrosky (2009), “el Mètode d’Ensenyament per Projectes pot resultar profitós per a educadors de nens petits que intentin donar suport a la inclusió de nens amb necessitats diverses a classes amb els seus companys d’un desenvolupament més típic” (p.8).

Addicionalment, el treball per projectes comporta molts altres beneficis que proporcionen una educació de qualitat, com ara:

- Partir dels interessos dels alumnes els motiva a seguir treballant i fomenta la creativitat, la innovació, l’autoestima i el treball en equip (Tobón, 2006).
- Es relaciona l’aprenentatge de l’escola amb el context real en el que viuen els alumnes, pel que el coneixement cobra sentit i es desenvolupen processos cognitius que permeten connectar el que s’estudia a l’aula amb el món real (Quijano 2010). Aquesta contextualització dels continguts promou un aprenentatge significatiu.
- Es desenvolupen habilitats concretes i es té major coneixença del que s’estudia (Quijano, 2010).
- S’assimila que l’única manera d’aprendre és la cooperació, atès que permet la construcció del coneixement i el desenvolupament d’habilitats com la de dialogar,

negociar, expressar opinions, respectar i tolerar les idees dels altres, etc. (Quijano, 2010).

- Facilita l'assumpció de responsabilitats que, alhora, fomenta la col·laboració, autoestima i compromís cap el que s'està fent (Quijano, 2010).

En definitiva, el treball per projectes com a eina estructuradora del currículum és una alternativa que ofereix una educació de qualitat, pel fet que “des d'un projecte s'ofereix una gamma àmplia d'oportunitats d'aprenentatge i es propicia l'exploració d'assumptes relacionats amb les experiències quotidianes de l'alumnat i això promou la inclusió d'altres perspectives culturals així com l'ocupació de variats estils personals d'aprenentatge” (Pozuelos, 2007, p.24).

5.3.2. *Família*

Com els alumnes, les seves famílies són diverses i depenent del nivell social, cultural i econòmic presentaran diferents costums, valors, religions, idiomes, hàbits, rutines, etc.

Anteriorment, hem comentat com la realitat sociocultural d'algunes famílies es poden veure afectades per la cultura que imposa i transmet el llibre de text (Güemes, 1994). D'acord amb Torres (1994), l'escola inclusiva ha de tenir necessàriament en compte els coneixements previs, les experiències i les perspectives diverses dels alumnes i les seves famílies.

En aquest camí, els projectes treballen sobre les experiències i vivències personals i familiars. Per exemple, “la vida dels nins fora de l'escola és una altra possible font d'idees pels projectes. Pel que és important deixar-la entrar dins l'aula, en lloc de tancar-li les portes” (LaCueva, 1998, p.9). Així doncs, com indica Pozuelos (2007), el plantejament d'un treball per projectes requereix necessàriament el tractament dels assumptes que interessen i concerneixen als subjectes implicats. D'aquesta manera, es facilita la integració de la diversitat personal i cultural d'alumnes i famílies que avui en dia trobem a les nostres escoles.

En efecte, les experiències, l'entorn i les famílies de l'alumnat són una peça clau en la seva educació, pel que no es podrien desenvolupar la majoria dels projectes de treball sense la seva presència. D'acord amb Pozuelos (2007):

Des d'una dinàmica de treball per projectes l'àmbit familiar s'estima com un entorn educatiu que s'ha d'implicar en l'ensenyament dels nens i nenes. I per això s'esmenta

tant la participació efectiva de pares i mares en determinades activitats i tasques com la necessària correlació dels aprenentatges en tots els contextos que viu l'alumnat: domèstic i escolar. Com més gran és la sintonia, de més abast són els aprenentatges. (p.24)

Tot i així, algunes famílies amb baix nivell sociofamiliar o econòmic als qui manquen els recursos poden veure reduïdes les seves possibilitats de participar i ajudar als seus fills/es quan la seva educació es basa exclusivament llibre de text (Gimeno, 1991).

Els projectes de treball són una opció viable per assegurar la participació de alumnes, mestres i famílies. El *mestre C*, posa un exemple referent a la recaptació d'informació que s'utilitza el els projectes de treball explicant que:

El més important és que tots els alumnes aportin alguna cosa. Fa uns anys, habitualment els alumnes extreien la informació de llibres que trobaven a casa o a la biblioteca però el problema es donava quan ens trobàvem amb famílies amb pocs recursos. Malgrat tot, sempre s'ha intentat fer particip a tots els membres, ja que en el treball per projectes hi han de poder entrar tots, pel que s'han utilitzat diverses estratègies. Per exemple, es dóna la possibilitat de convidar a un membre de la família o a alguna persona que el alumne pot portar per fer-lo també protagonista en el desenvolupament del projecte, es poden dur llibres relacionats amb el tema o es pot extreure informació d'internet. En aquest sentit, les noves tecnologies han sigut de gran utilitat, vist que és una inescapable font d'informació a la que tots els alumnes poden recórrer aquí a l'escola.

Tot plegat podem concloure que mentre els llibres de text limiten la participació de les famílies en l'educació dels seus fills o filles, en el treball per projectes "es tracta que alumnes, mestres i família col·laborin i cooperin, treballant junts com a iguals" (*Mestre C*).

5.3.3. *Mestres*

Com hem comentat amb anterioritat, els llibres de text són instruments que s'utilitzen freqüentment dins les aules i que condicionen i regulen les tasques i accions educatives dels mestres (Torres, 1994). Conseqüentment, la seva utilització dins les aules suposa pel docent en qüestió, una desautorització intel·lectual, cultural i professional (Martínez Bonafé, 2002). En altres paraules, el docent perd el poder de decisió sobre el que ensenya i es dedica a la simple reproducció del llibre de text, veient-se així, exclòs de la seva pròpia professió.

Ben al contrari, el treball per projectes, tot i que defensi el protagonisme dels alumnes, implica necessàriament un rol molt actiu del docent pel seu correcte desenvolupament (LaCueva, 1998).

En primer lloc, cal emfatitzar que en l'aprenentatge basat per projectes, el docent ha d'estar preparat per actuar en una classe d'investigació, pel que és necessari el domini de temes científics i tecnològics (LaCueva, 1998). El docent no ha de saber-ho tot necessàriament però ha de consultar i contrastar la informació de diferents recursos, així com "ha de tenir el coneixement bàsic que li permeti donar suport al treball infantil i orientar les addicionals recerques d'informació" (Lacueva, 1998, p.11). A més a més, d'acord amb Pozuelos (2007), "en aquest anàlisi molts continguts experimenten una actualització que en ocasions es troba a faltar entre els docents" (p.37).

