Es pot millorar l'Educació Infantil mitjançant assessoraments?

Otília Defis
Francesc Martínez
(Coord.)

Ferran A. Candela
Carles Gràcia
Carme Mateu
Silvia Morón
María Vinuesa

ice UB

Es pot millorar l'Educació Infantil mitjançant assessoraments?

Otília Defis
Francesc Martínez
(Coord.)

Ferran A. Candela
Carles Gràcia
Carme Mateu
Silvia Morón
María Vinuesa

Edició
Primera edició: juliol 2006

ISBN
84-88795-91-2

Dipòsit legal
B - 30.935 - 2006

Impressió
Signo Impressió Gràfica, SA
Polígon Industrial Can Calderon
C/ de Múrcia, 54 d
08830 Sant Boi de Llobregat - Barcelona

Des del Seminari Permanent d'Educació Infantil de l'ICE –Universitat de Barcelona– s'ha observat en la darrera època un canvi de tendència quant a les modalitats de formació permanent del professorat. La nostra finalitat en aquest llibre no és analitzar les diverses modalitats sinó centrar-nos en una de les que permet més participació per part de tots els agents implicats, com ho és l'assessorament.

Part dels membres vinculats al Programa d'Educació Infantil de l'ICE-UB hem pretès endreçar les experiències i els plantejaments teòrics que al llarg de la nostra experiència hem anat recollint. En aquest sentit, oferim unes reflexions tant a altres formadors com a altres professionals de l'etapa –mestres, equips directius, psicòlegs, pedagogs, especialistes…– no tant per a que siguin considerades com a models sinó per a suggerir línies d'actuació vàlides en contextos determinats. Aquest plantejament també ens ha permès donar més coherència a les nostres propostes pedagògiques ja que ens ha forçat a deturar-nos i a reflexionar davant la tasca diària, constant i, fins i tot en alguns casos, massa absorvent.

El col·lectiu de professionals de l'Educació Infantil tendeix en general a minimitzar el valor de les seves tasques quotidianes sense ser conscient de la riquesa dels projectes i recursos que d'una forma ponderada són objecte del seu fer de cada dia. Per aquesta raó la nostra intenció ha estat que fossin els mateixos assessors qui prenguessin la paraula i d'aquesta manera es comprovi que el treball a l'Educació Infantil respon a plantejaments tan científics i rigorosos com a la resta de nivells educatius.

Els capítols que configuren aquesta publicació pretenen en una primera part oferir unes bases conceptuals referents a la modalitat de l'assessorament, a la figura del professional assessor així com als aspectes d'avaluació que incorpora. En la segona part s'han recollit unes quantes experiències il·lustratives entre d'altres que els assessors, tots ells vinculats a la pràctica de l'Educació Infantil, han dut a terme. En aquestes experiències, hem volgut respectar al màxim el discurs propi i la vivència de cada assessor i assessora per tal d'enriquir les aportacions des de perspectives i òptiques diferenciades. Per altra banda, hem intentat oferir un ventall divers de temàtiques que puguin suggerir als professionals de l'Educació Infantil situacions aplicables en els propis contextos, tot i que no hem pretès ser exhaustius quant als tòpics que es poden tractar ni en les circumstàncies que es poden generar en els assessoraments.

El nostre desig és oferir un material que permeti les pròpies reflexions ubicades en les realitats quotidianes, a la llum de les experiències d'altres professionals que han fet l'esforç de plantejar-nos les seves propostes d'assessorament. Totes elles han estat útils en les tasques de formació i millora professional per als i les mestres de l'etapa d'Educació Infantil per tal que, en definitiva, repercuteixin en la millora de la qualitat de l'educació per als més petits.

Otília Defis i Francesc Martínez
Barcelona, juny de 2006

Índex

1.
L'assessorament en els processos de millora de l'Educació Infantil

F. Martínez

1.1. En què consisteix un assessorament?

En l'àmbit educatiu, es pot considerar l'assessorament com una modalitat de formació permanent que realitza un agent extern per orientar i recolzar els processos de millora o d'innovació que realitzen els equips docents.

Es considera convenient dedicar unes línies a tractar que s'entèn pel terme «assessorament» perquè conté certa complexitat. El procés d'assessorament és relativament recent en el camp de l'educació (Imbernón, 1997). A Catalunya es comença a trobar força referències sobre l'assessorament en el moment en què els centres s'han d'anar adaptant a la reforma educativa dels anys 90. Aquest canvi qualitatiu que suposava la reforma requeria que una persona externa, amb una visió d'expert infal·lible, anés orientant els processos de reorganització curricular (Vicente, 1997). Avui dia però, les escoles estan immerses també en altres innovacions destacables. Alguns equips docents també es proposen projectes de millora que van més enllà de petites experiències didàctiques. Aquest motiu fa que el concepte d'assessorament encara estigui prenent significat d'acord amb la realitat en què s'utilitza.

És habitual que les inquietuds professionals del professorat incumbeixin diversos col·lectius interessats alhora (altres membres de l'equip docent, equip directiu, alumnat, família, càrrecs administratius i fins i tot és possible que altres serveis educatius externs al centre escolar). Aquesta magnitud provoca que els canvis s'hagin de considerar com a complexos processos d'innovació els quals el professorat no pot atendre completament per si sol; les institucions educatives són contextos en què conviuen subcultures diverses amb interessos divergents. És aquí on l'assessorament sorgeix com un ajut demandat pel propi professorat a fi de poder decidir de forma autònoma què fer en aquestes situacions professionals.

Ara bé, cal entendre que aquest tipus d'ajut és un «servei indirecte» que s'adreça al professorat (a mode de consulta) i no directament sobre l'alumnat i que l'agent extern que assessora suggereix un ventall de possibilitats per facilitar que sigui el professorat qui prengui les decisions. Entès d'aquesta manera, l'assessorament en si mateix no té un contingut fins que el professorat decideix quin tema vol tractar. En general, d'acord amb De Diego (1997), es poden resumir les funcions del servei d'assessorament com un suport als centres educatius en les «seves» iniciatives de millora.

A partir d'aquesta concepció de suport, la concreció operativa i organitzativa de la funció assessora s'ha de veure com contingent, flexible i oberta a un marge considerable d'incertesa (Nieto, 1997). Tot i així, a fi de perfilar i concretar la funció d'assessorament, per distingir-la d'altres actuacions formatives, es proposen

un seguit de característiques assenyalades per Havelock (1969, citat a Hernández, 1991), les quals es troben en consonància amb el que s'ha comentat anteriorment:

- La demanda d'assessorament ha de ser realitzada pel professorat o centre que s'ha d'assessorar.
- La relació entre assessor i assessorat ha de ser temporal i específica per a la necessitat que es planteja.
- Els professionals que assessoren poden procedir de diverses disciplines.
- L'assessor no ha de solucionar problemes, sinó ajudar a trobar-los i contrastar possibles solucions.
- No ha d'existir relació jeràrquica entre assessor i professorat que s'assessora.
- El punt de partida ha de ser el compromís compartit a partir del contrast de les expectatives respectives.
- S'ha d'afavorir l'actitud de generar coneixement compartit.
- S'ha d'afavorir la reflexió crítica sobre la pràctica del professorat o centre, així com del propi assessor, amb vistes a aconseguir millores.

Una característica fonamental de l'assessorament és que, en treballar per projectes d'innovació, s'ha de localitzar necessàriament en el centre educatiu on es du la innovació. L'especificitat de cada projecte dissenyat pel professorat i la quantitat de membres del professorat implicats fa més sensat que sigui l'agent extern que assessora qui es traslladi al centre en qüestió que no a l'inrevés. Evidentment aquesta aproximació física al centre educatiu és un indici més del canvi d'enfocament que ha de prendre el desenvolupament professional del professorat. De fet, d'acord amb Vicente (1997), la modalitat de formació permanent que millor es complementa a la visió de l'assessorament de processos i crític és la Formació «en Centres». En el cas de l'Educació Infantil, el treball per projectes ja té una llarga tradició i per tant aquesta característica fa que l'assessorament pugui ser més fàcilment adoptat com a modalitat de formació permanent.

En la documentació de la Jornada de Formadors organitzada per l'ICE de la Universitat de Barcelona l'any 1997 per als formadors d'aquesta institució trobem especificat, a partir de les experiències pràctiques, que entén per assessorament el grup que hi va participar:

> Ve determinat pel tipus de demanda i sovint és fruit d'una anàlisi de necessitats d'un col·lectiu docent. El seu objectiu és oferir l'ajut necessari per modificar la pràctica educativa, definint possibles interaccions que portaran a concretar les diverses accions, les quals ajudaran a augmentar la millora

de la qualitat educativa. Es pot plantejar de forma monogràfica (metodologia, cicle, àrea, currículum organització, etc.) o interdisciplinar. És adaptat al context irequereix un grau molt alt d'implicació de tot o part de l'equip docent. La temporització s'adequa a les necessitats i a l'objectiu estipulat prèviament i, algunes vegades, a criteris administratius (ICE-UB: 1997).

1.2. L'assessorament en el marc de la formació permanent

En el marc global de la formació permanent es poden trobar diverses modalitats formatives, enteses com un conjunt d'activitats que expliciten de quina manera es realitzarà el procés de formació (Imbernón, 1998). A continuació s'ofereix una síntesi d'aquestes modalitats (vegeu taules següents –figura 1–), sempre tenint en compte que formen part d'un continu per respondre a cada situació concreta i que sovint es poden combinar modalitats diferents. Analitzant les diferències entre cada modalitat es poden resituar millor les característiques que defineixen l'assessorament.

1. **Curs**
   a) *Caracterització general*. • Hi participen: organitzadors, ponents i el professorat en formació. • Es fixen uns requisits i criteris de selecció dels participants. • Es realitza una difusió de la convocatòria. • Places limitades.
   b) *Disseny*. • El concreta la institució convocant. • Flexible i complet. • Inclou: anàlisi dels participants, objectius, continguts, metodologia i avaluació. • Estreta relació entre objectius i continguts.
   c) *Agents, rols i interaccions*. • Ponents experts i bons comunicadors. • Ponents coordinats.
   d) *Temporització*. • En un temps predeterminat.
   e) *Avaluació*. • Disseny a l'inici. • Formativa i sumativa. • Informe final amb memòria econòmica, programa, materials, acta de participants. • Auto i co-avaluació.

