

Llums i ombres en l'Educació Primària

Pilar Pérez Esteve*

La reforma de l'educació primària va intentar recollir les reflexions i pràctiques que molts mestres estaven desenvolupant en el seu treball quotidià. Eixa va ser la seua gran virtut i també el seu principal risc. Ningú no pot negar, després de més de deu anys d'aprovació de la LOGSE, que la nova llei recollia bona part dels plantejaments dels moviments de renovació pedagògica i les il·lusions i conviccions de molts de nosaltres.

No obstant això, seguim fent-nos preguntes com les següents: És tan important que els equips docents comptem amb autonomia? L'exercici de l'autonomia pedagògica és realment imprescindible per aconseguir un ensenyament de qualitat? Els resultats que obtenim del treball en equip són proporcionals a l'esforç emprat? L'Administració educativa proporciona els suports que necessitem? Les nostres condicions de treball són les adequades? Quines aju-

des rebem? Quines mesures polítiques s'estan aplicant?

Parlar de llums i ombres, tractar de fer una reflexió sobre el procés seguit, sobre l'ací i ara de l'educació primària, és una tasca més que complicada. Perquè, com totes les realitats complexes, cal observar-la des dels seus aspectes més globals fins a la seua concreció més pròxima a la pràctica; només aquest *zoom* ens podrà donar la perspectiva suficient per realitzar, al mateix temps, una valoració profunda i de conjunt.

És clar que no pretenc, en aquestes escasses pàgines, realitzar una anàlisi de tal profunditat: seria presumptuós i en va. Em propose una cosa molt més modesta. Intentaré, en primer lloc, justificar la transcendència d'atendre la diversitat, perquè és aquesta, al meu entendre, l'element nuclear de la reforma. Aquest aspecte està en relació directa amb l'exercici de l'autonomia, amb la importància i amb la dificultat de concretar el currículum en un determinat centre o amb els problemes de donar coherència al continu de decisions, que van des del currículum oficial fins a la pràctica de l'aula. En segon lloc, abordaré algunes propostes i, finalment, em detindré en el contundent i sistemàtic atac a l'ensenyament públic que s'està produint en aquests moments.

* Pilar Pérez Esteve és mestra i excap del Servei d'Educació Infantil i Primària del MEC. Ha publicat diversos treballs relacionats especialment amb la innovació educativa i el currículum de l'ensenyament primari.

Adreça professional: c/ Carters, 38. 46017 València.

Adreça electrònica: pilar.perez@cultura.m400.gva.es

Una escola per a tots

Probablement, si haguérem de resumir en una característica l'essèn-

cia de la reforma, aquesta seria l'atenció a la diversitat. En efecte, tot el model del currículum es basa en la intenció d'oferir una resposta diferenciada, un ensenyament individualitzat des d'un marc comú.

Un dels aspectes més rellevants de la reforma educativa és l'autonomia que es dona en els centres escolars, com a peça clau del sistema educatiu, per a la millora de la qualitat d'ensenyament. L'opció per un model curricular obert confereix al professorat un marc ampli, en el qual podem prendre moltes decisions. Necessitem autonomia, perquè el procés educatiu no pot ni ha de ser el mateix en tots els centres. A cada centre hi ha unes necessitats concretes que s'han d'atendre en funció de múltiples aspectes: context on està ubicat, condicions físiques, disponibilitat de recursos a la zona, integració de minories ètniques o culturals, condició socioeconòmica de l'alumnat, participació de les famílies, compromís del professorat, existència o no de projectes de centre compartits...

Així, cada centre, en el seu propi procés de concreció del currículum, ha d'haver anat reflexionant sobre aquestes necessitats particulars, que han permès prendre acords per delimitar progressivament les grans línies del currículum oficial a cada realitat, única i diversa. D'aquesta manera, en molts centres d'educació infantil i primària s'han anat adoptant decisions concretes, opcions educatives més o menys compartides pel conjunt de persones que formen la comunitat escolar, prioritats que van concretant-se progressivament i que

han d'anar creant al centre un estil educatiu propi plasmat en el seu projecte educatiu.

