

NÚM. 10 · MAIG 2001

tresquarts

REVISTA ESPECIALITZADA EN JOVENTUT I LLEURE

Programes de prevenció

**Leo Bassi:
Reivindicar és un plaer**

**Comunitat universitària:
Assessorament i suport a persones
amb discapacitat**

**Cap a una millor convivència a les
aules de secundària**





4



13



28

sumari

Assessorament i suport a persones de la comunitat universitària amb discapacitat	4
El televisor, un més de la família?	10
Programa de prevenció del conflicte juvenil	13
Entrevista a Javier Barés, director de l'Oficina del Defensor del Menor	19
Programa de formació ocupacional i inserció laboral, Dalies 2000	22
"Reivindicar és un plaer" Entrevista a Leo Bassi	28
Cap a una millor convivència a les aules de secundària	33
L'explotació laboral i els joves	42
Educar des de l'experiència	46
Cap a una estratègia balear d'educació ambiental	54
Atenció socio sanitària a persones immigrants	58



33

tresquarts

editorial

Una qüestió que preocupa tant les institucions com el conjunt de la societat és el conflicte juvenil; així ho demostra el fet que, en els últims mesos, hagi estat un tema d'actualitat als mitjans de comunicació. Per això **tresquarts** ha decidit incloure en la present edició una secció sota el nom de «Programes de prevenció», en la qual es recullen tres articles: dos d'aquests expliquen com es pot prevenir el conflicte mitjançant diversos programes educatius i de formació; en un tercer article, el director de l'Oficina del Defensor del Menor, Javier Barés, parla de la polèmica suscitada a partir de l'aprovació de la Llei del menor. El que aquesta secció destaca són les intervencions i les mesures que permeten resoldre els conflictes d'una manera positiva, fomentant el diàleg, la convivència i, evidentment, la prevenció. S'incideix, també, en el fet imprescindible de cercar alternatives innovadores que proporcionin solucions efectives a les noves situacions que van sorgint i en la importància de considerar les circumstàncies i les necessitats reals dels joves.

Relacionat en part amb aquest tema, l'article «Cap a una millor convivència a les aules de secundària» aplega un seguit de propostes per afrontar la tasca educativa des de la diversitat, la reflexió i el compromís per assolir un model més d'acord amb la societat actual.

D'altra banda, el dret a la igualtat d'oportunitats i al ple accés a l'ensenyament superior està afavorint una política d'integració educativa que ha comportat que les universitats elaborin programes i creïn els serveis adequats per donar resposta a les demandes de l'alumnat amb discapacitat que accedeix als estudis universitaris.



Revista especialitzada en joventut i lleure. Edició: Direcció General de Joventut. Plaça del Bisbe Berenguer de Palou, 10. 07003 Palma. Telèfon 971 17 74 00
 Equip de redacció: Miquel A. Ballester, Aina Calvo, Sebastià Benassar, Lluís Ballester i Sebastià Mari Correcció lingüística: Caterina Canyelles
 Il·lustracions: Pere Joan Maquetació: Xisco Alario Coordinació: Sebastià Mari i Mar Andrés Impressió: Planogràfica Balear, SL
 Gestió i producció: Inrevés, SLL Dipòsit legal: PM-370-1997

TRESQUARTS NO S'IDENTIFICA NECESSÀRIAMENT AMB LES IDEES EXPOSADES EN ELS CONTINGUTS DELS ARTICLES SIGNATS



R E C E R C A

Cap a una millor convivència a les aules de secundària

Rosa I. Rodríguez Rodríguez
Carmen Luca de Tena

“Que l'educació recuperi els principis de convivència basats en la llibertat, el diàleg i la responsabilitat és un factor bàsic per lluitar en el futur contra el conformisme, la por i el silenci de les persones” (Imbernón, 1999, pàg. 77).

Tot just fa unes dècades la disciplina s'entenia com a requisit imprescindible per garantir l'aprenentatge, era important en si mateixa i les normes i el control eren els mitjans per aconseguir-la. A poc a poc, aquesta concepció ha anat variant cap a premisses en què la disciplina s'ha deixat de considerar l'objectiu

final per ser un dels mitjans que permet assolir la socialització i la formació integral de l'individu. Autors com ara Ausubel (1961) varen marcar les pautes d'una nova manera d'entendre la disciplina com a convivència d'acord amb el tipus de societat democràtica actual. En aquest sentit, ha deixat de conside-

rar-se un problema individual per convertir-se en social, ja que el comportament de qualsevol persona repercuteix en el funcionament del grup al qual pertany (Luca de Tena i Rodríguez, 1999).

Per a Ausubel (1976) la disciplina està influenciada per factors socials, polítics i econòmics i, per

“LA DISCIPLINA S’HA DEIXAT DE CONSIDERAR L’OBJECTIU FINAL PER SER UN DELS MITJANS QUE PERMET ASSOLIR LA SOCIALITZACIÓ I LA FORMACIÓ INTEGRAL DE L’INDIVIDU”

tant, en la nostra societat occidental, la disciplina democràtica és la més adequada, perquè pretén aconseguir la socialització respectant la llibertat i la dignitat de l’individu, i exercir el mínim grau de control necessari. Aquesta disciplina democràtica, basada en el respecte envers qualsevol persona, ha de ser racional, justificada i bilateral, i ha d’evitar, sempre que sigui possible, les formes de càstig dures o abusives.