2. **Seminari**
   a) *Caracterització general*. • Hi participen: la institució organitzadora, un/a responsable i expert/a i el professorat. • Sorgeix per iniciativa del propi professorat. • Es produeix una formació entre iguals.
   b) *Disseny*. • Fet pels participants. • Vinculat a un tema concret. • Té en compte l'experiència i necessitats dels participants. • Inclou objectius organitzatius (consolidació d'un grup) i objectius de continguts.
   c) *Agents, rols i interaccions*. • Participa professorat amb cert grau d'autonomia grupal. • Un expert/a dirigeix amb el consens dels pa rticipants. • L'expert fa avançar el projecte, fa el seguiment i avaluació de seminari, i gestiona els recursos econòmics. • Els participants es poden conèixer abans del seminari o no. • El nombre màxim de participants és entre 12 i 15.
   d) *Temporització*. • D'acord amb el contingut del projecte i la disponibilitat real dels participants. • S'ha d'establir la duració total i la pe-

riodicitat de les sessions. • Preferible una duració no superior a un curs escolar.

e) *Avaluació*. • Ha d'informar sobre la dinàmica interna del grup, el procés d'autonomia individual i grupal i la consecució dels objectius. • Convé avaluar el contingut de les sessions, les interaccions entre els participants, l'organització de les sessions, la riquesa de les conclusions.

3. Grup de treball

a) *Caracterització general*. • Hi participen: la institució que convoca, un responsable que fa el seguiment i el grup de professorat. • Es basa en la formació entre iguals. • Es parteix d'actuacions a l'aula. • Suposa processos d'investigació. • Està lligat a una tasca d'innovació educativa.

b) *Disseny*. • La planificació prové dels propis participants. • Hi ha els objectius propis del tema que es treballa i objectius sobre el procés d'autonomia de grup de professorat (d'autoformació i augment de la professionalitat).

c) *Agents, rols i interaccions*. • Participa professorat amb ple grau d'autonomia grupal. • El coordinador del grup no té un rol d'expert per sobre la resta de participants. • Només hi ha el recolzament d'un expert quan cal ampliar un aspecte concret. • El grup ha decidit treballar conjuntament per iniciativa pròpia. • El nombre màxim de participants està entre 8 i 10.

d) *Temporització*. • Aproximadament no menys d'un curs escolar. • Han d'establir-se objectius parcials que s'han d'assolir al final de cada periode.

e) *Avaluació*. • Avaluació continuada. La du a terme el propi grup de professorat. S'avalua la interacció dels components del grup, l'operativitat de les sessions de treball, la qualitat i innovació del material elaborat, la utilitat i viabilitat del projecte, el grau de consecució dels objectius.

4. Formació en centres

a) *Caracterització general*. • S'oferta a un equip docent (pot ser una part del claustre). • S'adreça al centre educatiu com a unitat. • Afavoreix la creació d'equips. • Concep el centre educatiu com a lloc estratègic de canvis en el sistema educatiu.

b) *Disseny*. • Es considera ideal que la Formació en Centres estigui interrelacionada amb el PE i el PCC. • Hauria de tenir el vist-i-plau del claustre i de l'Equip Directiu. • Investigació participativa.

c) *Agents, rols i interaccions*. • L'assessor extern facilita el desenvolupament de la formació. • L'assessor sol treballar amb un equip

docent ja constituït en el propi centre. • Dins de l'equip docent hi ha un coordinador de la formació.

d) *Temporització*. • És fàcil que els projectes durin al menys dos anys. • Sol haver fases diferenciades –adaptació del grup al sistema de treball, recollida d'informació, experimentació i conclusions finals–.

e) *Avaluació*. • Convé fer avaluació per periodes a fi de motivar al professiorat.

5. Assessorament

a) *Caracterització general*. • Consisteix en donar suport als docents, ajudar-los i orientar-los per a millorar la seva pràctica.

b) *Disseny*. • Es concreta en funció de la durada, la intervenció externa o interna de l'assessor i dels destinataris.

c) *Agents, rols i interaccions*. • L'assessor (que pot ser un agent extern o intern). No dirigeix sinó que orienta. • Els docents, com a participants actius que analitzen, reflexionen i actuen sobre la pròpia pràctica. • Sovint es realitza amb un col·lectiu de professorat.

d) *Temporització*. • Variable. La institució convocant sol estipular periodes determinats que es poden anar renovant.

e) *Avaluació*. • Disseny a l'inici. • Diagnòstica, formativa i sumativa.

6. Estada en empreses

a) *Caracterització general*. • Permet un contacte directe del professorat amb empreses relacionades amb les destreses professionals específiques que ha de transmetre a l'alumnat.

b) *Disseny*. • Depèn de la institució que convoca aquest tipus de formació i de l'empresa on es realitzi.

c) *Agents, rols i interaccions*. • Les persones de contacte a l'empresa que guien l'estada. • Els docents tenen un contacte directe amb les pràctiques que els interessen i poden copsar l'ambient i la cultura d'empresa.

d) *Temporització*. • Intensiva i de curta durada.

e) *Avaluació*. • Memòria.

7. Jornada

a) *Caracterització general*. • Té com a objectiu aprofundir en l'estudi d'algun tema específic i/o intercanviar experiències entre el professorat.

b) *Disseny*. • És responsabilitat del comitè organitzador de les jornades.

c) *Agents, rols i interaccions*. • Sovint es compta amb la presència d'especialistes en temes determinats. • Els docents tenen un rol més aviat receptiu, tot i que en ocasions hi ha intercanvi d'experiències.

d) *Temporització*. • Intensiva i de curta durada.

e) *Avaluació*. • En ocasions es demana l'opinió dels assistents.

8. Trobades, taules rodones i conferències

a) Caracterització general. • S'orienten prioritàriament a l'intercanvi d'experiències i materials o l'aprofundiment sobre un tema concret.

b) Disseny. • Depèn de la institució que organitza l'activitat.

c) Agents, rols i interaccions. • En les trobades pedagògiques els docents intercanvien experiències i material didàctic. • En les taules rodones i conferències hi participen ponents. Sovint es crea un debat posterior.

d) Temporització. • Intensiva i de curta durada.

e) Avaluació. • Els propis debats finals.

Figura 1. Síntesi de les modalitats de formació permanent.

La revisió de les característiques de les principals modalitats de formació permanent ens permet comprovar com l'elecció d'una o altra comporta diferències substancials tant a nivell pràctic com d'ideologia, i per tant s'ha de justificar dita elecció des dels fonaments de les perspectives i models de formació que es tinguin presents.

1.3. Eixos que ajuden a definir l'assessorament

En quant a la modalitat de l'assessorament, Escudero (1992) considera que aquest ha de tenir presents uns referents que cobreixin un ampli marc conceptual i contextual a fi que aquest servei quedi perfectament engranat en el centre educatiu. Aquests referents es poden resumir en un eix central a l'entorn del desenvolupament professional del professorat al voltant del qual s'ha d'encaixar una concepció reflexiva i crítica de l'educació i de la professió docent recolzada per la investigació i una adequació curricular a la realitat dins de la institució escolar entesa com a organització social que aprèn i que està en contacte amb altres organitzacions de la societat (vegeu figura següent).

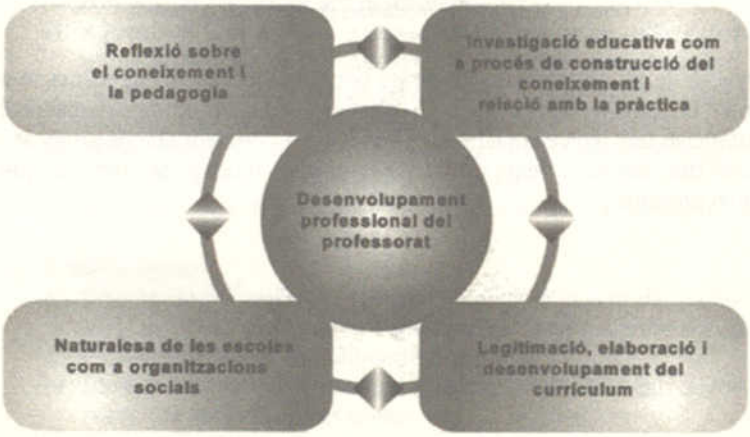

Figura 2. Referents per a un model d'assessorament. Adaptat d'Escudero (1992).

De la mateixa manera, es considera que fins i tot els conceptes d'educació i d'infant es transfereixen a la concepció que ha de tenir l'assessorament. Així, per exemple, si es té una concepció reproductiva de l'educació aleshores s'ha d'apostar per un assessorament tècnic, capaç de transmetre les millors pràctiques destinades a reproduir el coneixement que ja està prefixat pels plans d'estudi que assenyali el sistema; en canvi, si s'opta per una concepció de l'educació creativa, crítica i alliberadora aleshores s'ha de cercar un assessorament reflexiu i crític capaç de treballar també amb actituds i valors crítics davant del mateix sistema establert. La qüestió és determinar quina és la fi del desenvolupament professional del professorat: o bé es tracta de fer individus conformistes que aprenguin tot el que les generacions anteriors saben i que repeteixin allò que ja han adquirit, o bé l'objectiu és promocionar professionals amb iniciativa, capaços d'inventar en lloc de limitar-se a repetir.

Això, per altra banda, no significa que aquesta darrera concepció de l'educació no requereixi un professorat que tingui també coneixements tècnics suficients per dur endavant el seus propòsits. Aquests tipus de coneixements es poden adquirir però, amb altres modalitats de formació més adequades que l'assessorament.

Un altre aspecte que es transfereix al concepte d'assessorament és la visió global que es tingui de la societat. És difícil descriure i comprendre la societat en què estem immersos perquè estem en una època de transició històrica entre modernitat i posmodernitat. Les característiques principals d'aquestes concepcions estan reflectides en la següent taula (figura 3).

	Modernitat	Posmodernitat
Filosofia	Certesa ideològica. Descobriments definitius.	Superació constant de les certeses.
Economia	Producció de grans béns, manufactures, hardware, productes, coses.	Producció de béns petits, serveis, software, informació, imatges.
	Magatzemar, fer inventaris.	Acumulació flexible, previsió, descobrir demandes canviants.
Política	Decisions centralitzades.	Descentralització. Decisions i resolució de problemes en col·laboració.
Organització	Jerarquies.	Organització horitzontal, en xarxes.
	Especialització	Poca especialització, difuminat de funcions i límits.

Figura 3. Principis de la modernitat i de la posmodernitat.
Adaptat de Hargreaves (1998).

Si s'analitza la transició de la modernitat a la posmodernitat en el camp educatiu, es pot considerar que en la majoria de casos, pràcticament, la tensió que es produeix en el canvis es pot reduir a una negociació entre els diferents plantejaments del control burocràtic –que encara tenen característiques del sistema modern– i de la professionalitat docent –que comença a definir-se des d'una visió posmoderna– (Hargreaves, 1998).

Aquests eixos comentats anteriorment estan expressats també en els anomenats «paradigmes» de la ciència. D'aquesta manera, el paradigma positivista necessita estructures jeràrquiques per facilitar el control des de l'administració, passant pel currículum, els centres educatius, el professorat i arribar a l'alumnat, al qual es considera un mer receptor de coneixements; així el millor professorat és aquell que

aplica el currículum de la manera més fidel possible a les prescripcions administratives.