Llavors, la figura docent, així com la seva formació, hi prenen un paper molt important i, lluny de ser exclosos, són una peça essencial i imprescindible en l'educació dels alumnes. Molt diferent resulta ser en un ensenyament basat en llibres de text, on el mestre compleix un rol passiu en la transmissió de coneixement que ja vénen donats i estipulats pels llibres.

En segon lloc, convé mencionar també que, mentre els llibres de text funcionen com a eines de control i seqüenciació en el treball dels docents (Torres, 1994), els projectes alliberen a alumnes i mestres, ja que la realització d'un tema del currículum no vendrà donat per imposició, sinó que seran el context i les preocupacions i interessos dels alumnes que suscitaran el seu desenvolupament (Tobón, 2006).

Igualment, el ritme accelerat i la quantitat exagerada de treball que suposa la utilització exclusiva dels llibres (Torres, 1994), canvia en l'aprenentatge per projectes on els mestres guien i orienten als alumnes en un aprenentatge que s'adapta a les seves necessitats (Vélez, 1998).

A més a més, són moltes més les funcions i els deures a les que es veu implicat el docent per a la consecució d'un bon projecte. D'acord amb LaCueva (1998), unes de les funcions principals són:

- Ajudar a ampliar el camp d'interessos dels alumnes, proposar noves experiències i animar-los a utilitzar nous recursos
- Controlar i aconsellar en l'elecció de temes pels projectes
- Revisar i col·laborar per a que els projectes siguin realistes, específics i adients

- Vetllar pel compliment d'activitats
- Avaluar els resultats dels projectes i els avanços dels alumnes
- Fomentar la comunicació, el diàleg, el respecte, la tolerància, la presa de decisions, etc.
- Promoure la crítica i la reflexió per aconseguir el perfeccionament del projecte
- Crear un clima càlid, de suport i de foment d'investigació
- Tenir coneixements bàsics sobre temes científics i tecnològics que permetin donar suport i orientar el projecte i recerques d'informació.

En poques paraules, s'observa com “el docent compleix un rol d'orientador i guia en una situació d'ensenyança que té en compte els vincles afectius en la negociació de significats i la construcció de coneixement” (Àlvarez, Herrejón, Morelos i Rubio, 2010, p.3). Existeix, doncs, una dependència entre alumnes i docent, que permet a aquest darrer participar activament i desenvolupar-se en la seva professió, trobant-se així totalment inclosos en la comunitat educativa.

6. Conclusions

Amb la intenció de concloure aquest treball, creiem adient l'exposició i el desenvolupament d'una sèrie de conclusions generals a les que hem pogut arribar amb la realització del present treball.

Des d'un punt de vista personal i partint de la informació extreta de les entrevistes i del marc teòric, fem una reflexió sobre l'ús exclusiu del llibre de text en les aules i afirmem que:

- És necessari que els llibres de text s'adaptin, es combinin o es substitueixin per altres materials que facilitin atendre les necessitats dels alumnes i tractar la diversitat cultural com un aspecte positiu.
- Els continguts que es presenten als llibres de text s'han de contextualitzar necessàriament amb la realitat dels alumnes, ja sigui amb la utilització de materials complementaris o altres metodologies.

- El llibre de text per ell mateix no fomenta la participació i col·laboració de les famílies, per tant, s'hauran de dur a terme activitats o propostes alternatives que ho permetin.
- Els temes proposats en els llibres no tracten les diferents realitats culturals i situacions familiars, pel que es precisarà l'ús de materials complementaris o metodologies alternatives que permetin i fomentin el seu tractament, incloent així a famílies i alumnes.
- L'objectiu principal dels mestres en una educació basada en el llibre de text és tractar tot el seu contingut i que es realitzin les seves activitats. L'abandonament d'aquest recurs o la seva combinació amb altres evitarà la imposició de ritmes de treball accelerats i permetrà llibertat d'actuació i gestió de coneixements.

D'altre banda, podem afirmar també que l'alternativa presentada a les entrevistes, el treball per projectes, facilita la inclusió de tota la comunitat educativa, ja que:

- En primer lloc, la inexistència de formats rígids permet la utilització d'una àmplia varietat de recursos que s'adaptin a les necessitats dels alumnes. Igualment, en el desenvolupament dels projectes es permet la intervenció i el tractament de diferents realitats culturals i es contextualitzen els continguts partint dels interessos i motivacions de l'alumnat.
- En segon lloc, en el desenvolupament dels projectes es requereix la participació i col·laboració de les famílies tant en la recerca d'informació com en la realització de les activitats. A més a més, la participació de famílies diverses conduirà a tractar i apreciar positivament diferents punts de vista i realitats culturals.
- En darrer lloc, el mestre exerceix un paper essencial en els projectes i gaudeix de més llibertat i poder de decisió, ja que gestiona i verifica la informació, guia les activitats i estableix el ritme de treball que creu oportú.

Ja per acabar, trobem convenient fer una reflexió final on hi valorarem des d'un punt de vista propi el que s'ha exposat durant la lectura i es faci menció a possibles accions futures.

D'entrada, m'agradaria destacar que el desenvolupament d'aquest present treball, m'ha permès fer a nivell personal una reflexió sobre l'ús que se li dona als recursos amb els que es sustenta l'educació dins les aules i, igualment, les metodologies que s'hi empren. De la

mateixa manera, voldria ressaltar que les lectures i reflexions de tots els autors citats m'han permès complementar la meua visió com a futura mestra.

Personalment, penso que la nostra proposta (el treball per projectes cooperatius) és la millor estratègia per crear un clima inclusiu i atendre a la diversitat d'alumnes i famílies amb les que actualment es troben els mestres dins les aules. No obstant això, convé subratllar que freqüentment l'ús del llibre de text es troba tan arrelat a l'educació que resulta difícil comprendre que un mestre ensenyi sense el suport d'aquest recurs.

Per tant, sorgeix la necessitat de formar als futurs mestres i de fomentar l'actualització dels que ja exerceixen, en una línia on es presenti i s'ensenyi una varietat de recursos alternatius que puguin usar-se dins les aules, complementant o substituint als llibres de text. Igualment, crec necessari el tractament de diferents estratègies i metodologies que permetin als estudiants de grau i al professorat, una varietat de recursos orientats a la promoció d'una educació inclusiva. Pel que fa a la meua opinió, crec que, per exemple, seria útil la realització de seminaris on poguessin participar professionals, mestres experimentats i estudiants i on es permetés la posada en comú de casos, estratègies i metodologies concretes, deixant de banda la teoria i atenent més a la pràctica.

En una mateixa camí, crec que podria ser interessant la continuació d'aquesta lectura amb un treball d'observació dins les aules. Consistiria, doncs, en un recull de casos pràctics on les metodologies i els recursos emprats suposessin barreres o facilitadors per a la inclusió. D'aquesta manera, es posarien en evidència els punts forts i febles d'ambdues metodologies i es demostraria, des de la pràctica i experiència, quines són les barreres i facilitadors de la inclusió exposats durant la lectura.