En l’àmbit educatiu, les propostes actuals en aquesta matèria destaquen la necessitat d’analitzar tots els factors intrapersonals i interpersonals que intervinguin en el context escolar. La prevenció dels conflictes passa per una millora de la qualitat dels centres en la qual s’han de comprometre tots els membres de la comunitat educativa per millorar tant els recursos materials com els humans. Aconseguir un clima de centre i aula positius es converteix, així, en una tasca comuna que ha de basar-se en objectius que valorin l’individu en la seva complexitat i que

destaquin el caràcter educatiu de l’escola.

En una anàlisi no exhaustiva es poden classificar les diverses causes de la indisciplina escolar en tres grans apartats (Watkins i Wagner, 1991):

- Aspectes personals, referents a l’alumne i a la seva vida.
- Aspectes institucionals, relatius a l’escola, els professors, les classes i l’organització.
- Aspectes culturals, relatius a àmbits més amplis, com ara la classe social, l’ètnia i el sexe.

Considerar l’alumne com a únic responsable de la seva conducta problemàtica o cercar la causa d’aquesta conducta en els factors socials (família, iguals, etc.) són respostes freqüents, però la solució d’aquesta sovint sobrepasa les possibilitats del docent.

De tots els factors esmentats, el centre educatiu i aquells que el conformen només poden actuar, de manera eficaç, sobre els de tipus institucional. A curt termini, la nostra capacitat com a educadors d’influenciar en les disposicions personals o en les característiques estructurals de la nostra societat, és escassa. Això no significa que allò personal i allò social hagi de ser oblidat, sinó, més aviat, que s’ha de treballar en allò que realment produeix beneficis, en el nostre cas, en allò que produeix canvis reals que permeten la bona marxa dels nostres alumnes i del nostre centre (Rodríguez i Luca de Tena, 2001).

És important recordar que la institució educativa mateixa pot ser la responsable de generar alts nivells d’ansietat en els alumnes i actituds

de rebuig davant qualsevol normativa disciplinària (González Blanco, 1998), com seria el cas d’implantar normes inadequades o incoherents, falta de coordinació entre els professors del centre en temes referents a la disciplina, infraccions dels mateixos docents en l’exercici de la seva activitat (retards, absentisme, falta d’interès o dedicació, etc.) o sistemes d’avaluació inadequats. També cal esmentar la falta de recursos humans (professors de suport, psicopedagogs, etc.) i/o recursos materials (manca d’espai o mala distribució d’aquest, falta de material, etc.), sense oblidar la falta de comunicació entre la família i l’escola.

En aquest sentit, pretenem centrar-nos, al mateix temps, en una visió preventiva i institucional. És a dir, sense negar l’existència de problemes concrets que necessiten una solució més o menys immediata, apostam per un model preventiu que redueixi el risc d’aparició d’aquests conflictes. De la mateixa manera, sense negar l’existència d’altres factors de risc que influeixin en el comportament dels nostres alumnes i sobre els quals pot ser necessari intervenir, ens inclinam vers una estratègia conjunta en la qual s’impliquin tots els membres de la comunitat educativa.

Per aquests motius, el present article no recull aspectes lligats a l’activitat curricular del docent (preparació de les classes, relació personal amb els alumnes, avaluació, etc.), sinó aquells relacionats amb la comunitat educativa, en un intent d’analitzar diferents estratègies per millorar les relacions entre els membres de la comunitat i de prevenir futurs problemes de convivència.

"LA TOLERÀNCIA DESCANSA IDEOLÒGICAMENT SOBRE EL CONVENIEMENT QUE NINGU TÉ EL MONOPOLI DE LA VERITAT"

aprovin els models de prevenció i intervenció davant els conflictes. En aquests processos participatius els estudiants han de tenir un paper

Treball en col·laboració del professorat

La tolerància descansa ideològicament sobre el conveniement que ningú té el monopoli de la veritat (Bonals, 1996). Tolerar la diversitat en el si de les institucions suposa un esforç i un patiment: si, d'una banda, pot dur a un enriquiment personal, de l'altra, no deixa de ser molesta en la mesura que requereix sovint acceptar allò que no coincideix amb les pòpies maneres de fer, de sentir o de pensar.

Discussió i establiment d'un marc normatiu per al centre escolar

D'acord amb Antúnez (1997), els reglaments institucionals són instruments per recollir acords normatius i guiar coherentment, a partir d'aquests, les pràctiques educatives. En aquest sentit, és imprescindible comptar amb un reglament de règim intern (RRI) en el qual s'inclouin unes normes explícites, consensuades i conegudes per tots.