En canvi, el paradigma interpretatiu considera que cal aprendre a aprendre perquè cada alumne pugui reconstruir el seu coneixement, per tant la concepció professional del professorat ja no pot ser la d'un tècnic transmissor sinó la d'un facilitador d'aprenentatges amb suficient autonomia per prendre decisions d'acord amb el context particular en què es trobi.

Per altra banda, el paradigma sociocrític parteix d'una visió transformadora de l'educació, per la qual cosa és imprescindible l'actitud crítica i col·laboradora de tots els agents implicats en l'educació –professorat, alumnat, comunitat, administració…–. Les estructures de treball ja no poden ser jeràrquiques on hom ha de fer el que mana el seu superior. La innovació, la millora i la negociació es consideren termes inherents a la definició d'educació.

Tal com s'ha expressat, aquestes perspectives mantenen diferències substancials. Tot i així, la pròpia complexitat de la realitat fa veure que totes les perspectives són complementàries. Cadascuna aporta uns avantatges i unes limitacions que cal sospesar en cada circumstància.

1.4. Diversitat d'assessoraments

De les diverses concepcions que pot prendre el servei d'assessorament, que poden ser més o menys «administratives» o orientades per directrius externes, es destaca la que està més propera a la visió sòcio-crítica de la realitat (Rodríguez Romero, 1996): es tracta d'un plantejament compromès que treballa de forma conscient els valors que es desitgen propagar, desvetllant la ideologia del sistema per millorar les condicions dels grups més desfavorits. Aquí el perill rau en la dependència que es pot donar per part del centre que rep l'ajut i en la forma que ha de prendre aquest ajut. «Fins a quin punt, el necessitat està en condicions de definir l'ajut que requereix, o està supeditat a la perspectiva de qui l'ajuda?» (p. 66). López Yáñez (1997) presenta uns exemples força il·lustradors d'aquesta situació:

> Les organitzacions no governamentals saben que moltes formes d'ajuda directa (aliments, medicaments, cures hospitalàries, diners) produeixen dependència a qui les rep i amb això creix l'exigència de més ajuda, que un cop proporcionada crearà més dependència i fins i tot, el que és més important, la destrucció de les formes d'obtenció de recursos que posseïa la població en qüestió... Si ajudem a crear models de producció sostenibles per part de la població o a desenvolupar els ja existents, aquests crearan els seus propis recursos que podrà invertir en la mateixa línia, amb el que obtindrem un nou cicle reforçador o tendent al canvi que a la llarga farà innecessària la intervenció externa (p. 107).

Per altra banda, d'acord amb Huguet (1993), malgrat mai s'ha de perdre de vista el sistema complex i obert que forma un centre educatiu, és possible que la intervenció assessora es dugui a diferents nivells, d'acord amb les demandes específiques, d'aquesta manera es pot oferir aquest servei tant per a un alumne en concret, un mestre, un cicle, tot un centre o fins i tot a nivell de zona.

L'orientació que acabi prenent un assessorament estarà, en qualsevol cas, en relació amb uns factors que influeixen en tot procés de col·laboració (Huguet, 1993: 75):

- *La maduresa del centre com a grup de treball.*
- *L'etapa educativa que comprèn el centre.* L'educació infantil sempre ha estat una etapa en què hi ha hagut certa facilitat per establir les relacions de col·laboració necessàries per a un assessorament (De Diego, 1997: 12). A més és una etapa en què hi ha una forta concepció de globalitat, tant a nivell dels aprenentatges dels alumnes, com de treball professional –és fàcil que pugui col·laborar en un assessorament el personal no docent del centre-.
- *La mida del centre.* Com més gran és un centre i el seu nombre de professors, més complicada és l'organització i la col·laboració a nivell institucional.

- *Evolució compartida professorat/assessor.* L'evolució conjunta i el treball de col·laboració es van construint gradualment. És necessari cert temps en el centre per a que aquest accepti o demani una intervenció més institucional i compromesa.
- *Definició del rol de l'assessor.* La definició de la relació és indispensable per aconseguir una eficàcia i incidència positiva en el centre. L'assessor o assessora sovint es defineix a sí mateix de diferents formes i l'escola té també unes expectatives i definicions prèvies en relació a la intervenció assessora. Per aconseguir una col·laboració positiva cal explicar i negociar les intencions, funcions i possibilitats, així com desfer malentesos i confusions.
- *Experiència i formació de la persona que assessora.*

1.5. L'assessorament en el marc de l'ICE-UB: etapa 0-6

La formació permanent del professorat realitzada des de l'ICE de la Universitat de Barcelona era, en els seus orígens, basada en models de transmissió de coneixements. Però a partir de la primera meitat de la dècada dels 80 els models es van anar transformant cap a visions més d'anàlisi i reflexió de la pròpia pràctica docent amb la finalitat de transformar-la i millorar-la d'acord amb la realitat de cada context. Es tracta d'un model més descentralitzat per tal d'apropar la formació al lloc on es realitza la pràctica –geogràficament i conceptual– (Hernández i Colén, 1993). En concret, els assessoraments es van iniciar com un programa experimental a l'ICE-UB durant el curs 1989-90, el qual va anar creixent fins a consolidar-se actualment.

De l'anàlisi de l'evolució transcorreguda en els darrers cursos pel que fa a la Formació Permanent del Professorat d'Educació Infantil que s'ha realitzat des de l'ICE de la Universitat de Barcelona se'n poden destacar les següents conclusions (vegeu figures 4 i 5):

- A partir del curs 1994-95 s'observa una tendència a disminuir la quantitat de cursos.
- A partir del curs 1995-96 s'observa una tendència a incrementar la quantitat d'assessoraments.
- La quantitat de Seminaris i Conferències s'ha mantingut en una certa constància.

Aquesta evolució pot ser explicada per diversos motius. En les conclusions a què es va arribar al llarg de les Jornades de Formació de Formadors d'Educació Infantil, organitzades pel mateix ICE de la Universitat de Barcelona en els darrers cursos, es comenta que «les demandes de formació sobrepassen els límits del professional en solitari, prioritzant processos d'anàlisi i reflexió crítica capaços de dinamitzar projectes de centre». També es fa evident que inicialment calia una formació genèrica conceptual que requeria la Reforma educativa dels anys 90, la qual es cobria més fàcilment mitjançant cursos, passant posteriorment a una formació més específica i contextualitzada pròpia de modalitats de formació com ara els assessoraments, seminaris i grups de treball.

Si s'analitza més en profunditat el cas dels assessoraments, a partir de les dades de la taula anterior, s'observa que l'increment més espectacular s'ha produït en el primer cicle de l'Educació Infantil. A partir del curs 1996-97 es realitzen assessoraments a l'entorn de diverses temàtiques; les més recurrents són aquelles en què la Reforma dels anys 90 aporta una visió més innovadora (vegeu la taula següent, tenint en compte que la quantitat de temàtiques no correspon exactament amb la

quantitat d'assessoraments perquè hi ha assessoraments en què es tracten vàries temàtiques):

- elaboració del PCC (26 assessoraments)
- elaboració del PEC (13 assessoraments)
- avaluació i observació (13 assessoraments)
- programacions (12 assessoraments)

		Curs								
Activitat	**Nivell**	**93-94**	**94-95**	**95-96**	**96-97**	**97-98**	**98-99**	**99-00**	**00-01**	**TOTAL**
Curs	**ETAPA**	2	16	16	9	7	4	3	4	**61**
	1r cicle	5	9	4	7	2	3	8	11	**49**
	2n cicle	11	5	3	6	4	5	2	5	**41**
Assessoram.	**ETAPA**				1	1	2			**4**
	1r cicle			3	13	21	19	23	24	**103**
	2n cicle			2	4				2	**8**
Seminari	**ETAPA**	2		2		1	2			**7**
	1r cicle			4	9	10	5	5	7	**40**
	2n cicle			1	1		3	1		**6**
Grup de t.	**ETAPA**									**0**
	1r cicle			1	1					**2**
	2n cicle			1	1	2	3			**7**
Conferència				3	4	6	4	7	7	**31**
TOTAL		**20**	**30**	**40**	**56**	**54**	**50**	**49**	**60**	**359**

Figura 4. Número i tipus d'activitats organitzades per l'ICE-UB a l'etapa infantil.

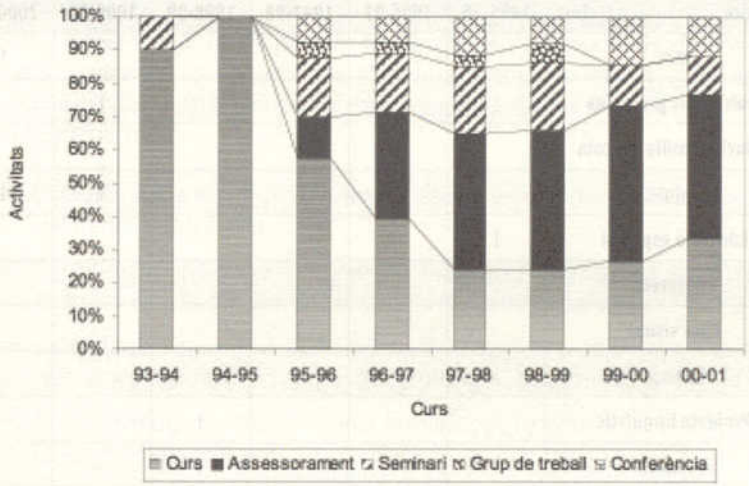

Figura 5. Evolució de les activitats organitzades per l'ICE-UB a l'etapa infantil.

Temàtica / Curs	1995-96	1996-97	1997-98	1998-99	1999-00	2000-01
PCC		3	9	5	4	5
Avaluació/Observació	2	5	1	2	3	
PEC		3	3	3	1	3
Programació	1	4	2	2	2	1
Àrea III (comunicació i llenguatges)		1		4	3	1
Organització	1			1	2	5
Àrea II (descoberta de l'entorn natural i social)				1	3	1
Àrea I (descoberta d'un mateix)	1	1	1			1
Racons			1		1	1
Psicomotricitat					3	

Temàtica / Curs	1995-96	1996-97	1997-98	1998-99	1999-00	2000-01
Jocs		1				1
Treball per projectes			1		1	
Relació família / escola		1	1			
Valors					1	1
Educació especial	1					
Biblioteca			1			
Món visual			1			
Criança			1			
Projecte lingüístic				1		
Sexualitat				1		
Alimentació				1		
Contes						1
Música						1
Diversitat cultural						1

Figura 6. Evolució de les temàtiques dels assessoraments ordenades per freqüència total.