Amb tot això, convé recordar que el nostre deure com a mestres és lluitar a favor d'una educació inclusiva. Es tracta d'emprar recursos variats i posar en pràctica metodologies i estratègies que permetin el foment de situacions on alumnes, mestres i famílies participin i aprenguin conjuntament dins un tot heterogeni. Només educant a futures generacions des de la inclusió, aconseguirem una societat justa, on tothom pugui viure i convida dignament amb la resta com a iguals.

7. Referències bibliogràfiques

7.1. Llibres

- Johnsen, E. B. (1996). *Libros de texto en el calidoscopio: estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares*. Barcelona: Pomares – Corredor.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., i Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Torres, J. (1994). *Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado*. Morata: Madrid.

7.2. Fonts electròniques

- Alur, M. i Hegarty, S. (2002). *Education & Children with Special Needs: From Segregation to Inclusion*. Sage: California. Recuperat el 12 de novembre de 2014, de <http://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=5CCeoWXi2agC&oi=fnd&pg=PA9&dq=segregation+to+inclusion&ots=8NkNofljq&sig=NmRkVyKW0gd-QfG5LZSUAHmEgIQ#v=onepage&q=wolfenberger&f=false>
- Álvarez, V., Herrejón V. C., Morelos, M. i Rubio, M. T. (2010). Trabajo por proyectos: aprendizaje con sentido. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52(5). Recuperat de 10 de gener de 2015, de <http://www.rieoei.org/deloslectores/3202Morelos.pdf>
- ANELE (2013). *Evolución de los precios de los libros de texto*. Curso 2013-2014. Recuperat el 8 de maig de 2014, de <http://www.anele.org/pdf/130827INF-ANELE-PRECIOS%202013%20INFORME.pdf>
- Apple, M., i Jungck, S. (1990). No hay que ser maestro para enseñar esta unidad: la enseñanza, la tecnología y el control en el aula. *Revista de educación*, 291, 149-172. Recuperat el 15 de maig de 2014, de <http://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=bLQFF0Z2pkQC&oi=fnd&pg=PA149&dq=revista+de+educacion+apple+maestro&ots=GlV0gNWUXm&sig=28ebHPUfLuMhC5KXFPwSc2izyrY#v=onepage&q=revista%20de%20educacion%20apple%20maestro&f=false>
- Arnaiz, P. (2000). Educar en y para la diversidad. A F. J. Soto i J. A. López (coords.), *Nuevas Tecnologías, Viejas Esperanzas: las nuevas tecnologías en el ámbito de la discapacidad y las*

necesidades educativas especiales. Murcia: Consejería de Educación y Universidades. Recuperat el 28 d'abril de 2014, de <http://diversidad.murciaeduca.es/tecnoneet/docs/2000/4-2000.pdf>

- Barranco, C. (2000). Las personas con minusvalías: de la exclusión a la normalización social. A *IX Congreso Estatal de Diplomados en Trabajo social y Asistentes Sociales* (pp. 485-490). Recuperat el 15 d'Octubre de 2014, de <http://cbarra.webs.ull.es/PUBLICACIONES/5.pdf>
- Beneke, S., & Ostrosky, M. (2009). Las perspectivas de maestras sobre la eficacia de incorporar el Método de Enseñanza por Proyectos a las prácticas de clases con alumnos diversos. *Revista ECRP*, 15(2). Recuperat el 20 de diciembre de 2014, de <http://ecrp.uiuc.edu/v11n1/ostrosky-sp.html?iframe=true&width=80%&height=80%>
- Benítez, E. M. (2014). Método por proyectos. *Revista profesional de docència y recursos didácticos*, 51, 123-12. Recuperat el 2 de gener de 2014, de http://seindor.com/publicacionesdidacticas.com/hemeroteca/pd_051_oct.pdf#page=123
- Blanco, R. (1999). Hacia una escuela para todos y con todos. A *Boletín del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe*, UNESCO, 48, 57-72. Recuperat el 20 de noviembre de 2014, de http://innovemosdoc.cl/diversidad_equidad/investigacion_estudios/hacia_una_escuela.pdf
- Camps, A. (1995). *Hacia un modelo de enseñanza de la composición escrita*. Graó. Barcelona. Recuperat el 5 de gener de 2015, de <http://www.xtec.cat/~ilopez15/materials/expressioescrita/haciaunmodelodeensenanzadelacomposicioneescrita.pdf>
- Casado, D., i Egea, C. (2000). *Las Estrategias para el Cambio Pro Inclusión de las Personas con Discapacidad*. Recuperat el 20 de noviembre de 2014, de <http://files.tecnologia-en-educacion-especial.webnode.es/200000034-bf425c03c0/estrategias.cambio.pdf>
- Collazos, C. A., i Mendoza, J. (2006). Cómo aprovechar el "aprendizaje colaborativo" en el aula. *Educación y educadores*, 9(2), 61-76. Recuperat el 6 de noviembre de 2014, de <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2288193.pdf>
- Choppin, A. (1980). L'histoire des manuels scolaires: une approche globale. *Histoire de l'éducation*, 9, 1-25. Recuperat el 6 de juny de 2014, de http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/hedu_0221-6280_1980_num_9_1_1017
- Constitució Espanyola. (29, desembre de 1978). BOE núm 311. Recuperat el 5 de juny de 2014, de <http://www.boe.es/buscar/pdf/1978/BOE-A-1978-31229-consolidado.pdf>