El RRI ha de ser alguna cosa més que un catàleg de sancions previstes per aplicar-les després de possibles infraccions. Aquest document ha de recollir les normes negociades entre tots els membres de la comunitat educativa, que possibilitin la convivència.

Funcionament adequat de tots els òrgans de govern i coordinació del centre

Perquè les normes que establim siguin vinculants és necessari comptar amb el suport i l'esforç decídit dels òrgans de govern del centre, amb el seu màxim exponent al Consell Escolar, en el qual estiguin representats professors, alumnes, pares, etc. Mitjançant aquests òrgans es podran propiciar moments d'encontre en que es discutixin i

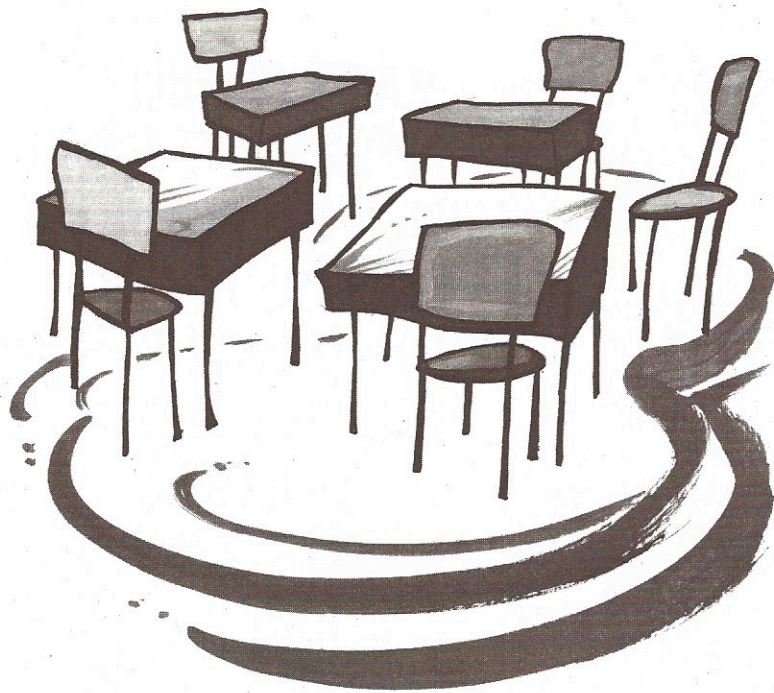
"APOSTAM PER UN MODEL PREVENTIU QUE REDUEIXI EL RISC D'APARICIÓ DELS CONFLICTES"

Malgrat el fet de ser conscients que l'experiència continuada amb els professors que treballen plegats i comparteixen problemes és més efectiva que qualssevol persuasió externa o imposada, és necessari des de la direcció del centre—afavorir el desenvolupament d'una cultura normativa, sancions, etc., han d'haver estat pactades entre tots els professors a priori per mantenir estratègies comunes, tot i que han de ser sempre flexibles en l'aplicació individual d'aquestes.

Clima positiu en el centre

Per aconseguir un clima adequat entre els diferents membres de la comunitat educativa podrien afavorir-se llocs i moments d'encontre en diferents nivells, per exemple, llocs propis per als alumnes; reunions no només de treball entre els docents; activitats en les quals participin pares, alumnes i professors; etc., i, en definitiva, qualssevol situació que ajudi a millorar la col·la-

amb el canvi i el perfeccionament amb el canvi i el perfeccionament (Fullan i Hargreaves, 1997). Per aconseguir una eficàcia educativa real, necessitem la col·laboració sistemàtica de tots els professors per aclarir les respectives competències i per distribuir les responsabilitats. Una aplicació directa d'aquest treball en equip ha de mantenir-se



boració i implicació de tots els participants.

A més a més, haurien de propiciar-se unes **vies de comunicació clares i obertes**, de manera que la informació arribi a tothom de la forma més directa i eficaç possible. La informació sobre la marxa del centre ha de ser periòdica o puntual segons les necessitats, utilitzant tant la via escrita (més precisa i objectiva) a través de circulars, panells, revistes, etc., com la via oral (més qualitativa i personalitzada) mitjançant reunions de grup i entrevistes personals.

Respecte a la relació personal entre el docent i els seus alumnes, s'han de destacar els beneficis d'un tracte cordial i respectuós. L'empatia ha estat freqüentment considerada com un component o condició previs de les habilitats cognitives de la solució de problemes interpersonals. Entesa com la facultat de "posar-se en el lloc d'una altra persona", permet identificar clarament les necessitats dels alumnes i actuar en conseqüència.

L'empatia ajuda perquè el pro-

fessor sigui capaç d'adaptar-se a les característiques específiques de cada grup d'alumnes i que connecti amb èxit amb tots ells. S'ha comprovat que els alumnes no només respecten i valoren més aquests professors, sinó que el seu nivell de motivació augmenta, al mateix temps que en disminueix la conflictivitat.