1.6. Millores de la pràctica

L'assessorament que es proposa es fonamenta en un model de desenvolupament o millora basat en la indagació, el qual promou la reflexió sobre quin infant, quina escola i quina societat volem. Els supòsits d'aquest model es concreten en els següents punts:

- L'aprenentatge en grup genera el perfeccionament del professorat, a través del treball participatiu.
- Col·laborar significa compartir responsabilitats en la planificació, implementació i avaluació, fet que, per si, genera creixement personal.
- La implicació en un procés de millora d'un context proper pot generar aprenentatges significatius i canvis d'actituds en el professorat.
- El desenvolupament professional, la millora de l'escola i la innovació curricular estan interrelacionats.
- El professorat és considerat com a agent actiu de la seva formació, i, com més investigui i conegui la realitat que l'envolta, més preparat estarà per canviar-la.
- El principi d'indagació assenyala que l'ensenyament reflexiu ha de ser l'eix de la formació del professorat.
- L'ensenyament reflexiu va més enllà de l'anàlisi del procés d'ensenyament-aprenentatge, inclou principis ètics, morals i polítics.

Ara bé, per tal que la reflexió condueixi a un veritable canvi o millora de la pràctica convé tenir presents uns condicionants que poden facilitar aquest procés (Fullan, 1991):

- Els programes de millora haurien d'estar basats a nivell d'escola, centrats en l'escola i tenir una orientació de l'escola com a totalitat, ja que si es pretén la millora només d'una part de l'escola es corre el risc de fracassar a causa de l'efecte continuat dels qui no s'impliquen en el projecte de millora.
- El canvi escolar necessita recolzament extern.
- El canvi ha d'implicar tant l'estructura de l'escola com el món cultural informal de les relacions entre el professorat, les expectatives, sentiments, etc.
- El canvi en una escola es torna més satisfactori si sorgeix a partir d'una revisió basada en l'escola, o una autoavaluació, ja que la solució de qualsevol problema intern es relaciona directament amb la seva identificació.

- El canvi escolar a nivell organitzatiu es torna més satisfactori si es relaciona d'alguna forma amb un canvi curricular i amb un canvi de mètodes d'ensenyament. Els canvis organitzatius han d'estar connectats amb les preocupacions del professorat.
- El canvi ha d'orientar-se conductualment, atès que els canvis en les conductes es probable que generin canvis en les actituds.
- Els processos de canvi haurien de ser a llarg termini, implicar cicles de revisió/millora/avaluació/nova millora d'al menys tres i, probablement, cinc anys.
- El canvi no és necessàriament un procés linial. Existiran moments de ràpides millores i moments de poc canvi.
- El procés de canvi requereix una gestió eficaç, no de forma vertical, sinó una que el professorat pugui assumir com a seva.
- S'ha d'avaluar l'impacte del canvi en l'organització i en els resultats de l'escola.
- Els programes concrets de canvi han de tenir en compte el tipus d'escola, la zona, les seves tradicions històriques i el seu personal.
- Els processos de canvi requereixen una atenció a nivell de relacions interpersonals i dinàmica de grups (Austin i Reynolds, 1990).

Cal tenir present, com recorda Segovia (1997: 151) que «els canvis en educació són viscuts pel professorat amb ansietat, com un risc i una alteració d'una rutina monòtona i poc motivadora però segura». Això fa que el professorat ofereixi resistències als projectes de millora. Alguns dels motius que duen a oferir aquestes resistències són (De la Torre, 1998): l'hàbit –generalment es prefereix allò que és familiar perquè està lligat a un sentiment de confiança i seguretat–, primacia –la forma en què una persona aprèn per primera vegada a resoldre els problemes suposa un comportament que sol persistir–, percepció o retenció selectives –fa referència a assumir només canvis que encaixin amb els punts de vista o patrons de referència ja establerts–, manca de seguretat en un mateix, sentiments d'amenaça i temença, ignorància –quan no coneixem exactament de què es tracta la millora proposada–, dogmatisme o autoritarisme –quan es treballa amb personalitats inflexibles–.

En definitiva, es pot concloure que els processos de canvi són complexos perquè hi intervenen dilemes, ambivalences i paradoxes: cal tenir plans i idees clares i ser flexible, tenir iniciativa i motivar els altres, donar suport i fer pressió, començar amb petits canvis però tenint un gran projecte, desitjar resultats i ser pacients i persistents, usar estratègies de dalt a baix i de baix a dalt (Fullan, 1991).

1.7. Millores del professorat com a professional

Per a una part del professorat d'Educació Infantil, la reforma educativa dels anys 90 va suposar haver de realitzar noves tasques com les següents:

- Elaborar el Projecte Educatiu de Centre, la qual cosa significa que el professorat ha de saber: analitzar la realitat i les condicions en què es troba el centre educatiu, explicar quins són els trets d'identitat de l'escola, expressar quins són els propòsits o fins com a institució, concretar l'estructura organitzativa i funcional del centre i avaluar i modificar periòdicament el propi projecte educatiu (Departament d'Ensenyament/Generalitat de Catalunya, 1988).
- Elaborar el Projecte Curricular de Centre.
- Elaborar la programació didàctica (Projecte Curricular de cada matèria), les programacions d'aula i les unitats didàctiques d'acord amb el projecte comú de tot el centre i coordinat amb la resta del professorat i departaments.
- Dur a terme activitats d'orientació escolar.
- Incloure en els projectes curriculars i programacions d'aula nous aspectes dels continguts (conceptes, procediments i actituds).
- Ser capaç de planificar i treballar en equip, tant a l'hora de planificar, d'actuar i d'analitzar i revisar la pràctica (Bassedas, Huguet i Solé, 1997).
- Avaluar anualment el projecte curricular de centre i introduir les correccions pertinents.

A més d'aquestes activitats concretes, autors com Bertolini i Frabboni (1990) i el mateix Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya (1993: 13-14) ofereixen un perfil al qual haurien de tendir els docents d'Educació Infantil:

- Bases professionals:
  - Coneixements de psicologia, pedagogia, puericultura..., que han de ser actualitzats periòdicament i contrastats amb la pràctica per tal de millorar-la.
  - Coneixements de tècniques i recursos que poden proporcionar una major rendibilitat a la tasca educativa. Capacitat per adaptar aquests coneixements a les necessitats i interessos dels infants amb què tracta.
  - Coneixements i estimació pel propi país i la seva cultura en un sentit ampli: llengua, història, folklore, valors específics que la configuren...

- Bases humanes:
  - Maduresa personal, en tant que és punt de referència constant dels infants que educa.
  - Capacitat per transmetre tranquil·litat, que estigui a l'abast dels infants.
  - Seguretat per saber prioritzar els objectius que ha de treballar en cada moment, evitant la improvisació, el neguit i la rigidesa.
  - Confiança en les possibilitats dels infants i en el seu esforç.
  - Actitud que potenciï el desenvolupament i l'aprenentatge de tots els infants, atenent a la diversitat.
  - Capacitat de defugir una percepció de l'infant centrada en qualsevol mena de classificació[1].

A més d'aquestes bases que acabem d'assenyalar, Defis (1997) afegeix la dimensió científica que hauria de contemplar el perfil del futur educador infantil:

- Posseir una sedimentada formació científica, relacionada amb els continguts tècnics que impartirà.
- Actitud intel·lectual, inquietud investigadora i rigor científic, per potenciar l'actualització constant dels professionals ja en exercici, en funció de l'evolució tecnològica i de les necessitats socials i multiculturals.

Al professorat també se li demana que, en certa forma, prengui postures compromeses amb la societat:

> ... les escoles no es limiten simplement a transmetre de manera objectiva un conjunt comú de valors i coneixements. Pel contrari, les escoles són llocs que representen formes de coneixement, usos lingüístics, relacions socials i valors que impliquen seleccions i exclusions particulars a partir de la cultura general. Com a tals, les escoles serveixen per a introduir i legitimar formes particulars de vida social [...] En poques paraules, les escoles no són llocs neutres, i conseqüentment els professors tampoc no poden adoptar una postura neutral. (Giroux, 1990: 177)

[1] La relació de bases humanes que hauria de tenir el professorat d'Educació Infantil és molt extensa si recollim les propostes de diversos autors; només Pujol (1992) en cita més de deu. En general però, venen a suggerir un perfil humà d'acord amb la necessitat de relacionar-se positivament amb els infants.

Podem considerar que les funcions del professorat han anat canviant a mesura que canvia la concepció del currículum (Granado, 1997). D'aquesta forma trobem tres perspectives sobre el professorat en funció de la seva relació amb el currículum:

- El professorat com a *executor* passiu del currículum dissenyat per experts de forma externa.
- El professorat com a *implementador* actiu del currículum, amb possibilitat de modificacions respecte al que està establert.
- El professorat com a *agent curricular*, amb poder per reconstruir el currículum a partir d'una proposta inicial.

Aquesta darrera perspectiva considera el currículum com una via d'investigació per a la construcció del coneixement docent (Granado, 1997) i dota al professorat de major estatus professional, superant el rol de tècnic per a considerar-lo com a pràctic reflexiu i investigador a l'aula.

Així doncs, des d'aquesta concepció d'assessorament es considera el professorat com un professional reflexiu i crític. Aquest component reflexiu implica un compromís professional i l'autocrítica de la pràctica docent. Per a Stenhouse (1984), les característiques del professorat reflexiu i crític serien «una capacitat per a un autodesenvolupament professional autònom mitjançant una autoanàlisi sistemàtica, l'estudi de la tasca d'altres professionals i la comprovació d'idees mitjançant procediments d'investigació a l'aula». Imbernón (1994) recorda què significa més concretament aquest compromís, quan diu que «no és suficient amb que el professorat s'impliqui esporàdicament en grups de reflexió sobre la pràctica, sinó que a més ha de convertir-se en un constant *practicant reflexiu-crític* en la institució en què desenvolupa la seva tasca» (p. 98).

El concepte de reflexió apareix sota diverses expressions (pràctica reflexiva, formació del professorat orientada a la indagació, reflexió-en-l'acció...) però en general es pot entendre'l com «una forma de pensament sobre els aspectes educatius que implica l'habilitat d'escollir de forma racional i assumir la responsabilitat d'aquestes eleccions» (Zeichner i Liston, 1987). D'acord amb Dewey, la reflexió comença quan ens preguntem per la certesa, pel valor, d'una indicació qualsevol; quan tractem de provar la seva autenticitat i de veure quines garanties hi ha que les dades existents assenyalin realment la idea suggerida, de forma que justifiqui la seva acceptació. D'aquesta forma, mitjançant la reflexió, les accions deixen de ser unes tècniques aplicades rutinàriament per convertir-se en un acte intel·ligent, responsable i compromès.

Basant-se en les propostes de Grimmett i altres (1990) i Kemmis (1999) es resumeix a continuació el procés reflexiu que té com a propòsit la *comprensió i transformació de*

l'acte educatiu. Quan s'entèn la reflexió com a reconstrucció de l'experiència es dona al coneixement una dimensió *dialèctica i transformadora de la realitat* en tres sentits:

1. *Reconstrucció de la situació on té lloc l'acció*. La reflexió porta el professorat a redefinir la situació problemàtica.
2. *Reconstrucció d'un mateix com a docent*. Es reconstrueix el propi coneixement personal sobre l'ensenyament i la vida.
3. *Reconstrucció dels supòsits de l'ensenyament donats per vàlids*. S'analitzen críticament les raons i interessos individuals i col·lectius dels principis que configuren la concepció de l'ensenyament.