A partir d'aquesta anàlisi del context, realitzat més o menys explícitament, els equips educatius dels centres han pres acords sobre les estratègies d'intervenció didàctica que utilitzaran, amb la finalitat d'assegurar la coherència de la pràctica docent. Aquests acords s'han plasmat en el projecte curricular.

Tant el projecte educatiu com el projecte curricular són instruments que sistematitzen les decisions que van prenent-se en un centre, amb el fi d'adaptar i completar el currículum oficial en un context específic, amb unes determinades condicions materials i personals, per a un conjunt d'interessos i de principis d'ordre pedagògic compartits.

Aquest conjunt de decisions comunes en un centre i en una etapa educativa són «la base a partir de la qual poden concretar-se diferents programes d'acció didàctica en funció de les característiques concretes de les distintes situacions educatives» (Coll, 1987). No tenen un altre fi que millorar la qualitat de l'ensenyament, és a dir contribuir a desenvolupar al màxim les capacitats de tots i de cada un dels seus alumnes. I tot això, amb l'objectiu últim d'atendre la diversitat de capacitats, interessos i motivacions dels xiquets i les xiquetes. Perquè les mesures d'atenció a la diversitat no han de realitzar-se en l'educació infantil i primària a partir només dels coneixements que posseeixen els xiquets, ni des de la

seua capacitat intel·lectual, sinó sobretot des dels seus interessos i motivacions. Les persones aprenem més si volem fer-ho, perquè la capacitat d'aprenentatge està en funció no tant de les condicions de partida com de la manera d'organitzar els aprenentatges. Els xiquets i les xiquetes aprendran més si els continguts parteixen de la seua experiència i es tenen en compte les seues motivacions i interessos, si se senten responsables i protagonistes del seu procés, si tenim en compte el que ja saben i el que desconeixen, si se segueix un procés coherent, si els aprenentatges que proposem són interessants i funcionals, si els fan qüestionar-se les coses, interrogar-se...

Afortunadament, som cada dia més els docents que ja no creiem que les característiques personals siguin les úniques que determinen la capacitat d'aprenentatge; aquestes són només el punt de partida que condiciona, sens dubte, però no hauria de determinar el seu futur.

Que una xiqueta o un xiquet siga capaç d'aprendre en un moment donat té a veure, òbviament, amb les seues característiques individuals (autoestima, coneixements previs, capacitats...) i també amb factors ambientals, com ara la condició socioeconòmica i cultural, les característiques del centre, els tipus d'aprenentatges que se li proposen, les relacions afectives que s'estableixen...). En quina mesura uns o altres tenen més o menys pes és una discussió irrellevant per dos motius. En primer lloc, els factors individuals i ambientals interaccionen des d'abans del nos-

tre naixement, fet que converteix en inútil la discussió sobre què va ser primer si l'ou o la gallina. En segon lloc, els docents podem fer ben poc per modificar les característiques individuals. No obstant això, sí que és molt important el valor de propiciar situacions educatives adequades. Aquesta és la idea de la reforma: oferir una resposta educativa adaptada, que acoste l'acció educativa a les característiques individuals, però desplaçant el punt de mira de les peculiaritats individuals al tipus de resposta educativa, resposta que parteix del principi de màxima normalització, i intenta que cada persona tinga les ajudes que necessite per desenvolupar al màxim totes les seues potencialitats (Coll, 1996).

És per això que els dos pilars de la reforma són la comprensivitat (propiciar una formació bàsica i comuna, no selectiva, no discriminatòria, que propicie la igualtat d'oportunitats, que compense desigualtats de partida, que atenga la diversitat) i la personalització (afavorir un ensenyament adaptat a les necessitats individuals).

Així doncs, si acceptem la importància de considerar que les diferències individuals són inseparables de les ambientals i que les situacions d'aprenentatge posseeixen una importància capital, conclourem que el tipus d'aprenentatge que els proposem és determinant per al desenvolupament de les capacitats dels xiquets i les xiquetes. Per això, cal afavorir la construcció dels aprenentatges a través de l'establiment de relacions entre els coneixements i les experiències prèvies dels xiquets

i les xiquetes i els nous continguts, afavorint-ne una assimilació activa i propiciant la funcionalitat d'allò que s'ha après, és a dir, la seua utilització en circumstàncies tan reals com siga possible.