D'altra banda, sabem que la qualitat de les relacions entre professor i alumnes implica, a més a més de dedicar-hi temps, manifestar afecte i interès envers ells. Els professors amables solen crear atmosferes positives en les seves classes. D'aquesta amabilitat sembla que se'n beneficien especialment els membres de grups minoritaris, els alumnes molt dependents i els centres que emfatitzen la importància de les relacions interpersonals.

Sentiment de pertinença

Aconseguir mantenir el centre en condicions apropiades és també una tasca conjunta de **tota la comunitat**, com també ho és el fet d'intentar desenvolupar un **sentiment**

de pertinença a l'esmentat centre, tant dels professors com dels alumnes. Aquest aspecte pot ser més difícil d'aconseguir en els centres en els quals la mobilitat, tant dels alumnes com dels professors, sigui alta, per la qual cosa els esforços en aquesta línia haurien de redoblar-se.

Si els alumnes comproven que es tenen en compte les seves necessitats individuals i grupals, i que se'ls respecta i se'ls dona suport com a adolescents en trànsit a la vida adulta, és més probable que s'identifiquin amb els valors que, com a docents, tractam de transmetre'ls.

Millora en la comunicació professor-alumne

Si bé durant els primers anys d'escolarització els alumnes tenen molt de contacte amb un o dos professors, que es converteixen en elements importants del seu món personal, pot ser que a secundària aquest contacte personal i significatiu no s'estableixi, i depengui de diferents factors com ara l'actitud del mestre, l'actitud de l'alumne, el nombre d'alumnes per aula, l'estructura del centre, etc.

La disponibilitat del professor per al contacte personal està associada amb diversos índex positius de resultats escolars (Rutter, Maughan i altres, 1979). El professor que sempre disposa de temps per als alumnes, que els fa sentir que són importants per a ell, que es preocupa pels seus problemes i que els dedica la seva atenció, és el que gaudeix d'un millor estatus entre ells.

El professor interessat pel món de l'alumne, en el nostre cas per l'etapa de l'adolescència, és el més preparat per parlar amb ells i escoltar allò que li han de dir. Quan un

“L'EMPATIA ENTESA COM LA FACULTAT DE “POSAR-SE EN EL LLOC D'UNA ALTRA PERSONA”, PERMET IDENTIFICAR LES NECESSITATS DELS ALUMNES I ÀCTUAR EN CONSEQÜÈNCIA”

Acceptació de la diversitat

L'heterogenèicitat dels alumnes que omplen les nostres aules de secundària planteja un rept e educatiu per garantir que els pares tinguin una imatge adequada dels professors i del centre; realitzar periòdica-ment reunions de grup de cada tu- tor amb els pares i les mares dels seus alumnes per comunicar els as- sumptes comuns i cercar plegats metes educatives i estratègies de so- lució de problemes, oferint una ac- ción tutorial compartida; informar de manera periòdica de la marxa del centre i dels alumnes; organitzar reunions informals que puguin cre- ar un clima més relaxat; crear revis- tes i/o butlletins informatius del centre en els quals puguin col·labo- rar tots els membres de la comuni- tat educativa; potenciar el treball i la participació de les AMPA, gene- ralitzant la figura dels pares dele- gats o coordinadors de curs, etc.

L'interès per aquest camp ha augmentat notablement en els últims anys i ha donat pas a programes que intenten millorar el grau d'impliació dels pares, com els de Williams i Chavkin (1989) o el d'Olmstead (1991). L'aplicació d'a- questes i d'altres programes ha per- més demostrar les repercussions po- sitives que es donen en els alumnes, professors, pares i l'escola mateixa quan treballen de forma conjunta (Christenson, Rounds i Franklin, 1992; García, 1994). Tots se'n be- neficien: els pares aprenen a educar millor i a valorar l'escola, els profes- sors milloren la seva competència i el tracte individualitzat de l'alum- ne, les expectatives d'èxit de l'alum- nat augmenten i la comunitat edu- cativa s'obre cap a l'entorn i aconse- guenx suport externs que milloren i enriqueixen l'escola mateixa.

alumn@s adona de la disponibilitat del seu professor, el veu com algú que intenta ajudar-lo i se sent més motivat per col·laborar amb ell.

Col·laboració entre família i escola

En la societat actual, la família no pot educar els seus fills sense l'ajuda de l'escola, però l'escola no pot educar els seus alumnes sense la col·laboració dels pares (De Alvar, 2000). Quan un estudiant presenta algun tipus de problema, sigui de disciplina o d'aprenentatge, pot ser que els adults encarregats de la seva educació, professors i pares, en reu- nir-se per intentar afrontar la situa- ción, es trobin amb l'aparició de sen- timents de culpabilitat. Els pares sen- ten que el seu paper com a educadors es pot posar en dubte i els professors creuen que se'ls culpabilitza dels fra- cassos dels alumnes, i es pot arribar alguns cops a la desqualificació mu- tua. En aquest sentit, les propostes actuals apunten vers la necessitat d'una actuació conjunta entre fami- lla i escola, amb l'establiment d'a- cords referits als objectius educatius, amb la fita comuna del desenvolupa- ment integral de l'estudiant (Rodri- guez i Luca de Tena, 2001).