- Defensor del Pueblo (2013). *Gratuidad de los libros de texto: programas, ayudas, préstamos y reutilización*. Madrid. Recuperat el 25 de novembre de 2014, de http://www.defensordelpueblo.es/es/Documentacion/Publicaciones/monografico/Libros_texto_corregido_con_ADENDA_ULTIMO.pdf
- Del Pozo, L. (2009). Actividades para fomentar el lenguaje creativo. *Revista digital enfoques educativos*, 38, 22-31. Recuperat l'11 de desembre de 2014, de http://www.enfoqueseducativos.es/enfoques/enfoques_38.pdf#page=42
- Escudero, J. M., i Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 85-105. Recuperat el 10 de juny de 2014, de <http://www.rieoei.org/rie55a03.pdf>
- García, M., García, D., Biencinto, C., i González, C. (2009). De la exclusión a la inclusión: una forma de entender y atender la diversidad cultural en las instituciones escolares. *Revista Psicopedagogia*, 26(79), 108-123. Recuperat el 16 de novembre de 2014, de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v26n79/v26n79a13.pdf>
- Gento, S. (2006). Propuesta para una acción educativa de calidad en el tratamiento de la diversidad. *Revista complutense de educación*, 17(2), 13-34. Recuperat el 20 de novembre de 2014, de <file:///C:/Users/Marta/SkyDrive/Documentos/TFG/propuesta%20accion%20diversidad.PDF>
- Gimeno, J. (1991). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata. Recuperat el 8 de novembre de 2014, de http://ecaths1.s3.amazonaws.com/didacticamagna/1478307454.gimeno_sacristan_unidad_3_TallerAct.pdf
- González-Bueno, G., Bello, A. y Arias, M. (2012). *La infancia en España 2012-2013. El impacto de la crisis en los niños*. UNICEF: Madrid. Recuperat el 2 de desembre de 2014, de https://www.unicef.es/sites/www.unicef.es/files/Infancia_2012_2013_final.pdf
- Gratacós, P., i Ugidos, P. (2011). *Diversitat cultural i exclusió escolar: dinàmiques educatives, relacions interpersonals i actituds del professorat*. Barcelona: Espanya. Fundació Jaume Bofill. Recuperat el 20 de maig de 2014, de <http://www.fbofill.cat/intra/fbofill/documents/publicacions/545.pdf>
- Güemes, R. M. (1994). *Libros de texto y desarrollo del currículo en el aula. Un estudio de casos*. (Tesis doctoral inèdita). Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad de la Laguna. Recuperat el 18 de novembre de 2014, de <ftp://tesis.bbtk.ull.es/ccssyhum/cs15.pdf>

- Guzmán, M. D. (2009). Los proyectos y su secuencia de Trabajo. *Revista digital enfoques educativos*, 38, 42-48. Recuperat l'11 de desembre de 2014, de http://www.enfoqueseducativos.es/enfoques/enfoques_38.pdf#page=42
- Johnson, R. T., i Johnson, D. W. (1997). Una visió global de l'aprenentatge cooperatiu. *Suports: revista catalana d'educació especial i atenció a la diversitat*, 1(1), 54-64. Recuperat el 20 de maig de 2014, de <http://www.raco.cat/index.php/Suports/article/viewFile/101875/141860>
- LaCueva, A. (1998). La enseñanza por proyectos: ¿mito o reto? *Revista Iberoamericana de Educación*, 16. Recuperat el 20 de desembre de 2014, de <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie16a09.htm>
- Martínez Bonafé, J. (2002). *Políticas del libro de texto escolar*. Morata: Madrid. Recuperat el 15 de maig de 2014, de <http://scholar.google.es/scholar?hl=es&q=politicas+del+libro+de+texto+escolar+bonaf%C3%A9&btnG=&lr=>
- Martínez Bonafé, J. (2008). Los libros de texto como práctica discursiva. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*, 1(1), 62-73. Recuperat el 15 de maig de 2014 de, de <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2793153.pdf>
- Martínez Bonafé, J. (2012). El problema del conocimiento en el triángulo entre capitalismo, crisis y educación1. *Investigación en la Escuela*, (76), 7-22. Recuperat el 5 de desembre de 2014, de http://www.uv.es/bonafe/documents/InvEsc76_Eval_def_bonafe.pdf
- Parrilla, Á. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de educación*, (327), 11-29. Recuperat el 15 de novembre de 2014, de <http://files.educaespecialentretodos.webnode.es/200000006-4fb1d502f5/origem%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20inclusiva.pdf>
- Pozuelos, F. J. (2007). *Trabajo por proyectos en el aula: Descripción, investigación y experiencias. Cooperación educativa*. Morón de Frontera: Sevilla. Recuperat el 3 d gener de 2014, de http://edu.jccm.es/cpr/competenciascuena/files/libro_trabajo_por_proyectos%281%29.pdf
- Pujolàs, P. (Juny, 2006). Aules inclusives i estructura cooperativa de l'aprenentatge. En *Conferència inaugural del I Congrés: Educació avui: la pràctica innovadora*, (pp. 313-339). Recuperat el 15 de maig de 2014, de <http://pedagogia.fcep.urv.cat/revistaut/revistes/desembre06aniversari/article17.pdf>
- Pujolàs, P. (2009). *Introducción al aprendizaje cooperativo*. Grupo de Investigación sobre Atención a la Diversidad (GRAD), Departamento de Pedagogía, Facultad de Educación de la Universidad de Vic.

Recuperat el 15 de desembre de 2014, de http://www.sindromedown.net/adjuntos/cNoticias/12_1_pere_0.pdf

- Pujolàs, P. (2010). *Aprender juntos alumnos diferentes. Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. Octaedro: Barcelona. Recuperat el 2 de gener de 2015, de <http://www.octaedro.com/pdf/10062.pdf>
- Quijano, M. H. (2010). El proyecto de aula: estrategia didáctica y enfoque curricular en la práctica docente. En *Congreso de Investigación y Pedagogía IP/2013*, (pp. 97-105). http://www.researchgate.net/publication/259345584_Estudio_de_los_efectos_del_aprendizaje_cooperativo_en_el_logro_academico_y_las_habilidades_sociales_en_relacion_con_el_estilo_cognitivo/file/9c96052b2198e8c28d.pdf#page=97
- Rabecq, M. M. (1957). Juan Amos Comenius: apóstol de la educación moderna y de la comprensión internacional. *El correo de la UNESCO*, (10), 1-36. Recuperat el 15 d'abril de 2014, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0006/000679/067956so.pdf>
- Sánchez, E. (1994). *Introducción a la educación especial*. Complutense: Madrid. Recuperat el 10 de desembre de 2014, de http://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=j4FJ_Cl4v24C&oi=fnd&pg=PA15&dq=Introducci%C3%B3n+a+la+educaci%C3%B3n+especial+sanchez&ots=jD9Z9kAO2j&sig=O5esrG1Q8_RL9IFu8fdqzfkZAe0
- Sandoval, M., López, M. L., Miquel, E., Durán, D., Giné, C., & Echeíta, G. (2002). Index for inclusion. Una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. *Contextos educativos*, 5, 227-238. Recuperat el 16 de novembre de 2014, de <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/498293.pdf>
- Stainback, S. B. (2001). Componentes críticos en el desenvolvament de l'educació inclusiva. *Suports: revista catalana d'educació especial i atenció a la diversitat*, 5(1), 26-31. Recuperat el 25 d'abril de 2014, de <http://www.raco.cat/index.php/Suports/article/viewArticle/102023/0>
- Tobón, S. (2006). Método de trabajo por proyectos. Madrid: Uninet. Recuperat el 15 de desembre de 2014, de http://cife.org.mx/biblioteca/doc_download/metodos_de_trabajo_por_proyecto.pdf
- Torres, Y., i Moreno, R. (2008). El texto escolar, evolución e influencias. *Laurus*, 14(27), 53-75. Recuperat el 15 de maig de 2014, de <http://www.redalyc.org/pdf/761/76111892004.pdf>
- UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All*. UNESCO: París. Recuperat el 15 de maig de 2014, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf>