Una intervenció didàctica des d'un projecte compartit al centre, capaç de propiciar situacions d'aprenentatge que faciliten un aprenentatge significatiu, neutralitzarà, en bona mesura, les diferències individuals que estan limitant el progrés de determinats xiquets i xiquetes. La LOGSE estableix, per a tots els escolars, almenys en l'educació obligatòria, uns objectius i uns aprenentatges que han de garantir-se per a *tots* els alumnes i les alumnes sense excepció, perquè es consideren essencials per al seu adequat desenvolupament i socialització en la nostra societat.

No obstant això, el fet de preveure eixos mínims comuns no implica que tots hagen d'assolir-los seguint exactament el mateix camí, amb els mateixos suports o amb les mateixes experiències d'aprenentatge. Com anteriorment es comentava, com més desigual és el punt de partida, més gran és l'esforç que ha de fer l'Administració educativa per igualar el punt d'arribada.

Algunes propostes

Per tal d'orientar el tipus d'intervenció que caldria realitzar, s'ha de tenir en compte que l'educació és

una responsabilitat compartida que transcendeix al centre educatiu. És necessari establir una intervenció global amb actuacions complementàries. Els centres educatius, els mestres, només som una peça xicoteta d'un immens engranatge. Responsabilitzar l'escola de tots els mals que afecten la societat i tractar de buscar el remei a totes les dificultats no fa sinó angoixar el professorat i esquivar el vertader espai del problema. Es tracta, doncs, de modificar el punt de mira, on el centre educatiu siga un element important, però no l'únic, ni tan sols el central. Per tant, caldria:

Actuacions globals

— Actuacions centrades en les condicions que originen les diferències, els efectes de les quals es pretén modificar. La major part de les vegades són problemes econòmics i socials que sobrepassen de molt la intervenció escolar. La preocupació no pot centrar-se només en el canvi de conducta escolar d'un xiquet en desavantatges, sinó en la necessària conjunció d'una multiplicitat d'esforços.

— Actuacions centrades en les famílies. La família és el principal agent de socialització dels xiquets i les xiquetes, sobretot en els primers anys de vida. Implicar els pares i les mares en la vida escolar, mantenir-hi reunions i propiciar activitats conjuntes, ajudarà a crear un clima

de respecte i confiança entre famílies diferents, i una major integració, també, dels xiquets. Tot això redundarà, sens dubte, en la superació de molts estereotips que són fruit, principalment, del desconeixement i de la disgregació.

— Finalment, cal destacar la importància de realitzar accions que actuen en el conjunt de l'activitat i el funcionament del centre: els projectes compartits pel centre, com hem comentat.

Actuacions específiques que orienten el procés d'ensenyament i aprenentatge

Per tal d'afavorir que els xiquets aprenguen a aprendre, cal destacar la importància de fer un esforç per tal de programar seqüències d'aprenentatge en projectes de treball o unitats didàctiques que afavorisquen que els xiquets i les xiquetes aprenguen de manera més significativa (Hernández, F.; Sancho, J., 1996; Pérez Esteve, P., 1994; Zabala, 1996). Que vivim en una societat canviant, que requereix persones capaces d'acomodar-se a noves situacions, és una cosa tan òbvia com oblidada en algunes escoles. La formació que una xiqueta o un xiquet necessitarà en la seua vida estarà cada vegada més lligada a la seua capacitat d'enfrontar-se amb èxit a noves situacions, de poder aprendre amb relativa autonomia. No obstant això, en ocasions, quan llegim determinats lli-

bres de text i quan observen determinades pràctiques educatives, retornem a la nostra pròpia infància.

Tots som conscients de l'enorme pes que les editorials tenen en el procés de concreció del currículum en els centres. Els llibres de text són una gran ajuda per al professorat, ja que elaborar els propis materials requereix un enorme esforç, necessàriament compartit i no sempre de resultats proporcionals a l'energia invertida. Però cap recurs no pot aplicar-se de la mateixa manera a totes les aules sense tenir en compte a qui va adreçat. És necessari establir uns criteris en el projecte curricular que garantisquen que els materials que s'utilitzaran atenen la diversitat i permeten la seua adequació a situacions diverses.