La participació dels pares i de les mares a l'escola es reconeix com a necessària perquè, mitjançant la col·laboració, es doni el procés edu- catiu en condicions òptimes (article 2 de la LOGSE). Per aconseguir-ho és imprescindible la responsabilitat conjunta en les tasques educatives, i que els pares disposin d'informació i de formació adequades per poder analitzar, opinar i intervenir direc- tament mitjançant els seus repre- sentants, etc. (INCE, 1998).

Alguns objectius que poden aju-

lors allò que proporcioni el camí per a l'acció.

Preparar els alumnes per a una vida democràtica implica cultivar l'acceptació de la diversitat, no mal entesa com una "solidaritat tançada" (De Gregorio, 2000) en el sentit d'una solidaritat entre iguals, sinó com una veritable solidaritat en la qual es reconegui la igual dignitat de tot ésser humà, és a dir, una societat en la qual s'accepti i es valori la diversitat de qualsevol tipus. Segons Marchesi: "la resposta educativa a aquesta diversitat és, tal vegada, el repte més important i difícil al qual s'enfronten en l'actualitat els centres docents. (...) L'objectiu principal no és tan sols possibilitar que els alumnes "diferents" accedeixin al currículum establert per a la majoria d'ells, sinó també tornar a pensar el currículum per assegurar una major igualtat entre tots ells i el respecte a les seves característiques pròpies" (1998, pàg. 220).

"L'HETEROGENEÏTAT DELS ALUMNES QUE OMPLEN LES NOSTRES AULES DE SECUNDÀRIA PLANTEJA UN REPTA EDUCATIU ALHORA QUE OFEREIX POSSIBILITATS D'ENRIQUIMENT MUTU"

Acceptació del canvi

L'ampliació de l'escolarització obligatòria planteja un nou repte als docents de secundària que han passat de tenir alumnes que assistien voluntàriament a les aules a tenir alumnes que, en alguns casos, hi assisteixen obligats i poc conformes amb la situació.

L'oportunitat de socialitzar i preparar millor aquests adolescents per a la seva futura vida adulta obliga a nous replantejaments de la funció docent. Els canvis de la reforma han de ser assumits per tots els sectors de la societat implicats en l'educació. Els professors són una figura clau, i sense la seva transformació i col·laboració, aquests canvis són difícils, per no dir impossibles. No n'hi ha prou a mostrar una disposició, també cal estar preparat.

En aquest sentit, el professor ja no és tant un professor d'una assignatura, un especialista d'una matèria, com un educador en el sentit més ampli de la paraula. La tutoria, com a element propi de la funció docent i del currículum, és una bona manera de portar a terme aquesta funció educadora. Tot professor està implicat en l'acció tutorial perquè l'oferta curricular s'estableix no només sobre els continguts conceptuals i procedimentals, sinó també sobre els continguts actitudinals (Álvarez i Soler, 1996).

La motivació com a motor de l'aprenentatge

Els professionals de l'educació sempre ens hem preocupat per poder explicar, predir i orientar les conductes dels nostres alumnes. Existeixen determinats constructes psicològics que ens ajuden a fer-ho, com

ara la intel·ligència o les aptituds i capacitats. La motivació és un factor més que contribueix a entendre la variabilitat en l'aprenentatge i el rendiment dels diferents subjectes.

Si entenem que la motivació és un procés psicològic, una força que des de l'interior impulsa a l'acció, estam suggerint que l'individu participi activament en la seva creació i orientació. En aquest procés, el professor és, probablement, la part més important en l'aparició i en el desenvolupament de la motivació. La seva funció principal consisteix a assegurar una adequada estructuració del context escolar, que faci sorgir en l'alumne la màxima motivació, curiositat i interès per les tasques escolars, l'aprenentatge i l'adquisició de coneixements i d'habilitats. Amb la seva actuació pot facilitar l'aparició de la motivació acadèmica o, al contrari, desanimar els alumnes. Els aspectes d'índole personal (l'empatia, l'amabilitat en el tracte, el sentit d'eficàcia personal, etc.), els didàctics (organització del material, claredat en les exposicions, procés d'avaluació, etc.) i els d'interrelació (tipus de disciplina, aplicació de recompenses, etc.) influencien en l'aparició i el manteniment posterior de l'interès per la matèria que s'imparteix i per l'aprenentatge en general (Rodríguez i Luca de Tena, 2001).

Ús de l'aprenentatge significatiu

L'aprenentatge significatiu (Ausubel et al., 1978) apareix com una alternativa a l'aprenentatge memorístic o per repetició, que és aquell en el qual els continguts estan relacionats entre si d'una manera arbitrària, és a dir, sense gens de significat per a la persona que aprèn. L'aprenentatge significatiu és aquell

"ELS CANVIS DE LA REFORMA HAN DE SER ASSUMITS PER TOTS ELS SECTORS DE LA SOCIETAT IMPLICATS EN L'EDUCACIÓ"

amb el nostre exemple propi, aquelles formes de convivència que donaran lloc a una societat més justa i plural.