Dels estudis realitzats sobre el coneixement pràctic del professorat, com el de Clandinin i Connelly (1988), i més actualment Schön (1998) i Kemmis (1999), sorgeix la importància que s'atribueix al «diàleg» com a eina per a l'eficàcia tenint en compte el paper que juga «l'altre» en el procés de reconstrucció dels significats. D'aquesta forma s'anima el professorat a participar en diàlegs reflexius. Per això, alguns formadors de professorat que consideren que el coneixement professional es construeix socialment proposen estratègies indagatives com la investigació-acció. Kemmis (1999) proposa que a fi de millorar la reflexió s'ha de promoure que els individus concrets i els grups participin en una investigació-acció ideològica, crítica i participativa, de col·laboració i emancipadora.

Les estratègies específiques que es poden utilitzar per a fomentar la reflexió del professorat es basen, en general, en alguna de les següents capacitats (Calderhead, 1991: 1):

- analitzar, discutir i avaluar els canvis de la seva pràctica;
- avaluar els contextos socials i polítics en què treballen;
- apreciar els aspectes morals i ètics implícits en la pràctica educativa;
- assumir major responsabilitat en el propi desenvolupament professional;
- explicitar la «teoria» implícita en la pràctica educativa; i
- major implicació en la direcció de l'educació.

En aquest mateix sentit, Roth (1989) aporta un conjunt de criteris més concrets per desenvolupar una pràctica reflexiva:

- Qüestionar-se què, per què i com fa un les coses; preguntar-se què, per què i com ho fan els altres.
- Emfatitzar la indagació com a eina d'aprenentatge.

- No emetre judicis, esperar fins tenir dades suficients o autovalidació.
- Buscar alternatives.
- Mantenir una ment oberta.
- Comparar i contrastar.
- Buscar el marc, base teòrica i fonamentació de conductes, mètodes, tècniques, programes.
- Visió des de diverses perspectives.
- Identificar i provar assumpcions (pròpies o d'altres), buscar evidències en conflicte.
- Situar-se en contextos diversos.
- Preguntar-se «Què, si...?»
- Sol·licitar idees i punts de vista d'altres.
- Adaptar-se a la inestabilitat i al canvi.
- Funcionar dins de la incertesa, complexitat i varietat.
- Formular hipòtesis.
- Considerar les conseqüències.
- Validar el que es creu o ve donat.
- Sintetitzar i contrastar.
- Buscar, identificar i resoldre problemes («situació problemàtica», «resolució de problemes»).
- Actuar després d'estudiar alternatives, conseqüències o situacions del context.
- Analitzar què fa que funcioni i en quins contextos funcionaria.
- Avaluar el que va funcionar, el que no ho va fer i per què.
- Usar models prescriptius només quan la situació ho requereixi.
- Prendre decisions sobre la pràctica professional (coneixement creat a la pràctica).

La millora del professorat com a professional també es pot entendre com un traspàs d'una visió de la professionalitat «restringida» a una de «desenvolupada». Ja fa quasi trenta anys que Hoyle (1974) va identificar els trets distintius entre una visió i l'altra (vegeu taula següent –figura 7–).

Professionalitat restringida	Professionalitat desenvolupada
Destreses professionals derivades d'experiències	Destreses derivades d'una reflexió entre experiència i teoria
Perspectives limitades a allà immediat en el temps i l'espai	Perspectives que comprenen el més ampli context social de l'educació
Successos i experiències de l'aula percebuts aïlladament	Succesos i experiències de l'aula percebuts en relació amb la política i amb les fites marcades
Metodologia fonamental introspectiva	Metodologia basada en la comparació amb la d'altres companys de professió i contrastada amb la pràctica
Valoració de l'autonomia (entesa com a individualitat) professional	Valoració de la col·laboració professional
Participació limitada en activitats professionals no relacionades exclusivament amb l'ensenyament a l'aula	Alta participació en activitats professionals addicionals als ensenyaments a l'aula (p.e. participació en centres de formació del professorat, associacions professionals, recerques...)
Lectura poc freqüent de literatura professional	Lectura regular de literatura professional
Participació en tasques de formació limitades a cursos pràctics	Participació considerable en tasques de formació que inclouen cursos de naturalesa teòrica
L'ensenyament és vist com una activitat intuïtiva	L'ensenyament és vist com una activitat racional

Figura 7. Trets distintius entre professionalitat restringida i desenvolupada. Hoyle (1974).

Però per quin motiu aquests trets professionals encara no s'han pogut desenvolupar plenament? Autors com Apple (1989), Densmore (1987), Ginsburg (1990) i Hargreaves (1998), veuen en la *intensificació del treball* un dels aspectes clau de la situació de desqualificació professional en què ens trobem. Altres autors com Farber (1991) destaquen l'*estrès* a què es veu sotmès el professorat per un seguit de situacions a què es veu abocat: disciplina i apatia, insensibilitat de l'administració, incompetència burocràtica, famílies despreocupades, opinió i crítica pública, aules massificades, integració d'alumnat amb necessitats especials, exigències públiques de responsabilitat, excessiva paperassa administrativa, pèrdua d'autonomia i del sentit de professionalitat, salaris inadequats i manca d'oportunitats de promoció, manca d'integració comunitària, preparació deficient, condicions de les escoles urbanes, rol del professorat ambigu, conflictiu i sobrecarregat.

Algunes propostes inicials de desenvolupament professional del professorat orientades a superar les dificultats esmentades (Stenhouse, 1984 i Carr i Kemmis, 1988) suggerien que fossin el propis companys de l'equip docent qui configuressin «co-

munitats reflexives» o actuessin d'observadors per millorar la pràctica educativa, però aquesta col·legialitat no s'ha desenvolupat tot el que hagués estat desitjable. Probablement la manca d'experiència en el professorat per dur a terme canvis profunds, crea inseguretat i pors que difícilment poden ser superades sense un ajut extern (Fullan, 1985; Huberman i Miles, 1984). Així doncs, vist que els processos de reflexió en equip no sorgeixen espontàniament entre el professorat, es pot afirmar que cal un assessorament extern que faciliti l'inici d'aquests processos (Vicente, 1997).

En el moment en què es pretèn dur a terme una millora en el desenvolupament professional del professorat, es plantegen un seguit de qüestions que condicionen el seu èxit: la subjectivitat de les persones implicades, les resistències al canvi, la sobrecàrrega professional del professorat, i, en definitiva, de la complexitat inherent a la realitat educativa.

Comprendre el món subjectiu del professorat que participa en un procés de millora professional és una condició necessària si es pretèn que el professorat s'hi impliqui. En aquest mateix sentit s'expressa Fullan (1991: 117) quan afirma que «els canvis en educació depenen del que faci i pensi el professorat».

1.8. L'assessor

F. Candela i M. Vinuesa

L'assessor als centres educatius ha de complir una funció que se situa, entre d'altres aspectes, en el marc de les relacions teoria-pràctica. Aquestes relacions històricament, i sobretot a partir del positivisme del segle XIX, han seguit un esquema lineal (vegeu figura següent): la teoria generava un *coneixement* que uns *experts* transmetien a uns *pràctics*, els quals l'intentaven aplicar d'una manera estricta, independentment del context en què es trobessin.

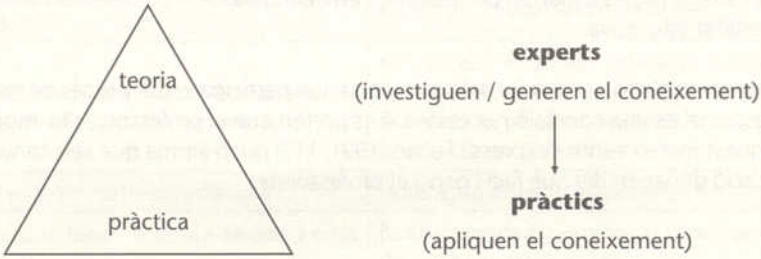

Figura 8. Relació teoria-pràctica segons el model clàssic positivista.

Aquest esquema, que encara es troba implícit en realitats molt diverses –fins i tot des de la formació inicial dels docents–, implica una separació radical entre teoria i pràctica, i comporta, com a conseqüència, una jerarquització, segons la qual, la creació del saber es troba en un pla elevat, mentre que la pràctica constitueix la base de la piràmide. Això comporta, com a conseqüència, una forta divisió entre la investigació i la pràctica, diferents estatus entre aquells que produeixen saber i aquells que l'apliquen, i uns plans de formació professional, en tots els àmbits, basats en tres components: en primer lloc, ciència bàsica, després, ciència aplicada, i, finalment, formació pràctica, la qual només es pot donar després d'haver assolit la suficiència en les dues primeres.

La crítica d'aquestes relacions en sentit vertical, desenvolupada per diversos autors (Schön, Zeichner, Carr y Kemmis, entre d'altres), ens ha aportat una anàlisi alternativa i un nou rol de l'assessor: el coneixement no es genera només des de la investigació o l'experimentació, sinó també des d'un diàleg reflexiu entre la teoria i la pràctica, de manera que els elements sorgits de la reflexió sobre la pràctica es converteixen en hipòtesis conceptuals que són teoritzades i contrastades novament en la realitat. La investigació i la pràctica són, segons això, processos simultanis

que, mitjançant una relació dialèctica, van millorant les accions i donen lloc a noves pràctiques. Aquest plantejament suposa el pas de la *racionalitat tècnica* a la *pràctica reflexiva* i vindria a substituir unes relacions en sentit lineal, ja descrites, per una evolució en espiral, en la qual els elements de *planificació, recollida de dades, anàlisi* i *reflexió* (Smyth, 1986) s'interrelacionen d'una manera constant. Aquests elements són els que ha de potenciar l'assessor.

Característiques de l'assessor

És en aquestes coordenades on cal emplaçar l'assessorament als centres. Si realment aspirem a superar les relacions teoria-pràctica com a dicotòmiques, fóra incongruent adscriure els assessors a l'àmbit de la teoria i els assessorats exclusivament a la pràctica. L'assessor, per tant, no s'hauria d'entendre com un clínic que elabora un diagnòstic i dissenya la teràpia i la intervenció adequades, sinó més aviat com un col·laborador i un consultor que s'implica en el context i que ajuda els docents a resoldre problemes que afecten els alumnes, i a plantejar possibles solucions per a problemes futurs.

Aquest treball de col·laboració amb els equips docents, de potenciació de la seva autonomia –més que no pas de direcció o de control–, de negociació, en definitiva, exigeixen de l'assessor dues característiques destacables, entre d'altres: el coneixement i l'experiència en dinàmica de grups i, de forma complementària, una certa capacitat de lideratge. Tal com comentarem més endavant, l'assessor és un element extern que s'implica dins d'un grup, el qual té uns antecedents i unes inèrcies que condicionen les relacions interpersonals dels seus membres. Al mateix temps, cal que condueixi i orienti els processos d'innovació que, com a finalitat, persegueix el propi assessorament.