No es tracta tant de discutir si aquests continguts són importants o no; si ens ho mirem així, quasi tot és interessant, inclòs la llista dels reis gots, que ens ha servit per a riure'ns tant en les nostres tertúlies d'adults. Es tractaria més prompte de seleccionar allò que sembla rellevant per a la seua formació i, sobretot, allò que permeta despertar-los el gust per aprendre, els valors solidaris, la mirada atenta enfront del món que els rodeja, l'esperit crític, la curiositat.

El problema és que el temps que passen al centre és limitat i el volum d'allò que és interessant o educatiu és infinit. Per això, no totes les estratègies metodològiques són vàlides per a totes les situacions, ni tots els continguts, rellevants. Cal plantejar-se una adequada selecció de materials i tenir una perspectiva clara de

com organitzar seqüències d'aprenentatge que afavorisquen que els xiquets i les xiquetes prenguen consciència dels seus progressos, coneguen què van a aprendre, com i per què, què esperem d'ells...

Aquí resumim alguns dels moments que tota seqüència d'aprenentatge ha de recollir. Si els mestres tinguérem presents aquests moments, podríem aplicar-los a materials ben diversos i a múltiples situacions d'aprenentatge.

Organitzar els continguts per a aprendre millor: la resolució de problemes

La metodologia de resolució de problemes sembla especialment adequada per afavorir que els alumnes construisquen el coneixement en interacció amb altres alumnes. Cada unitat didàctica o projecte de treball ha d'estructurar-se com una seqüència didàctica completa, és a dir, ha de constituir un cicle d'aprenentatge xicotet amb una certa unitat interna. En aquest sentit, les seqüències d'aprenentatge haurien de recollir:

Activitats per a la definició dels objectius

És fonamental ajudar els xiquets des de ben menuts a prendre consciència d'allò que aprendran, del per què de les activitats, de què

s'espera d'ells. Fer-los conscients del fet que allò que pretenem els permetrà anar adquirint a poc a poc una visió de conjunt de l'objectiu d'aprenentatge; començaran a planificar la seua acció i el seu pensament i s'involucraran en el seu procés d'aprenentatge. El que importa és donar-los l'oportunitat de saber, més o menys, què esperem d'ells.

Activitats per explicitar les idees prèvies

Els xiquets i xiquetes han de prendre consciència del seu punt de partida, la qual cosa els permetrà revisar els nous coneixements des d'aquestes representacions prèvies que cal tenir en compte per organitzar una seqüència d'aprenentatge. Preveure activitats de diagnòstic és especialment important per atendre la diversitat de l'alumnat, perquè permet observar les seues dificultats, els seus encerts i avenços, i així adequar el procés d'ensenyament i aprenentatge a les necessitats individuals.

Activitats per a la creació del conflicte cognitiu

Per aprendre és necessari desenvolupar estratègies per tal de posar de manifest que el que sabem potser no siga el més correcte, i això és important anar treballant-ho des de ben menuts. Així ajudarem els xiquets i xiquetes a desenvolupar la capacitat d'autonomia en l'aprenentatge, d'aprendre a aprendre. Convé fer-los veure, encara que al principi siga de manera molt

senzilla, que existix un desajust entre el que saben i el que desconeixen per anar propiciant la presa de consciència, per part de l'alumne, de la necessitat d'aprendre alguna cosa. Si cada xiquet és capaç d'identificar mínimament el que desconeix, no comprèn bé o no sap fer, sabrà quines preguntes cal fer-se, quina informació necessita, quina ajuda ha de demanar.

Activitats per elaborar un pla de treball

Ser capaços d'establir una planificació prèvia, encara que siga de forma molt esquemàtica o encara que es revise totalment al llarg de la realització de les activitats, és un treball fonamental. Els xiquets, ajudats pel docent, han d'anar aprenent a establir un guió de treball, que pot ser amb imatges al principi, uns passos que els permeten anticipar i planificar les accions necessàries per a la consecució dels objectius.