- UNESCO (10, desembre de 2008). *60 años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos*. UNESCO: Santiago. Recuperat el 15 de maig de 2014, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001790/179018m.pdf>
- Vélez, A. M. (1998). Aprendizaje basado en proyectos colaborativos en la educación superior. A *IV Congreso RIBIE, Brasilia, Universidad EAFIT*. Recuperat el 12 de desembre de 2014, de <http://lsm.dei.uc.pt/ribie/docfiles/txt200342421718190M.PDF>
- Verdugo, M. Á. (2003). De la segregación a la inclusión escolar. A *Educación para la vida* (pp. 9-18). Obra Social y Cultural Cajasur: Salamanca. Recuperat el 15 de novembre de 2014 de, <http://campus.usal.es/~inico/publicaciones/segregacion.pdf.pdf>
- Vila, R. i Vila, M. N. (2009). *L'atenció a la diversitat. Conselleria d'Educació i Cultura*. Govern de les Illes Balears. Recuperat el 5 de juny de 2014, de <http://weib.caib.es/Formacio/distancia/Material/Divers/diversitat.pdf>

8. Annexes

8.1. Annex 1: Entrevista al Centre 1

1. Podria explicar el context del centre i el seu càrrec en ell?

En el meu cas, fa aproximadament 6 anys que ocupo una plaça a aquest centre. Actualment soc tutor del tercer curs de primària i també m'encarrego de la secretari del centre.

La fundació d'aquest centre públic es va donar l'any 1.927 i acollí durant molts d'anys alumnes de totes les edats formant grups nombrosos d'alumnes procedents especialment del Pla de na Tesa, Pont d'Inca i altres localitats properes.

Al voltant dels anys vuitanta l'escola es convertí únicament en un centre d'educació infantil i al 1.992 l'escola va prendre el nom actual, en honor a un escriptor mallorquí. No fou fins el curs 2003-2004 que l'escola començà a incorporar cada any un nivell de primària, conformant així, al curs 2008-2009, un centre d'educació primària d'una línia completa.

No fa molts anys, Marratxí era un municipi que vivia de l'agricultura i l'artesania i els seus habitatges eren de tipus rural. Malgrat tot, en els darrers anys la zona ha canviat en grans trets

donant-se un elevat increment demogràfic gràcies a la bona comunicació d'aquesta zona amb la ciutat. Així doncs, actualment es considera una àrea privilegiada, ja que està formada per habitatges unifamiliars de construcció molt recent i té una bona comunicació amb Palma.

2. Quina és l'actitud de l'escola respecte als llibres de text? S'utilitza com a material bàsic d'educació dins l'aula?

Tot el centre utilitza com a material bàsic els llibres de text però també es combina amb altres materials.

3. Com es du a terme la tria dels llibres de text? Quins són els aspectes generals amb què el claustre es basa per fer aquesta tria?

Primer es recullen i s'analitzen les diferents propostes de material que les editorials ens ofereixen. A més a més, també es té en compte el tipus de grup i alumnat al qual anirà dirigit.

La decisió de quins seran els llibres de text de l'any acadèmic és pren a nivell d'etapa, ja que aquest centre és d'una sola línia i la decisió a nivell de cicle no seria efectiva.

4. Com es fa ús d'aquests materials dins l'aula? Es combina amb altres recursos didàctics? Quins?

A quasi totes les àrees es fa ús del llibre de text com a material bàsic però l'ús que se li dóna és molt variable i depèn dels mestres. Per exemple, alguns mestres complementen els llibres de text amb material d'elaboració pròpia, quadernets de suport o la pissarra digital.

Normalment, l'ús d'un material complementari o un altre depèn del tipus d'alumnat i de si el mestre considera que s'ha de destacar una part del tema que al llibre no apareix o no se li dóna la importància que mereix.

5. *Quines creus que són o poden ser els avantatges/desavantatges d'aquests materials?*

Pels mestres, tenir un llibre de text dins l'aula suposa disposar d'uns continguts pautats que s'han de transmetre als alumnes i això facilita aquesta tasca. A més a més, aquest fet facilita la gestió del personal docent, ja que en cas de ser necessària la substitució d'un mestre es té la tranquil·litat que el nou o nova mestra tindrà un material sobre el que recolzar-se.

Malgrat tot, també hem de tenir en compte que els llibres de text fan una mica esclaus als mestres qui es veuen obligats a seguir el llibre en tot moment i per falta de temps, a vegades no es pot dedicar a un tema el temps que a un li agradaria.

Pel que fa als alumnes, és fàcilment observable com el llibre no sempre s'adapta a les seves necessitats, ja que dins l'aula no hi ha uniformitat d'alumnes. Freqüentment, ens trobem amb alumnes que presenten dificultats alhora de seguir els llibres i d'altres als qui els resulta massa fàcil assolir els seus coneixements i desenvolupar les seves activitats.

També s'ha de destacar que els llibres poden suposar per a les famílies despeses econòmiques importants. Tot i així, a nivell pedagògic no sol haver gaires problemes ni preferències entre les famílies, fins i tot m'atreveria a dir que la gran part prefereix seguir amb els llibres de text. El canvi podria ser difícil d'assumir per tractar-se simplement d'una cosa diferent a la que ells estan acostumats.

6. *Quins creus que són els efectes que produeixen els llibres a la inclusió i el tracte a la diversitat? Per què?*

El problema es deu a que aquest material és estàtic, fix i delimitat i això fa que sigui més difícil incloure a tot el grup-classe. Encara que les editorials duguin a terme material diversificat per respondre a la diversitat, el problema és constantment visible dins les aules. A més a més, la poca flexibilitat dels horaris i la falta de temps suposa un impediment pels mestres, ja que no poden invertir el temps que els alumnes necessitarien per comprendre el tema que es treballa a classe. La realitat és que l'objectiu primer és acabar el llibre de text en la seva totalitat.

7. Quina és la teva opinió sobre l'ús del llibre de text al centre ?

Si ho plantegem quant a mestres i alumnes, el llibre de text és un instrument bàsic al centre. Encara així, la preparació d'un material propi, adaptat als alumnes i al context garantiria un aprenentatge molt més significatiu però això suposaria pel claustre un canvi d'organització i mentalitat pel que molts no hi estan preparats i que, és clar, no es pot implantar a la força.

12 de maig de 2014

8.2. Annex 2: Entrevista al Centre 2

1. Podria explicar el context del centre i el seu càrrec en ell?

Aproximadament deu fer uns 12 anys que treballa en aquest centre. Vaig començar-hi com a mestra especialista d'anglès a l'educació primària, més tard vaig agafar tutories i actualment, compagino les classes d'anglès amb el càrrec de cap d'estudis.