Aprenentatge cooperatiu

Els primers treballs sobre els sistemes d'agrupació a l'aula van intentar determinar la incidència del tipus de relació social predominant en la preparació dels alumnes per a la seva integració en la vida social adulta. Van començar llavors a ser analitzats les distintes estructures o els sistemes d'agrupament utilitzats

Les decisions que es prenen dia a dia en un centre educatiu, l'estil d'organització i de convivència, manifestats a través del currículum ocult, són els que promouen o dificulten la possibilitat de treballar certs valors socials i, en aquest sentit, l'educació en valors no passa tant per parlar o llegir sobre la democràcia, la convivència, etc., sinó per convertir-les en vivències: "Som moltes persones les qui compartim la idea que l'educació ha de ser realment integral i que l'escola no pot limitar-se a transmetre només coneixements instrumentals útils per incorporar-se al món del treball. S'ha d'oferir també, des del currículum formal, un veritable aprenentatge per a la vida personal. Malgrat tot, fins i tot quan l'escola s'ocupa de l'educació afectiva, ho fa primordialment mitjançant el currículum ocult" (López i col., 1997, pàg. 49). En una etapa del desenvolupament en la qual els alumnes adolescents són especialment receptius a aquest tipus de temes, trobam l'oportunitat única de mostrar-los,

el contingut del qual pot relacionar-se d'una manera substancial, no arbitrària, amb allò que l'alumne ja sap. En altres paraules, és quan el nou material adquireix significat per al subjecte a partir de la seva relació amb els coneixements anteriors. Aquest tipus d'aprenentatge presenta importants avantatges respecte d'altres, ja que aconseguix una retenció més duradora de la informació, facilita els nous aprenentatges relacionats i produeix canvis profunds (o significatius) que persisteixen més enllà de l'oblit dels detalls concrets.

Des d'aquesta perspectiva, la tasca del docent consisteix a programar, organitzar i seqüenciar els continguts de forma que l'alumne pugui realitzar un aprenentatge significatiu, encaixant els nous coneixements en la seva estructura cognoscitiva prèvia i evitant, per tant, l'aprenentatge memorístic o repetitiu. Ens trobam davant una perspectiva constructivista de l'aprenentatge en la qual el paper del professor no és tant el de transmissor del saber, sinó el de ser gestor o mediador de l'aprenentatge dels seus alumnes.



en les aules en funció dels objectius que es desitgen assolir (individualment o en grup), així com els sistemes de recompenses utilitzats (personals o col·lectius).

Allò que distingeix l'aprenentatge cooperatiu d'altres activitats que depenen del treball en petits equips és la seva combinació particular de: objectius de grup i recompenses en equip, responsabilitat individual, i

“ES TRACTA D'ACCEPTAR UNA SOCIETAT CADA COP MÉS RÀPIDA EN EL SEU CANVI I INTENTAR RESPONDRE-HI ADEQUADAMENT AL MATEIX TEMPS”

oportunitats iguals perquè tots puguin assolir l'èxit. Dins aquest tipus d'aprenentatge els alumnes treballen junts en petits grups de manera que s'incrementa la consecució d'objectius de tots el membres perquè es propocionen suport mutu (“només si tots guanyam, jo també guany”), els membres del grup s'esforcen per aconseguir un benefici mutu, la tasca s'estructura de forma que es requereix l'esforç de tots els membres del grup per aconseguir l'èxit i cada membre del grup és, en part, responsable de l'aprenentatge de la resta. És a dir, existeix una obligació mútua d'assistència i suport als altres membres del grup.

Si bé la teoria pedagògica que

batega en la reforma educativa es dirigeix en la línia de fomentar l'ús de noves perspectives educatives, es dóna el contrasentit de continuar utilitzant metodologies convencionals, exposicions magistrals, treballs individuals, etc., que desaprofiten els avantatges d'un aprenentatge amb el qual s'ha demostrat que els alumnes milloren al nivell individual el rendiment, la motivació i l'interès; incrementen l'autoestima i la pertinença al grup i al centre; al mateix temps que en el pla social s'observen millores com ara: augment de la responsabilitat social, més acceptació envers la integració de la diversitat, superació de l'egocentrisme i desenvolupament de sentiments d'empatia.

Conclusions

Ens enfrontam a una societat complexa en la qual la responsabilitat d'educar ha de ser compartida per tots, com conclou García a l'informe sobre la societat educadora, “és necessari instaurar, defensar i donar valor al concepte de societat educadora com a expressiu d'aquest esforç comú i permanent” (2000, pàg. 373). Aquesta tasca necessita el treball en col·laboració de tots: professors, alumnes, pares..., en definitiva, de tota la societat.