Activitats de desenvolupament, d'investigació i de resolució de problemes

Són el conjunt d'activitats que permetran donar resposta al problema plantejat i reestructurar, a poc a poc, el coneixement. Aquesta reestructuració és sempre personal, encara que es produïska guiada pel professor i en interacció amb els companys. En aquesta fase és fonamental assessorar els xiquets i xiquetes en la recerca i l'organització de la informació per donar resposta a la qüestió plantejada.

Activitats d'aplicació i consolidació

Un contingut ha estat après quan som capaços d'aplicar-lo a d'altres situacions diferents de les que s'han utilitzat per abordar-lo. Si els alumnes tenen ocasió d'aplicar el model elaborat, aquest anirà evolucionant i enriquint-se en la mesura que s'aplique a noves situacions. Moltes vegades, els xiquets aprenen un contingut de forma memorística o sense trobar-li sentit i els resulta molt difícil realitzar la transferència a altres situacions, perquè normalment aquesta adequació suposa introduir certes modificacions i no una aplicació mimètica. Per això, és tan important aplicar el nou contingut a situacions ben diferents.

Activitats de síntesi

Les activitats de síntesi són claus en una seqüència d'aprenentatge perquè ens obliguen a reflexionar sobre què sabem, a comparar allò que s'ha après i el que sabem, i també a reflexionar sobre el camí seguit per aprendre (Nunziati, 1990; Jorba, J. i Sanmartí, 1996). Com a activitats de síntesi poden treballar-se cartells, mapes conceptuals molt visuals (fins i tot sense lletra, quan són més menuts) fotografies, esquemes, resums, informes parcials o finals, etc. Sense perdre de vista, sobretot en aquestes edats, la importància de verbalitzar tot el procés d'aprenentatge, la necessitat d'explicar als companys què hem après, per què, per a què i com, ens obliga a organitzar i sistematitzar el nostre pensament i es converteix en una estratègia de primer ordre per a aprendre.

Aprendre suposa poder integrar

els nous aprenentatges en la nostra estructura cognitiva. És, per tant, un procés que cada persona ha de ser capaç de realitzar quan aprèn. No obstant això, aquesta capacitat de poder relacionar els nous aprenentatges i els que ja coneixem depèn, en gran mesura, de la manera amb què ens acostem al coneixement. Per això, cal proposar:

— Activitats d'aprenentatge variades, que permeten distintes modalitats o vies d'accés als continguts i que presenten distintos graus de dificultat.

— Materials didàctics diversos, és a dir, més o menys complexos, més o menys centrats en aspectes pràctics lligats als continguts, etc.

— Distintes maneres d'agrupament dels xiquets, lligades a una organització flexible de l'espai i del temps, de manera que permeta combinar el treball individual, el treball en grups xicotets i les activitats en grups grans, així com organitzar agrupaments flexibles que transcendisquen el marc de l'aula.

L'escola pública, per a qui? Algunes reflexions al voltant de la situació actual de l'escola pública

Actualment, les aules són cada vegada més diverses, ens hi trobem escolars que presenten necessitats educatives especials derivades d'alguna discapacitat sensorial, motora

o psíquica, i que necessiten adaptacions curriculars més o menys permanents, més o menys significatives. Però també tenim un alumnat que procedeix d'ambients altament deprimits o contextos culturals netament distintos del context cultural dominant i que es troben amb una sèrie de dificultats en l'àmbit escolar i que requereixen una atenció diferencial.

L'acció educativa ha de compensar per poder disminuir, i si és possible neutralitzar, aquestes diferències de partida. Oferir una resposta adaptativa requereix, en molts casos, tractar de compensar desigualtats de partida. No obstant això, encara que han estat molt nombrosos els esforços realitzats per part dels mestres, els resultats no sempre han estat proporcionals als esforços emprats. Es fa necessari adoptar una perspectiva ecològica, global, que intente atendre el conjunt de factors implicats, com s'ha dit anteriorment. Moltes vegades s'ha insistit massa a tractar de donar resposta a tots els problemes que la societat presenta des de l'escola. El centre educatiu, els mestres, ens sentim desbordats per la quantitat d'aspectes que cal atendre, des de campanyes preventives contra la droga fins a l'educació viària, passant per l'educació sexual, l'atenció del mediambient o l'educació intercultural. Tot acaba a l'escola.