La majoria d'assessors del Pla de formació de l'ICE són persones vinculades a l'ensenyament: mestres, educadors, professors d'universitat, psicopedagogs… Malgrat els diferents àmbits professionals, tots tenen una característica comuna: estan en actiu i, per tant, en el seu dia a dia professional viuen de manera directa les diferents problemàtiques vinculades al fet escolar. Per fer una tasca d'assessorament aquest contacte amb la realitat escolar és important, els problemes sempre es veuen des d'una altra perspectiva si la relació amb la realitat és directa; dit amb altres paraules, els assessors no són «experts» teòrics que donen lliçons magistrals de com han d'anar les coses, sinó que són professionals que s'han trobat en situacions similars i que, a partir de la reflexió i del treball personal i en equip, han trobat el deslloriga-dor per poder resoldre-les. Aquest enfocament és fonamental perquè es parteix de la perspectiva d'entendre l'assessorament en sentit horitzontal: l'assessor està en un pla d'igualtat professional i ètic amb els assessorats, la intenció no és alliçonar, sinó buscar una manera conjunta de trobar solucions als problemes. Aquest és el pal de paller al voltant del qual se sosté l'actuació de l'assessor.

Així doncs, es parteix del supòsit que un assessor és un professional de l'educació en actiu que utilitza les seves experiències prèvies per ajudar d'altres professionals a millorar la seva pràctica educativa.

Anteriorment s'ha comentat que no s'ha d'entendre l'assessor com un «expert» en el sentit que no ha de tenir únicament un currículum acadèmic brillant, tot i així és evident que l'assessor ha de tenir un coneixement teòric profund sobre allò de què assessora. Aquí sorgeix una característica important: la rigorositat. Malgrat hagi fet assessoraments similars en altres centres i tingui una base sòlida de coneixements, les diferents necessitats i característiques de cada grup obliguen a revisar i, possiblement, reformular materials i plantejaments anteriors. Això també implica la necessitat de fer una tasca d'actualització constant de les teories i tendències més recents en tots els camps de l'educació.

Ja tenim un assessor rigorós que es prepara fins l'últim detall la seva actuació, però tot el que sap i s'ha preparat ho ha de transmetre als altres, aquesta és una altra característica: ser un bon comunicador. La capacitat comunicadora de l'assessor és fonamental, permet fer arribar tota la part teòrica i científica del tema i, el més important, possibilita el contacte interpersonal adequat a cada grup; d'aquesta manera l'assessor ha de ser emissor de programes i metodologies i receptor d'inquietuds i expectatives.

El primer acte comunicatiu d'un assessorament es dóna en la presentació de l'assessor. En aquesta primera sessió l'assessor ha de recollir les demandes explícites del grup, però a la vegada ha de saber intuir motivacions que no sempre s'expliciten. Si bé quan un claustre fa una petició d'assessorament les seves demandes són concretes i van dirigides a ampliar camps concrets de coneixement o resoldre problemes curriculars, és possible que al darrera s'amaguin altres tipus de problemes. És important que l'assessor sàpiga veure en primer lloc quina és la problemàtica oculta i, posteriorment, posi a disposició del grup les estratègies adequades per poder resoldre-la. Aquesta tasca no és fàcil, requereix per part de l'assessor una capacitat dialogadora que li permeti fer-se ressò de tot allò que preocupa al grup i a l'hora no caure en discussions i disquisicions interminables que no porten enlloc, ha de saber acollir les demandes però també ha de saber redreçar les intervencions cap el tema de l'assessorament.

Tothom dóna per fet que ens comuniquem per mitjà de la paraula però a vegades descuidem l'altra manera que tenim de comunicar-nos: el cos i el gest. La comunicació verbal és la forma de comunicació més comuna entre els humans. Per mitjà de la paraula es transmeten les idees, els pensaments, i concretament en els assessoraments, els continguts a desenvolupar, però també es transmeten sentiments i s'expressa la nostra sensibilitat.

En primer lloc l'assessor s'ha d'assegurar que el llenguatge específic del contingut de l'assessorament és compartit per tot el grup, normalment es dóna per fet que en temes d'educació tots entenem els termes utilitzats de la mateixa manera. Abans de començar un assessorament hi ha d'haver la plena certesa per part de l'assessor que això és així, ja que en cas contrari es poden donar equívocs i males interpretacions que entorpeixen el desenvolupament de l'assessorament, i en tot moment ha d'utilitzar un llenguatge acurat que tingui en compte les sensibilitats de totes les persones del grup.

Tal com dèiem anteriorment també ens comuniquem amb el nostre cos. La nostra manera de bellugar-nos, de mirar els altres, els gestos que fem amb les mans, les expressions de la nostra cara, etc. poden ajudar o entorpir la comunicació amb el grup, és un aspecte a tenir en compte i que mai s'ha de deixar de banda.

No sempre és fàcil establir un fil comunicatiu amb el grup, no sempre es parteix d'una bona disposició per part de tothom, de vegades la comunicació no es dóna o es dóna de manera deficient. En aquests casos cal que l'assessor sàpiga detectar quines poden ser les causes d'aquesta falla i buscar les estratègies adequades per aconseguir-ho. Més endavant parlarem d'aquest tema.

Abans d'incidir sobre la dimensió social de la tasca de l'assessor, cal parlar de la reflexió com a eina indispensable en la formació de formadors. Com a professional compromès amb la formació permanent, li és imprescindible reflexionar constantment sobre la seva pràctica per identificar possibles deficiències en el plantejament o en el contingut dels temes. No s'ha d'oblidar que ha de tenir capacitat de resposta immediata davant de situacions concretes, això l'obliga a una reflexió constant sobre els seus sabers i com els posa a l'abast dels mestres. Aquesta manera d'entendre la professionalitat té implicacions, segons Elliott (1991), per a la seva formació professional, ja que s'ha de considerar:

- que tot aprenentatge és fruit de l'experiència
- que l'aprenentatge professional ha de consistir fonamentalment en l'estudi de situacions reals
- que el professional (en aquest cas l'assessor) ha de tendir a desenvolupar pràctiques reflexives competents
- que l'adquisició de coneixement ha de ser inteactiu i a de permetre la reflexió sobre situacions quotidianes

L'assessor utilitza la reflexió com a eina de creixement professional, per tant l'ha d'ajudar a clarificar, i potser modificar, la relació entre els seus processos cognitius i la pràctica assessora.

Dir que la pràctica reflexiva ajuda al desenvolupament professional no és cap novetat, però si cal remarcar-ho en un moment en que la poca rigorositat i la superficialitat són pràctiques habituals dins de l'àmbit educatiu. No s'ha d'oblidar que la reflexió comporta un procés de construcció que ajuda a educar el pensament. Segons Dewey (1989) calen unes actituds per millorar la capacitat d'investigació i comprovació inherent a tot procés reflexiu, aquestes actituds serien:

- mentalitat oberta: s'ha de ser receptiu a qualsevol idea, malgrat no estigui en principi en la nostre línia de pensament, tancar-nos en allò que pensem ens pot limitar i ens pot privar d'entendre altres maneres de fer i pensar
- l'entusiasme: interessar-se intensament en algun projecte és la millor manera de portar-lo a terme
- responsabilitat: ens diu Dewey «ser intel·lectualment responsable vol dir considerar les conseqüències d'allò que projectem; significa tenir la voluntat d'adoptar aquestes conseqüències quan son fruit de posicions assumides prèviament. La responsabilitat intel·lectual assegura la integritat, la coherència i l'harmonia en les creences»

Aquestes actituds, base del procés reflexiu, ajuden a l'assessor a construir conceptes i pensaments que possibilitaran la seva tasca formadora.

A les característiques fins ara esmentades –coneixement de dinàmica de grups, capacitat de lideratge, experiència i contacte amb realitats diverses, fonamentació teòrica, actualització, rigor i capacitat de comunicació, pràctic reflexiu– cal afegir-n'hi una altra de menys convencional, però molt important: el compromís social.

Qualsevol activitat en el món de l'educació no és neutral, i tampoc no ho és l'assessorament. Tot el sistema escolar, en el qual s'inscriu, està conformat per un seguit de relacions que depenen de l'estructura social: polítics, administradors, tècnics, experts, inspectors, assessors, docents, alumnes, pares i mares, gaudeixen d'estatus diferenciats i tenen capacitats de poder i d'influència i també interessos sovint radicalment oposats, i aquesta realitat no és negligible.

D'altra banda, l'assessorament no és un procés que pugui utilitzar unes tècniques i uns procediments amb una asèpsia immaculada, sinó que comporta unes opcions ideològiques i uns valors amb els quals s'hi ha d'estar compromès d'una forma crítica.

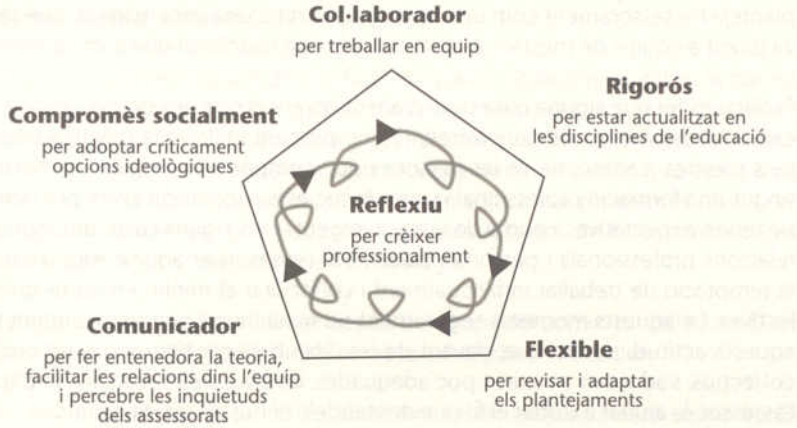

Figura 9. Síntesi de les característiques de l'assessor.

Funcions de l'assessor

Dèiem al començament que entenem l'assessorament com un procés de coneixement compartit. Des d'aquest punt de vista i en consonància amb propostes com les de Del Carmen i Zabala (1992), es pot entendre que les funcions de l'assessor vagin més encaminades a desenvolupar un rol d'ajuda i facilitació de creixement professional i personal i no tant com a transmissor de coneixements específics, malgrat sigui un aspecte fonamental de l'assessorament.