L'acceptació d'aquest principi no minva la responsabilitat que els professors tenen envers el seu treball amb els alumnes. Perquè els canvis a l'escola puguin portar-se a terme, els seus membres han de conèixer i comprendre la seva pròpia realitat, els seus valors, supòsits bàsics i formes d'actuar, i n'han d'avaluar allò que hi ha de bo i que s'ha de conservar, però al mateix temps obrint-se al canvi i a la modificació que faci

possible la millora. No es tracta de demolir i tornar a començar, sinó d'acceptar una societat cada cop més ràpida en el seu canvi i intentar respondre-hi adequadament al mateix temps.

L'escola compta actualment amb un període dilatat per desenvolupar la seva tasca educadora, durant el qual els alumnes arribaran a l'adolescència i, amb aquesta, al pensament formal, i seran capaços de començar a practicar i defensar els valors amb els quals han conviscut. L'etapa de secundària és, per tant, un moment privilegiat per experimentar en l'entorn social-escolar, amb més garanties d'èxit i menys risc, el seu futur paper d'adults. En aquest sentit, si Sabater (1997) es referia als mestres de primària com els educadors de “primera mà”, encarregats d'assenyar les bases sobre les quals puguin treballar els professor d'etapes posteriors, nosaltres creiem que aquest apel·latiu ha d'abraçar tots els responsables de l'actual ensenyament obligatori.

Per acabar ens agradaria incloure algunes propostes a manera de resum que són, segons el nostre parer, el punt de partida per assolir un model educatiu més d'acord amb la nostra societat actual. Aquestes idees són:

- Construir entre tots una societat educadora.
- Promoure una escola democràtica.
- Planificar de forma coordinada el currículum escolar.
- Compartir i consensuar la nostra forma d'entendre la convivència i, en definitiva, l'educació.
- Afavorir la comunicació i la col·laboració amb la família.

- Estar oberts a la diversitat de l'alumnat.
 - Informar els alumnes dels seus drets i obligacions.
 - Oferir a l'alumne tasques de responsabilitat.
 - Establir relacions càlides entre els diferents membres de la comunitat educativa.
 - Traspassar el control de l'aprenentatge a l'alumne.
 - Acceptar que som models de referència.
 - Comprometre's amb el perfeccionament continu i amb l'aprenentatge permanent.
 - Equilibrar la vida personal amb el treball.
- Només a través de propostes com les esmentades podrem aconseguir que la idea de la disciplina deixi pas a la de la convivència. I és que "les escoles no progressen si no estan activament immerses en el seu context, fent aportacions i donant resposta als problemes quotidians" (Fullan i Hargreaves, 1997). ●

Bibliografia

- Álvarez, L. i Soler, E. (1996). *La diversidad en la práctica educativa. Modelos de orientación y tutoría*. Madrid: CCS.
- Antúnez, S. (1997). *El proyecto educativo de centro*. Barcelona: Graó.
- Ausubel, D. P. (1961). "A new look at classroom discipline". *Phi Delta Kappan*, 43, 25-30.
- Ausubel, D. P. (1976). *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Méjico: Trillas.
- Ausubel, D. P.; Novak, J.; Hanesian, H. (1978). *Educational psychology. A cognitive view*. New York. Holt, Rinehart y Winston.
- Bonals, J. (1996). *El trabajo en equipo del profesorado*. Barcelona: Graó.
- Christenson, S. L.; Rounds, T. i Franklin, M. J. (1992). "Home-school collaboration: effects, issues and opportunities". A S. L. Christenson i J. C. Conoley (eds.), *Home-School Collaboration. Enhancing children's academic and social competence*. Washington, D. C.: NASP.
- De Alvear, C. (2000). "Responsabilidad de los padres en la educación". A Autors Diversos, *La sociedad educadora*. Madrid: Fundación Independiente.
- De Gregorio, A. (2000). "Educación para la democracia". A Autors Diversos, *La sociedad educadora*. Madrid: Fundación Independiente.
- Fullan, M. i Hargreaves, A. (1997). *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela?* Sevilla: Publicaciones M.C.E.P.
- García, F. J. (1994). "Interacción escuela-familia". A G. Musitu i P. Allat (1994). *Psicosociología de la familia*. València: Albatros.
- García Garrido, J. L. (2000). "La sociedad educadora: reflexiones conclusivas". A Autors Diversos, *La sociedad educadora*. Madrid: Fundación Independiente.
- González Blanco, R. (1998). "Control y disciplina en el aula". A J. A. Bueno i C. Castanedo (coords.), *Psicología de la Educación aplicada*. Madrid: CCS.
- Imbernón, F. (1999). "Amplitud y profundidad de la mirada. La educación ayer, hoy y mañana". A Autors Diversos, *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona: Graó.
- INCE (1998). *La profesión docente. Diagnóstico del Sistema Educativo*. Madrid: MEC.
- López, F. i col. (1997). "Estrategias en el aula". *Cuadernos de Pedagogía*, 261, pàg. 49-54.
- Luca de Tena, C. i Rodríguez, R. I. (1999). "Enfocaments teòrics sobre la disciplina escolar". *L'Arc. Quadern informatiu de l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de les Illes Balears*, 9, pàg. 3-9.
- Marchesi, A. i Martín, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza.
- Olmstead, P. P. (1991). "Parent involvement in elementary education: findings and suggestions from the Follow Through Program". *The Elementary School Journal*, 9, (3), pàg. 221-231.
- Rodríguez, R. I. i Luca de Tena, C. (2001, en premsa). *Acció tutorial per afavorir la convivència. Mòdul Disciplina*. Conselleria d'Educació i Cultura. Govern de les Illes Balears.
- Rodríguez, R. I. i Luca de Tena, C. (2001, en premsa). *Acció tutorial per afavorir la convivència. Mòdul Motivació*. Conselleria d'Educació i Cultura. Govern de les Illes Balears.
- Rutter, M.; Maughan, B.; Mortimore, P.; Ouston, J. i Smith, A. (1979). *Fifteen thousand hours*. Cambridge: Harvard University Press.
- Sabater, J. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.
- Sáez, J. (1997). "Aproximación a la diversidad: algunas consideraciones teóricas". A N. Illán i A. García (coord.), *La diversidad y la diferencia en la Educación Secundaria Obligatoria: Retos educativos para el siglo XXI*. Málaga: Aljibe.
- Watkins, C. i Wagner, P. (1991). *La disciplina escolar. Propuesta de trabajo en el marco global del centro*. Barcelona: Paidós.
- Williams, D. L. i Chavkin, N. F. (1989). "Essential elements of strong parent involvement programs". *Educational leadership*, 47, (2), pàg. 18-20.
- Wolfensberger, W. (1972). *The principle of normalization in human services*. Toronto: National Institute on Mental Retardation.