Aquest centre públic pertany a Marratxí, que en la actualitat, és un municipi amb una demografia elevada a causa de la seva proximitat amb Palma. La fundació d'aquest centre es va donar l'any 1.985. Anys després, es trobaren amb que l'escola havia crescut molt, l'alumnat era cada vegada més nombrós i fou necessari desdoblar els cursos. Malgrat tot, el nombre d'alumnes va seguir augmentat i l'espai del que es disposava ja no era suficient. Així doncs, durant el curs 2.002 – 2.003 s'inicià una reforma per ampliar l'edifici antic que és on es troben actualment les classes de Primària i es construí un nou edifici on a dia d'avui hi trobem els cursos d'infantil. En aquests moments, aquesta és una escola de dues línies composta per 158 alumnes a l'educació infantil, 310 alumnes a l'educació primària i 38 mestres.

Aquesta escola ha acollit durant molts d'anys alumnes de totes les edats procedents especialment del Pont d'Inca Nou i Vell, Cas Capità, Pla de na Tesa i altres localitats properes.

Al llarg dels anys, l'escola ha sigut testimoni del gran desenvolupament que el nucli poblacional del Pont d'Inca ha sofert, ja que el poble compta amb importants instal·lacions, serveis i comerços que donen vida i aporten moviment.

Aquesta és una escola pública, democràtica, plural, aconfessional i solidària. Això vol dir que l'escola adopta una posició de respecte total envers les creences de cada persona. No obstant això, a l'escola s'imparteix religió catòlica a tots aquells alumnes que ho sol·liciten, tal i com ens indica la llei.

El centre segueix una clara línia cap a l'educació inclusiva, dedicant gran part dels seus esforços a aprofitar els seus recursos humans per poder abastar el màxim nombre de necessitats dels alumnes, preferentment dins les aules. El nostre centre vol ser una escola que reflexa la societat on es troba, i per això considera necessària la varietat d'identitats i cultures dins les seves aules. En aquesta línia, s'aposta per una educació que sàpiga veure i aprofitar les aptituds individuals de tots i cada un dels alumnes.

2. Quina és l'actitud de l'escola respecte als llibres de text? S'utilitza com a material bàsic d'educació dins l'aula?

Des de fa al manco 8 anys, començarem una sèrie de reunions per a reflexionar sobre aquest tema i tant l'equip directiu com l'equip de suport considerarem que el llibre de text no ha de ser el principal recurs.

Hi ha cursos i cicles que comparteixen aquesta mateixa idea i han anat reduint o eliminant el llibre de text per substituir-lo per altres materials que puguin resultar més engrescadors als al·lots, com l'ús de la pissarra digital, el treball per projectes, mapes conceptuals, quadernets, els llibres digitals, etc. Tot i així, no es pot dir que aquesta sigui una opinió compartida per tot el claustre, pel que depèn una mica de l'àrea i el mestre que l'imparteix.

És veritat que l'etapa d'infantil i el primer i el tercer cicle de primària tenen una visió més semblant respecte als recursos alternatius i s'evita més l'ús del llibre de text com a eina bàsica. Òbviament, seria molt positiu que el claustre es posés d'acord però, és clar, no es pot obligar a tots els mestres a seguir una metodologia amb la que no creuen. Malgrat tot, el que s'intenta és donar a conèixer materials alternatius que han funcionat als membres participants de les reunions de intercicles, cicles o nivells, per tal d'animar i facilitar la utilització d'altres materials ja elaborats.

3. *Com es du a terme la tria dels llibres de text? Quins són els aspectes generals amb que el claustre es basa per fer aquesta tria?*

S'ha de partir del currículum, evidentment totes les editorials els cobreixen però després es tenen en compte altres aspectes. Així doncs, no tot el centre tria la mateixa editorial perquè això va més relacionat amb les dinàmiques de cada cicle. Malgrat tot, cal destacar que s'està fent un esforç per atracar els diferents estils i evitar que hi hagi una diferència significativa entre uns nivells i els altres. En aquest cas, la comissió pedagògica s'encarrega de revisar la coherència de la línia del centre.

4. *Creus que les diferents metodologies usades entre els cicles poden afectar als alumnes?*

Sincerament, a nivell personal, voldria que hi hagués una línia de centre totalment definida. El gran desavantatge i el principal problema és que cap dels mestres que tenim al centre ha après durant la seva formació ni des de l'experiència noves metodologies que no es trobin vinculades al llibre de text. Això fa que el canvi sigui difícil. Tot i així, crec que el claustre està compromès amb la seva feina i aporta el millor que pot.

El que està clar és que si un mestre es veu obligat a utilitzar un recurs amb el qual no confia, és condemnar l'educació al fracàs. Encara així, òbviament ha d'haver uns mínims que es compleixin com a línia de centre, pel que a tots els cicles i nivells s'ha treballar amb major o menor mesura cooperativament i per competències; no és necessari que sempre es dugui a terme però sí durant una part del temps.

5. *Com es fa ús d'aquests materials dins l'aula? Es combina amb altres recursos didàctics? Quins?*

La realitat és que depèn un poc del cicle i la coordinació que hi hagi. Hi ha cicles que utilitzen el llibre de text més com a recurs diari i per altres és simplement un recurs més que pot servir, per exemple, per a la recerca d'informació.

Aquest material es combina amb altres recursos, actualment amb les pissarres interactives, aules virtuals o projectes. També s'utilitzen molts altres llibres o enciclopèdies de la biblioteca d'aula o de centre.

6. Quines creus que són o poden ser els avantatges/desavantatges d'aquests materials?

Per un mestre, és més còmode seguir el temari dels llibres de text fet per tècnics especialistes, que no haver d'elaborar els seu propi material. Està bé utilitzar part dels continguts i exercicis que es proposin, sempre hi quan no només es faci això exclusivament, sinó les classes podrien esdevenir rutinaries, repetitives i poc productives. A més a més, és molt difícil i poc productiu voler abastar tot el llibre durant l'any acadèmic.

Per les famílies, és també més còmode el llibre de text, ja que no es veuen en la necessitat de cercar material d'altres fonts, dins el llibre està tot el que necessiten saber. Els pares no estan avesats a utilitzar altres materials i el llibre pareix que els dóna més seguretat. Tot i així, cal dir que no totes les famílies es poden permetre pagar els desorbitats preus dels llibres de text. D'altra banda, el fet d'haver de comprar llibres obliga al mestre a optimitzar aquest recurs per la pressió que suposa fer pagar una despesa a les famílies per un material que després no s'utilitza.