Normalment quan un claustre demana un assessorament, espera que l'assessor, sobretot i en primer lloc, tingui un coneixement òptim del tema. És evident que, per exemple, per fer un assessorament sobre desenvolupament del llenguatge, s'han de tenir uns coneixements teòrics i s'han de saber aportar solucions pràctiques aplicables i ajustades a la demanda. Però amb això no n'hi ha prou. Si l'assessor solament es limita a aportar solucions específiques, per molt ben fonamentades que estiguin i per molt bé que les transmeti al grup, no hi haurà un veritable procés de coneixement: les persones del grup es limitaran a fer el que proposa altri, possiblement, solament els serà útil en situacions idènticament iguals i els serà difícil transferir les mateixes solucions a altres situacions. Si els assessoraments només complissin la funció transmissora quedarien minvats del que és més substancial, es farien a mitges.

En la literatura sobre temes d'assessorament el terme facilitador és molt utilitzat, i en molts casos com a sinònim d'assessor són termes que es poden utilitzar indistintament, encara que segons com s'utilitzen, requereixen matisacions.

Abans d'aprofundir en l'altra funció de l'assessorament, s'hauria de remarcar que es planteja l'assessorament com una tasca grupal, dit d'una altra manera, que sempre va dirigit a equips de mestres, amb la complexitat relacional que això comporta.

Facilitar és fer que alguna cosa sigui planera, en el cas que ens ocupa, allisar el camí cap a un assoliment de coneixements que permeti millorar la pràctica educativa dels mestres. Cadascuna de les persones que componen un equip de mestres ha tingut una formació professional i unes vivències personals diverses, per tant també tenen expectatives i punts de vista divergents i en alguns casos antagònics, les relacions professionals i personals poden ser tenses i per aquest motiu caure en la temptació de treballar individualment i col·laborar el mínim en les tasques col·lectives. En aquests moments segurament no hi ha ningú que racionalment tingui aquesta actitud, però sí que, davant de les dificultats per tirar endavant projectes col·lectius, s'adopten postures poc adequades. En aquestes situacions el paper de l'assessor és ajudar a trobar el fil que descabdelli el nus de les dificultats.

En primer lloc fer adonar als mestres que mai parteixen de zero, que les seves experiències com a docents, siguin del tipus que siguin, sempre són vàlides i mai s'han de rebutjar ni pensar que no serveixen, si de cas s'han de modificar i adaptar a les necessitats del grup; ajudar a veure, a partir del diàleg, que es comparteixen punts de vista similars que poden ser l'inici de nous projectes; incidir en la conveniència de reflexionar sobre aspectes concrets de la tasca diària. És precisament en aquest aspecte de revalorització del coneixement pràctic on l'assessor hauria de fer-hi més èmfasi, per tal d'afavorir el procés d'anàlisi i millora de les accions a l'aula per part dels propis mestres.

A més d'aquestes funcions bàsiques d'ajuda i facilitació del desenvolupament professional, l'assessorament comporta també funcions de dinamització de l'equip docent i d'afavoriment de la innovació, per tal que assoleixi el grau d'autonomia indispensable per a la presa de decisions i l'assumpció dels propis errors.

Si es rellegeixen atentament els punts anteriors hom es pot adonar que no és gens fàcil ser assessor: a banda de tenir unes característiques personals determinades, és fonamental saber molt bé quines són les seves funcions i posar a la pràctica estratègies que ajuden a portar-les a terme.

Estratègies i metodologies

En els apartats anteriors es poden trobar diverses referències a quines estratègies poden ser més útils. S'ha començat per establir les característiques idònies que hauria de tenir un assessor i detallar quines són les funcions primordials a desenvolupar. Però si un assessor té les característiques adequades, sap quines són les

funcions a desenvolupar i utilitza estratègies errònies possiblement tindrà molts problemes per tirar endavant l'assessorament.

En primer lloc potser s'hauria de clarificar en quines situacions s'utilitza la paraula estratègia i en quines, metodologia. El terme estratègia quasi sempre fa referència a les accions i actituds que adoptem per aconseguir una determinada finalitat; metodologia, en canvi, fa referència a un procediment ben definit que ajuda a dur a terme una certa activitat. Així, quan s'intenten solucionar problemes relacionals s'utilitzara una estratègia; quan es planifiquen les sessions de l'assessorament en funció del contingut, s'utilitzarà una metodologia.

L'estratègia o metodologia a utilitzar depèn del grup i del contingut del tema. Si ens centrem en el grup s'han de tenir en compte les següents variables:

- Nombre de persones: no és el mateix fer un assessorament a una escola bressol on hi treballen sis persones, que a una escola de primària de tres línies.
- Grau de coneixement que tenen sobre el tema: hi ha grups que, ja sigui perquè han fet assessoraments anteriors o perquè s'han documentat, tenen un bagatge de coneixements considerable, en canvi n'hi ha d'altres que és la primera vegada que entren en contacte amb aquells continguts i el seu coneixement és pràcticament nul.
- Relacions interpersonals del grup: aquí el ventall de possibilitats és molt extens, és possible trobar grups que, malgrat les diferències, han sabut trobar la manera de posar-se d'acord i d'altres en què qualsevol motiu és bo per iniciar una discussió, la majoria de vegades sense cap relació amb el tema.
- Motivacions personals: pot haver-hi tants motius com persones, pot ser que n'hi hagi que volien fer un altre assessorament, d'altres que l'horari no els va bé, d'altres pensen que ja en saben prou, d'altres coneixen a l'assessor i pensen que no és la persona adequada, etc. Afortunadament aquests casos no són habituals, però com que es donen, cal tenir-los en compte.
- Contingut del tema: hi ha temes que requereixen un espai ampli que permeti el moviment del grup i d'altres, un material determinat; d'altres és convenient primer fer petits grups per posteriorment posar en comú allò que han elaborat i en quasi tots els assessoraments, és habitual posar en pràctica el contingut teòric, d'aquesta manera hi ha una retroalimentació entre la teoria i la pràctica. En els temes d'educació, teoria i pràctica estan absolutament imbricades, no s'entén l'una sense l'altra, en els assessoraments la part teòrica és imprescindible, però si no es dóna l'oportunitat de posar-la a la pràctica és difícil que se'n pugui treure un profit pedagògic.

Fins ara s'han repassat quines variables hem de tenir en compte a l'hora decantar-se cap una estratègia concreta, però siguin quines siguin aquestes variables hi ha una estratègia que sempre s'ha de fer servir: la negociació. Sigui quin sigui el grup o el contingut a tractar cal negociar.

Una de les tasques de l'assessor és preparar un programa on quedin reflectits els objectius i els continguts que es desenvoluparan al llarg de l'assessorament. En el seu inici es presenta el programa amb la voluntat que es facin els comentaris i esmenes que tothom cregui convenient, si no es fes d'aquesta manera l'opinió que prevaldria seria la de l'assessor i les aportacions i experiències dels altres no hi tindrien cabuda. Ara bé, si la intenció principal es que hi hagi intercanvi d'idees, el més provable és que hi hagi punts de vista diferents que poden generar conflictes però també poden ser el principi de posteriors enteses. Aquest és un moment delicat, cal que la participació sigui general, és freqüent que intervinguin dues o tres persones i les altres facin d'oients, hi ha diferents estratègies per estimular la participació i que tothom exposi les seves opinions i expectatives, un cop aconseguit és quan és indispensable negociar. Ara l'assessor ja sap quin és el camí a seguir. Ha arribat l'hora de la negociació.

Tal com es comentava anteriorment en l'inici dels assessoraments és necessari negociar per poder treure'n el màxim profit, però en el seu transcurs hi ha un a altra estratègia que és imprescindible: la reflexió. Els mestres són professionals acostumats a fer –sempre estan fent coses– però n'hi ha una que els costa i que la fan molt rarament: reflexionar sobre la feina feta i deixar-ne constància escrita. Reflexionar sobre el dia a dia dóna la possibilitat de ser crític, veure quins han estat els errors i quins els encerts i poder buscar solucions o redreçar camins equivocats. Desenvolupar el pensament reflexiu com a estratègia de treball pot ajudar-los a ser millors professionals.

Aquesta reflexió sobre la pròpia pràctica ha de partir de la mateixa realitat del centre, de la seva «cultura», de la seva història. En moltes ocasions no hi ha constància escrita d'allò que es fa i del perquè es fa, o, amb molta sort, uns documents incomplets amb un caire més aviat burocràtic que no pas funcional, però sempre hi ha uns principis pedagògics implícits i una certa ideologia. Començar a posar en solfa, a explicitar i analitzar aquestes qüestions pot ser un punt de partida per encetar el procés reflexiu.

Últimament es parla molt d'habilitats socials. Deixant de banda les modes, és evident que conèixer-les i triar les més adequades, poden ser útils com a estratègia a utilitzar, ja que la seva estructura és fàcilment aplicable. Argyle i Kendon (1989) proposen una senzilla pauta:

1. *percepció* dels senyals que emeten els altres
2. *descodificació* en funció de la situació concreta

3. *planificació* de la possible actuació
4. *execució* de la conducta més adequada
5. *retroalimentació*

Com es pot comprovar aquest esquema és molt senzill, però en casos concrets i utilitzat sistemàticament, pot donar bons resultats.

Tal com s'ha dit anteriorment, cada escola té la seva pròpia cultura educativa que cal tenir en compte, per tant en cap assessorament es parteix de zero, en totes hi ha uns condicionats contextuals que fan impossible l'aplicació de receptes úniques. Ara bé que s'hagi de partir de les condicions internes i/o externes de cada centre no vol dir que no es pugui partir d'un marc d'actuació estàndard adaptable a cada situació. La nostra experiència ens diu que la petició d'assessorament sempre parteix d'una situació de conflicte que genera una necessitat de solució. Cada assessor ha de saber adaptar estratègies que ajudin a resoldre els conflictes plantejats. Aquest fet s'emmarca en un procés de discussió, deliberació i decisió que possibilita la revisió de l'estat de la qüestió i que permet la possibilitat de canviar i millorar la pràctica educativa. Bolivar (1997) assenyala un conjunt d'activitats que poden ajudar en el procés que esmentat anteriorment, tenint en compte que cal adaptar-lo a les circumstàncies de cada escola:

- Creació de condicions prèvies: cal que es pacti des de bon començament les condicions en que es farà l'assessorament contemplant diferents aspectes per aconseguir la implicació de tot el grup.
- Identificació i anàlisi de necessitats: cal fer una revisió en profunditat de la situació, explicitar necessitats individuals i col·lectives, prioritzar les accions més significatives per a tothom, partir de les experiències personals i professionals per cercar les solucions
- Recerca d'alternatives, recursos i formació: planificar conjuntament les accions més adequades que s'adoptaran, partint sempre del consens i la justificació de les propostes. Més important que el resultat final és el procés seguit per arribar-hi
- Desenvolupament de les accions: posar a la pràctica els acords presos implica analitzar i reflexionar sobre l'acció, això permet la conveniència o no de rectificar o modificar les accions, i el més interessant, intercanviar idees i experiències sobre la pràctica feta
- Avaluació del procés: avaluació entesa com a formativa no com a sumativa, entesa com a revisió permanent del procés, no per saber el resultat final d'una acció acabada. En aquesta avaluació ha d'intervenir tot el grup implicat en l'assessorament, s'ha d'entendre més com una autoavaluació que potenciï canvis, tant en el grup assistent com a la resta de mestres de l'escola.