4



13



28

SUMARI

EDITORIAL

Assessorament i suport a persones de la comunitat universitària amb discapacitat 4

El televisor, un més de la família? 10

Programa de prevenció del conflicte juvenil 13

Entrevista a Javier Barés, director de l'Oficina del Defensor del Menor 19

Programa de formació ocupacional i inserció laboral, Dailas 2000 22

"Reivindicar és un plaer" Entrevista a Leo Bassi 28

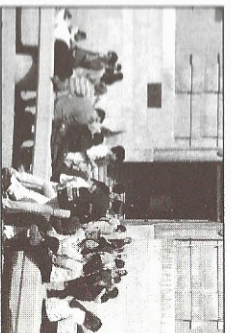
Cap a una millor convivència a les aules de secundària 33

L'exploració laboral i els joves 42

Educar des de l'experiència 46

Cap a una estratègia balear d'educació ambiental 54

Atenció socio sanitària a persones immigrants 58



33

TRESQUARTS

Una qüestió que preocupa tant les institucions com el conjunt de la societat és el conflicte juvenil; així ho demostra el fet que, en els últims mesos, hagi estat un tema d'actualitat als mitjans de comunicació. Per això **tresquarts** ha decidit incloure en la present edició una secció sota el nom de «Programes de prevenció», en la qual es recullen tres articles: dos d'aquests expliquen com es pot prevenir el conflicte mitjançant diversos programes educatius i de formació; en un tercer article, el director de l'Oficina del Defensor del Menor, Javier Barés, parla de la polèmica suscitada a partir de l'aprovació de la Llei del menor. El que aquesta secció destaca són les intervencions i les mesures que permeten resoldre els conflictes d'una manera positiva, fomentant el diàleg, la convivència i, evidentment, la prevenció. S'incideix, també, en el fet imprescindible de cercar alternatives innovadores que proporcionin solucions efectives a les noves situacions que van sorgint i en la importància de considerar les circumstàncies i les necessitats reals dels joves.

Relacionat en part amb aquest tema, l'article «Cap a una millor convivència a les aules de secundària» aplega un seguit de propostes per afrontar la tasca educativa des de la diversitat, la reflexió i el compromís per assolir un model més d'acord amb la societat actual.

D'altra banda, el dret a la igualtat d'oportunitats i al ple accés a l'ensenyament superior està afavorint una política d'integració educativa que ha comportat que les universitats elaborin programes i creïn els serveis adequats per donar resposta a les demandes de l'alumnat amb discapacitat que accedeix als estudis universitaris.



Revista especialitzada en joventut i lleure. Edició: Direcció General de Joventut. Plaça del Bisbe Berenguer de Palou, 10. 07003 Palma. Telèfon 971 17 74 00

Equip de redacció: Miquel A. Ballester, Alina Calvo, Sebastia Bemasar, Lluís Ballester i Sebastia Mari

Correcció lingüística: Caterina Canyelles

Il·lustracions: Pere Joan Maquetació: Xisco Alario Coordinació: Sebastia Mari i Mar Andrés Impressió: Planogràfica Balear, SL

Gestió i producció: Inrevés, SLL Dipòsit legal: PM-370-1997

TRESQUARTS NO S'IDENTIFICA NECESSÀRIAMENT AMB LES IDEES EXPOSADES EN ELS CONTINGUTS DELS ARTICLES SIGNATS