Quant a alumnes, convé destacar que potser dur sempre el pes dels llibres de text dins les motxilles no sigui bo. Tot i això, tenen més facilitat de continguts però aquest fet també els limita quant a elecció d'informació. Els alumnes no tenen cap poder de decisió sobre el que estudien i potser no es tractin els continguts que els alumnes necessitaran en el futur. A més, tampoc se'ls prepara per adquirir informació d'altres fonts per ells mateixos, la manera en què cercar-la, organitzar-la i classificar-la ni tampoc es desenvolupen habilitats com la crítica, planificació, decisió, negociació, etc.

7. Quins creus que són els efectes que produeixen els llibres a la inclusió i el tracte a la diversitat al centre? Per què?

Com a mestre pots fer feina amb llibres de text o altres metodologies però això no deixa de banda que els nins i nines es puguin incloure de totes maneres. Ara bé, cal tenir en compte que els llibres no faciliten l'acció inclusiva dels docents, ja que aquest recurs és estàndard i no

té en compte les diferències, pel que tampoc no deixa que els alumnes aprenguin al seu ritme. La responsabilitat dels mestres en aquests casos és adaptar el aquest material o fer ús d'altres recursos, ja que el llibre de text tracta els alumnes d'una manera homogènia quan la realitat és totalment heterogènia.

També, el fet que hagi un llibre per cada nin ja els fa treballar de manera individualitzada, ja no el comparteixen i les relacions no són tan positives.

8. Quina és la teva opinió sobre l'ús del llibre de text al centre?

En aquests moments, ja duem uns anys amb una fase de canvi que permet als nins utilitzar nous recursos. Així que, ja no és l'únic recurs dins l'aula.

Si ens dirigim a les aules d'educació infantil es pot veure com quasi tot es treballa per projectes, excepte la grafologia i la iniciació a les matemàtiques que es treballa mitjançant uns quadernets. Al primer cicle també tenen quadernets de diverses àrees però no llibres. Al segon cicle sí que tenen més llibres, encara que enguany s'han introduït diversos canvis. Pel que fa al tercer cicle, s'utilitzen molt les aules virtual o bé hi ha llibres o quadernets. El que hem intentat és lluitar una mica per aquest tipus de dinàmiques.

9. Quina és la teva opinió respecte els materials alternatius?

Tot el que ajudi als alumnes a pensar, a deduir, a classificar, a cercar, tant de forma individual, en parelles com en petits grups, els ajuda al seu desenvolupament personal i aprenen més que fent els exercicis que a vegades no parteixen dels seus interessos d'aquell moment.

2 de juny de 2014

8.3. Annex 3: Entrevista al Centre 3

1. Podria explicar el context del seu centre i el seu càrrec en ell?

Ja fa uns quants anys que vaig arribar a aquesta escola com a mestra d'educació primària. Ara, després de 10 anys més o menys, m'encarrego de la direcció del centre. El nostre centre és públic, d'una sola línia i pertany a la ciutat de Palma, concretament a la zona de Son Gotleu.

El centre es caracteritza per ser democràtic, participatiu i compromès amb la comunitat educativa. L'escola és un espai obert a tothom i on per mitjà del diàleg es comparteixen coneixement, idees, preocupacions i estratègies i on el foment de l'autonomia és essencial. Es tracta que els alumnes aprenguin a decidir, criticar, solucionar problemes o situacions conflictives, dialogar, pactar, triar, planificar, etc.

Aquesta escola, quan es va edificar fa molts d'anys, es va fer amb la intenció de ser una escola municipal perquè els espais són molt petit. Va funcionar com a centre de preescolar dos anys però després es va iniciar com a escola primària i EGB (fins a vuitè).

En el seu moment, els mestres van pensar que els alumnes necessitaven un altre tipus d'escola. Així doncs, l'any següent es dugueren a terme unes noves propostes didàctiques que defensaven una metodologia diferent i es centraven amb la participació de l'alumnat. La filosofia 318 fou un exemple d'aquesta.

Per dur a terme totes aquestes noves propostes, els alumnes necessitaven informació que no es trobaven al llibre de text d'educació primària. Des d'aquell moment, es va plantejar que la recerca fos més amplia i, poc després d'un any, es començà a plantejar l'ensenyament d'un ús del llenguatge de manera més funcional. Tot plegat, donà lloc a una escola basada en el treball per projectes.

2. Com i per què es va decidir deixar de funcionar amb els llibres de text? Què es pretenia aconseguir instaurant el nou funcionament?

Com he dit abans, la informació que es necessitava no es podia extreure dels llibres de text, es volia anar més enllà. Així, es va començar una escola diferent la qual funcionava per

projectes. Actualment, a infantil no hi ha cap llibre, a primer cicle s'utilitzen contes en anglès i a segon i tercer cicle s'utilitzen llibres d'anglès i matemàtiques.

3. *Quant fa que funcioneu per projectes?*

Des del començament de l'escola, poc després de la seva posada en funcionament.

4. *Com van respondre les famílies a aquest canvi? Quina és ara la seva actitud?*

En aquell moment, el que personalment penso que va fer molt bé l'escola, és explicar detalladament a les famílies el que es pensava fer. Així, quan ho expliques i fas partícip als pares, permet la cooperació entre professorat i famílies. És clar, sempre hi ha famílies que es qüestionen aquest funcionament per la dificultat que després es pensen que poden tenir els alumnes amb l'entrada a l'institut.

Malgrat tot, els pares i famílies que tenim a l'escola no solen ser problemàtics, ja que segurament, si no acceptessin el nostre funcionament no portarien als seus fills/es al centre.

5. *A quina edat/curs es comença a implantar el treball per projectes?*

A partir de tres anys es comença a treballar amb aquesta metodologia. El que es fa es tenir elements externs a la classe (plantes, animals), per a que provoquin preguntes i fomentin l'interès dels alumnes. Així doncs, els nins sempre acaben per fer alguna pregunta sobre com es cuida l'animal o la planta en qüestió o que menja. En aquell moment, es capta l'atenció i es comença a cercar informació. Els projectes no es creen per centres d'interès, sinó que van encaminats a resoldre les preguntes i curiositats dels alumnes. Encara així, el mestre ha de donar pautes de coses que han de tractar, ja que no sempre es demana per tot i és important que es tractin temes variats com els que es troben al currículum. Per exemple, hi ha parts del currículum de medi que no sorgeixen espontàniament, aquí són els mestres que han de proposar preguntes o projectes als alumnes.

6. Com es fomenta el treball en grup dins/fora de l'aula?

A qualsevol apartat poden funcionar per grups, en els projectes hi funcionen molt, la major part del temps, de fet sense un aprenentatge cooperatiu, no seria possible dur a terme un bon projecte. També és freqüent el treball per parelles o en grups de tres. No obstant això, convé destacar que el treball cooperatiu no sol aparèixer de manera espontània, sorgeix a partir de l'activitat. Per exemple, quan han de redactar documents i el grup s'ha de posar d'acord amb el que escriu.