No obstant això, sent conscients de l'enorme importància de la intervenció educativa, cada dia són més els estudis que coincideixen a afirmar que, per tal que l'atenció a tots els xiquets i a totes les xiquetes resulte eficaç i compensadora, ha d'adquirir una dimensió més enllà de l'àmbit escolar. És irrenunciable el

dret d'eixos xiquets i xiquetes a accedir a uns aprenentatges que els permeten, en un futur, el seu desenvolupament professional i personal.

Eixe dret irrenunciable i compartit per la immensa majoria del professorat requereix un gran esforç de la societat, que ha de tenir en l'educació el seu principal punt de mira. Eixe esforç ha de ser clarament major com més desiguals siguin les condicions de partida.

Per tal que una proposta com la que la LOGSE planteja siga viable, es fa imprescindible multiplicar els recursos econòmics i orientar-los prioritàriament cap a on majors siguin les mancances. Exactament el contrari del que actualment està ocorrent.

Tots els centres sostinguts amb fons públics tenen l'obligació legal d'escolaritzar tots els xiquets i les xiquetes. No obstant això, assistim amb estupor a una clara parcialitat i, en determinats casos, irregularitat a l'hora de distribuir els recursos econòmics i matricular els alumnes. On s'escolaritzen els xiquets i xiquetes amb necessitats educatives especials? En quines escoles estan majoritàriament els alumnes magribins? I els xiquets i les xiquetes d'ètnia gitana? I l'alumnat amb major risc d'abandó escolar? Tots ho sabem: estan en la seua immensa majoria a l'escola pública i no en tota l'educació sostinguda amb fons públics. Però és més, els recursos amb què els centres públics compten són cada any més escassos. Ens resulta, com a mestres, cada vegada més difícil donar una resposta adequada a les múltiples situacions amb què ens enfrontem cada dia en les aules: eixe xi-

quet que quasi no ve a classe, o és tan lent per a aprendre que requereix una atenció tan considerable i específica que ens sobrepassa. Fins i tot quan tenim a classe tres xiquets marroquins, dos xinesos i tres bosnians i no saben per on començar, perquè no coneixen el nostre idioma ni la nostra cultura. I els recursos no es veuen per cap lloc. Mentrestant, l'Administració ens diu que hem d'atendre la diversitat, però ni tenim suports, ni suficient formació, i, per descomptat, no se'ns proporciona cap material que ens done pistes per portar endavant aquesta immensa responsabilitat. Però això sí, es paga amb fons públics col·legis d'elit per garantir el dret dels pares (quins pares?) a elegir la formació que consideren millor per als seus fills. Quina fal·làcia!

Tots som responsables d'exigir a l'Administració educativa un esforç molt més gran en la dotació de recursos específics per a la formació, per als professionals que donen suport, en determinats contextos o moments, materials que il·lustren sobre metodologies per atendre la diversitat, amb exemples pràctics i reals... Recursos que discriminin positivament perquè no siguin discriminatòris en la vida real, perquè, encara que tots sabem que els recursos escolars «seran menys rellevants per a aquells alumnes que compten amb un bon patrimoni de recursos familiars i comunitaris, però ho seran més, fins i tot arribaran a resultar crucials o imprescindibles per a aquells que provenen d'una condició social que siga més pobre econòmicament i culturalment parlant» (Fernández Enguita, 1999).

L'Administració està desenvolupant

pant una política creixent de concerts amb centres educatius, la qual cosa resulta no ja discutible, sinó, fins i tot, escandalosa. Assistim a un clara deteriorament de l'escola pública que cal analitzar. Tots som responsables d'exigir a l'Administració educativa que proporcione més recursos als qui més ho necessiten, i al professorat, les millors condicions de treball possible (espais, temps, instal·lacions, etc.), més grans com més mancances hi ha. Els millors poliesportius, les millors instal·lacions escolars, han d'estar ubicats en aquells centres on els xiquets i xiquetes tenen menys facilitats per poder realitzar eixes activitats fora de l'àmbit escolar. I han de ser espais i instal·lacions oberts a l'entorn, capaços de dinamitzar la vida del barri.