7. Quines passes es solen seguir en l'elaboració d'un projecte?

Els alumnes proposen l'inici d'un projecte. No es tracta només del tema que es vol estudiar o la pregunta que ens plantegem, sinó de les coses que es pretenen millorar, siguin aspectes formals o de fons.

Depèn del nivell i de l'etapa o objectius que es proposin, el mestre pot ser el que doni la informació, participi més activament i guïi als alumnes. Podríem dir que el mestre té la funció de mediador i gestiona la informació que es troba per assegurar que realment es pot usar verificant-la. D'aquesta manera, és facilitador de coneixement. A més a més, el mestre passa també per procés en paral·lel, ja que també aprèn amb els infants perquè ell no ho sap tot.

8. Quines fonts d'informació s'utilitzen?

Les fonts d'informació són variades: tant la pot proporcionar la família com altres grups del centre que treballin temes similars o també es pot fer ús de la biblioteca de l'escola o d'internet.

El més important és que tots els alumnes aportin alguna cosa. Fa uns anys, habitualment els alumnes extreien la informació de llibres que trobaven a casa o a la biblioteca però el problema es donava quan ens trobàvem amb famílies amb pocs recursos. Malgrat tot, sempre s'ha intentat fer participar a tots els membres, ja que en el treball per projectes hi han de poder entrar tots, pel que s'han utilitzat diverses estratègies. Per exemple, es dona la possibilitat de convidar a un membre de la família o a alguna persona que el alumne pot portar per fer-lo també protagonista en el desenvolupament del projecte, es poden dur llibres relacionats amb el tema o es pot extreure informació d'internet. En aquest sentit, les noves tecnologies han

sigut de gran utilitat, vist que és una inesgotable font d'informació a la que tots els alumnes poden recórrer aquí a l'escola.

Es tracta que alumnes, mestres i família col·laborin i cooperin, treballant junts com a iguals.

9. *Quins beneficis creies que comporta el treball per projectes cooperatiu sense llibres?*

És un aprenentatge una mica pels seus interessos, el que l'importa a l'alumne. D'altra banda, els infants són els constructors del seu propi aprenentatge pel que hi pot haver variació, el resultat no sempre és el mateix ni els materials que s'utilitzen. Així, a més a més, es tracten diferents àmbits, el medi està present moltes vegades i la llengua sempre es treballa.

Quant als mestres, cal dir que els projectes sempre es presenten com un repte, no és una tasca senzilla però, alhora, és una feina dinàmica, no és monòtona ni rutinària i pots veure com els infants s'hi engresquen, pel que és un treball gratificant. Cada projecte és diferent, i depenent de l'interès i necessitats dels alumnes o de la importància del tema tractat el mestre hi dedicarà més o menys temps.

Parlar dels avantatges per a les famílies no és fàcil, cada família és diferent i no es poden tractar com a grup, hi ha una mica de tot. Algunes accepten el treball per projectes perquè ho veuen com a rutinari, altres s'hi interessen molt i hi participen i d'aquí es poden treure aspectes molt positius. Aquest darrer tipus, solen ser famílies que porten als seus fills a l'escola amb la intenció que es treballi d'aquesta manera perquè pares, mares o tutors legals hi creuen. L'organització per projectes facilita molt la participació de les famílies, de fet, moltes vegades es fa necessària la seva col·laboració per un bon desenvolupament del projecte. Realment, són molt pocs els que lleven als alumnes perquè no troben que sigui acadèmic o un mètode segur.

Un altre avantatge és que s'aprofita constantment l'entorn més immediat, qualsevol cosa o fet es pot usar per iniciar un projecte: fets que han vist al carrer, a la televisió, a casa seva o qualsevol altre aspecte. Per exemple, pel que fa a la llengua es duen a terme productes on els alumnes fan una circular pels pares explicant fets concrets, com que "el divendres no s'ha de dur berenar perquè hi ha un aniversari". Així els alumnes es posen per parelles o grups petits i pacten el que han de fer. El mestre ha de donar suport i supervisar el treball dels nins. També es poden fer altres tipus de treballs com, per exemple, un projecte d'estadística sobre el temps que ha fet durant dos mesos. Aquesta metodologia permet aprendre d'una altra manera,

s'aprèn de la realitat més propera dels alumnes i del que els interessa i motiva; en una educació basada en el llibre de text això resultaria impossible.

10. Resulta beneficiós per fomentar la inclusió en el centre? De quines maneres ajuda (o no) a tractar la diversitat a l'escola?

Personalment, penso que sí. Al projecte hi ha d'entrar tothom, ja que el projecte es pot adaptar. Pel que fa a les dificultats d'aprenentatge, no hi hauria d'haver problema, atès que es pot plantejar un projecte diferent per cada grup, a un altre nivell. A més a més, com no és necessari que sigui un treball escrit, es pot fer ús d'imatges, fotocòpies o altres materials. Tot es pot adaptar. No tots els resultats han de ser necessàriament els mateixos, cada alumne obtén el seu i no per això és més bo o més dolent.

Al nostre centre hi ha molt d'alumnat d'origen nigerià, pel que parlant de diversitat d'origen, el treball per projectes és una forma d'unir interessos i que els alumnes es posin d'acord i comparteixin idees, diferents perspectives i experiències que dependran del seu context cultural i sociofamiliar. D'aquesta manera, podríem dir que hi ha una vessant democràtica i consensuada que fa que els nins convisquin i interactuïn com iguals.

D'altra banda, dir també que els diferents ambients culturals i familiars en els que conviuen els alumnes enriqueixen enormement els projectes, gràcies a que es permet extreure informació diversificada i s'ajuda als alumnes a respectar les diferents perspectives i a comprendre la realitat multicultural en la actualment vivim. A més a més, això facilita a les famílies la seva participació, ja que la diferència es concep com alguna cosa positiva que enriqueix el coneixement, no tenir-la en compte suposaria excloure la realitat cultural famílies i alumnes.

11. Trobeu algun inconvenient en el treball per projectes?

Suposo que en té. Pel que fa a la dificultat d'aprenentatge, no sempre resulta fàcil incloure a tots els infants, és una tasca difícil independentment de la metodologia d'aprenentatge que s'utilitzi però és possible.

Una vegada una mestra va dir, després de visitar un centre, que tots els projectes d'aquella escola tenien com a intenció la de millorar el món i crec que a vegades ho oblidem, pel que

s'hauria d'ensenyar i fomentar amb més intensitat aquest aspecte. Però potser no sigui realment un inconvenient del treball per projectes sinó de les nostres pròpies limitacions. Tot i així, s'hauria de treballar més.

5 de juny de 2014