En definitiva, considerant que un dels indicadors de qualitat de l'educació, universalment acceptat, és la capacitat que té un sistema educatiu per donar resposta adequada a tota la població escolar, no podem dir que l'educació a l'Estat espanyol «va bien» fins que no es posen els recursos necessaris per poder atendre en condicions la diversitat d'interessos, motivacions i capacitats de l'alumnat.

ció. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya, 1996.

- DOLZ, D. i PÉREZ ESTEVE, P.: «El trabajo en el aula», a *Cuadernos de Pedagogía*, 227, juliol-agost, 1994, pp. 19-21.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M.: «¿Es pública la escuela pública?», a *Cuadernos de Pedagogía*, 284, octubre, 1999, pp. 76-81.
- HERNÁNDEZ, F. i SANCHO, J.: *Para enseñar no basta con saber la asignatura*. Barcelona: Paidós, 1993.
- JORBA, J. i SANMARTÍ, N.: *Enseñar, aprender i evaluar: un proceso de regulación continua*. Madrid: MEC, 1996.
- MARCHESI, A. i MARTÍN, E.: *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza Editorial, 1998.
- NUNZIATI, G.: «Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice», a *Cahiers pédagogiques*, 280, 1990, pp.47-64.
- PÉREZ ESTEVE, P.: «Proyectos de trabajo», a *Cuadernos de Pedagogía*, 225, maig, 1994, pp. 52-57.
- ZABALA, A.: «Los enfoques didácticos», a COLL, C. i altres: *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó, 1993.

Paraules clau

Referències bibliogràfiques

- COLL, C.: *Psicología y curriculum, una aproximación psicopedagógica a la elaboración del curriculum escolar*. Barcelona: Paidós, 1991.
- COLL, C.: *Psicología de la instruc-*

Educació primària
Escola pública
Reforma educativa
Disseny curricular
Activitats educatives

Abstracts

Los plazos que el calendario de implantación de la Educación Primaria establecida han finalizado, ya hace más de diez años que la LOGSE se aprobó. ¿Cuál ha sido el proceso seguido?, ¿las condiciones previstas se han cumplido?, ¿tiene capacidad la escuela de dar respuesta a la diversidad del alumnado?, ¿qué está haciendo la Administración educativa?, ¿qué ayudas recibimos?, ¿qué medidas políticas se están aplicando?, ¿peligra la escuela pública? Este artículo trata de hacer un reflexión alrededor de la importancia de construir una escuela que contemple a la diversidad, donde comprehensividad y personalización de la enseñanza se consideren los objetivos fundamentales, objetivos que precisan que los centros cuenten con autonomía pedagógica y de gestión para poder desarrollar propuestas propias, que recojan su especificidad.

Les délais que le calendrier d'implantation de l'Éducation Primaire établissait sont arrivés à terme, il y a plus de dix ans que la Loi Organique Générale sur l'Éducation a été approuvée. Quel a été le processus suivi? Les conditions prévues ont-elles été remplies? L'école est-elle capable d'apporter une réponse à la diversité du corps écolier? Que fait l'Administration éducative? Quelle aide recevons-nous? Quelles mesures politiques sont-elles appliquées? L'école publique est-elle en danger? Cet article tente de faire une réflexion autour de l'importance de construire une école qui reflète la diversité, où le caractère compréhensif et la personnalisation de l'enseignement sont considérés comme les objectifs fondamentaux, des objectifs qui demandent que les centres disposent d'un certain degré d'autonomie pédagogique et de gestion afin de pouvoir développer des propositions propres qui recueillent sa spécificité.

The deadlines that the calendar for implementation of Primary Education established have been expired, more than ten years since the LOGSE was approved. What procedure has been followed? Have the predicted conditions been fulfilled? Do schools have the capability to respond to the diversity of their students? What is the Ministry of Education doing? What help do we receive? What political measures are being applied? Is public education in danger? This article tries to reflect on the importance of constructing a school that accommodates diversity, where comprehensive and personalisation in teaching are considered fundamental objectives – objectives that need schools to have pedagogical and administrative autonomy in order to be able to develop their own responses that bring together their singularity.