- Institucionalització de la formació: aconseguir la capacitació del grup per poder actuar sense necessitat d'assessorament, que puguin ser capaços de tenir iniciativa i de poder decidir, sense necessitat d'intermediaris, el que cal fer.

En les pàgines anteriors s'ha intentat descriure quin és el tipus d'assessor que es considera més adequat per propiciar canvis positius en els centres educatius, ha de ser un professional competent, amb coneixements teòrico-científics amplis, però sobretot ha de ser una persona sensible que sigui capaç de saber establir lligams afectius que li permetin recollir les experiències, expectatives i necessitats del grup per poder iniciar processos de canvi educatiu.

1.9. L'avaluació en els assessoraments

S. Morón

L'assessorament directe als centres és una de les modalitats emprades i pot ser sigui la que facilita un model de formació permanent centrat en la pràctica quotidiana de cada centre o institució (Bassedas, 1997). És a través d'un procés de reflexió sobre les actuacions que es pot posar en marxa una anàlisi de les situacions i unes propostes de canvi. Aquest procés es pot convertir en un procés d'investigació en l'acció depenent de les circumstàncies de l'assessorament, de la demanada i sobre tot de les intencions de canvi que els equips explicitin.

L'assessorament directe a les escoles, al marge dels condicionants abans esmentats, ha de poder proposar unes instàncies d'anàlisi de la pertinència del propi assessorament i dels resultats esperats i obtinguts. És en el procés de negociació que també s'ha de poder realitzar propostes, des de l'assessor/a, vinculades a l'avaluació de la formació.

L'assessor/a és el professional extern que haurà de dinamitzar i estimular la renovació pedagògica interpretada com un aprofundiment en temes puntuals, sensibilització front aspectes educatius/socials o modificacions concretes de les pràctiques i no tan sols de les actituds. És en aquest punt de la negociació amb l'equip implicat que s'ha d'intentar connectar amb les necessitats e interessos dels professionals per tal d'identificar amb claredat els canvis que proposen. Serà en el treball conjunt assessor/equip, partint de les peculiars realitats del centre, que es poden realitzar les propostes per afavorir els canvis i per tant la millora de la qualitat de l'atenció dels infants. Una vegada delimitada la demanda i establerts els moments formatius, un aspecte a destacar, és la revisió i per tant avaluació del procés de formació realitzat.

Un element a destacar en aquest aspecte és la pertinència de l'elecció del formador/a segons la tipología de la demanda realitzada, sobretot pel que fa al coneixement que tingui l'assessor, i no solament de les característiques de l'etapa educativa en qüestió, sinó de formació de formadors, de treball amb adults, de dinàmiques de grup i de reflexió sobre el seu propi treball.

Un altre aspecte a destacar és no perdre de vista l'infant com a subjecte d'una millor proposta educativa. Qualsevol procés de formació, sigui quina sigui la seva modalitat, ha de poder oferir una millor qualitat en l'atenció dels infants i ha de repercutir en una millora qualitativa de la mirada professional que les institucions aborden. Si la formació en la pràctica perd de vista aquesta fita, els processos formatius poden transformar-se en instàncies de reflexió teòrica que mai concreten canvis de la pràctica i per tant en una forma més de perversió organitzativa.

Potser la avaluació més primària d'un assessorament sorgeix de les preguntes:

- Han millorat les condicions dels infants?
- Són més feliços?
- Hi ha coherència entre el que es proposa un centre i el que es fa?

Evidentment aquest és un primer pas que s'hauria d'emmarcar d'una forma més general tenint en compte diferents factors. Els factors que es proposen són:

1. Iniciar el treball definint i construint conjuntament el «Concepte d'infant».
2. Identificar amb claredat les característiques de la institució en què es treballa.
3. Definir quins són els mecanismes d'ajust pertinents de què es disposa.
4. Garantir un treball en equip amb els seus temps/espais corresponents.
5. Explicitar de quina manera s'avaluarà la proposta per la qual es demana un assessorament al centre.

1. És important que conjuntament amb l'assessor/a es puguin revisar els trets d'identitat del centre i el grau de construcció conjunta que tenen per part de tot l'equip. La majoria de vegades resulta una instància imprescindible a realitzar conjuntament ja que qualsevol canvi que es proposi té implícit una concepció d'infant i/o d'infància que no sempre són compartides. Les incoherències entre teoria i pràctica es fan evidents en l'assessorament. Moltes vegades, la presència en moments de la vida quotidiana i les observacions dels espais i materials són indicadors clars de diferents o oposades formes d'interpretar als infants. Aquest pont permanent entre teoria i pràctica es transforma en una eina de l'assessorament.

   El document de la Xarxa d'atenció a la Infància de la Comunitat Europea: «Indicadors de qualitat en els serveis per la Infància», és una bona eina en aquest moment del procés. També ho són tots els documents escrits que tingui el centre que facin referència als seus trets d'identitat (Projecte Educatiu, per exemple).

2. Les característiques de la institució a la qual es pertany determinen, moltes vegades, els estils de funcionament. Per història institucional o història formativa. Per absència de història formativa. Per la valoració que s'atorga a la instància formativa. Pel tipus d'encàrrec social que tingui.

   Sigui de la manera que sigui, totes les institucions que es fan càrrec d'infants menors de 6 anys tenen un compromís social/educatiu amb la infància i amb la defensa dels drets dels infants. A vegades, una eina significativa és repassar

la Convenció dels drets dels infants de 1989[2] que l'Estat Espanyol va subscriure. L'anàlisi del significat de que tot infant té dret a la seva intimitat o dret a la seva identitat proporciona elements per modificar pràctiques no sempre reflexionades. L'escala de Valoració de l'ambient per la infància de Harms i Clifford (1990), l'ECERS, l'escala de desenvolupament de Kuno Beller de la Universitat de Berlín, són algunes de les eines que també es poden tenir en compte. L'ACEI també és un excel·lent instrument per la formació a centre.

3. Els mecanismes d'ajust
   S'interpreten com a mecanismes d'ajust aquelles eines que els educadors/es o mestres poden emprar per reflexionar sobre les pròpies pràctiques. Del tradicional quadern de camp, sempre reivindicat, a les idees de documentació pedagògica tal com s'interpreta a les escoles de Reggio[3]. De les observacions creuades als registres videogràfics. Es tracta d'eines que possibiliten una mirada a la pròpia actuació del infant en relació a la proposta educativa, als dubtes, interrogants i questionaments que provoca una proposta que escolta l'infant.

4. Garantir un treball en equip amb els seus temps/espais corresponents.
   Tal com s'assenyala al document de la Xarxa Europea d'Atenció a l'Infància: «Serveis de qualitat», el treball en equip esdevé una garantia en els processos de canvi que els centres es proposen.

   Són els propis equips els que també han de poder desenvolupar estratègies crítiques sobre el seu propi procés i les pertinences dels assessoraments, la metodologia emprada, les lectures i instàncies de reflexió i aprenentatge, les modificacions de les pràctiques i la idoneitat dels seus assessors/es. Generant també una cultura professional vinculada als suports externs i oberta a altres «mirades» disciplinars.

   La direcció o coordinació del centre és la responsable de vetllar i gestionar els espais/temps facilitadors pel bon funcionament de l'equip fomentant la creació d'un clima favorable a la reflexió.

5. Com en tots els processos d'ensenyament/aprenentatge, és fonamental l'explicitació de què farem, com ho farem, quan i de quina manera revisarem el que ens proposem. Definir les eines pertinents per les propostes d'assessoraments diferenciades segons les demandes, analitzar la seva adequació, les persones responsables, les formes de registre, etc.

---

2 Convención sobre los Derechos del Niño, A.G:res 44/25, anexo, 44 U.N GAOR Supp. (nº49) p.167, ONU Doc. A/44/49 (1989), entrada en vigor el 2 de setembre de 1990.

3 Podeu consultar tota la bibliografia existent sobre les Escoles de Reggio Emilia o també les aportacions realitzades per Dahlberg, Moss i Pence a: «Més enllà de la qualitat», particularment en el capítol que dediquen a »La documentació pedagògica» pàg. 261.

És important poder vincular la interpretació dels canvis realitzats a la seva comunicació en els àmbits professionals, com un mecanisme natural del món educatiu. Ja sigui amb una publicació en una revista de divulgació, de recerca o premsa, amb la participació en Jornades, Seminaris o Congressos, tot comunicant i discutint les propostes de canvi per donar significat al propi assessorament.

Creiem convenient que les institucions que promouen l'oferta d'assessoraments puguin establir també els seus espais de supervisió d'assessoraments. Realitzant paral·lelament una altra construcció al voltant d'aquestes modalitats. L'àrea d'Educació de l'Ajuntament de Barcelona, de la mateixa manera que altres institucions, tenen antecedents vinculats al tema.

Aquests punts tractats són el resultat de la pròpia pràctica en avaluació d'assessoraments i esperem que algun d'ells ajudi a avançar en el tema.

Finalment, per ajudar a sistematitzar els punts tractats específicament en aquest apartat i globalment en el capítol, tot seguit oferim una graella (figura 9), a mode d'exemple, on apareixen diversos aspectes on convindria aportar evidències per garantir la rigorositat de l'avaluació realitzada i on també es deixa un espai per reflexionar sobre quines millores convindria introduir per tal d'avançar de forma continuada a partir de la feina duta a terme. Aquest instrument es pot complimentar en una sessió de discussió grupal on hi participin totes les persones implicades en l'assessorament; també es pot suggerir que, individualment, tothom reflexioni abans de la sessió conjunta sobre les evidències per tal de centrar la discussió en les propostes de millora.

Aspecte a avaluar	Evidències	Propostes de millora
Avaluació primària		
Han millorat les condicions dels infants?		
Els infants són més feliços?		
Hi ha coherència entre el que es proposa el centre i el que fa?		
Factors específics		
S'ha definit i construït conjuntament el concepte d'infant?		
S'han idenfiticat amb claredat les característiques de la institució?		
S'han definit els mecanismes d'ajust (eines) per reflexionar sobre la pròpia pràctica?		
S'han definit els espais/temps de reflexió?		

Aspecte a avaluar	Evidències	Propostes de millora
S'ha explicitat la forma de revisar/avaluar les propostes de millora?		
S'ha previst la forma de comunicar/difondre les millores en altres àmbits professionals?		
S'ha concretat algun canvi en la pràctica?		
S'ha possibilitat la institucionalització del canvi?		
Han millorat els mestres com a professionals reflexius i crítics?		
S'ha millorat la «mirada» professional de la institució?		
S'ha aprofitat el potencial educatiu de la comunitat (de l'entorn)?		
En quant a la figura de l'assessor		
L'elecció de l'assessor ha estat pertinent?		
Ha utilitzat les estratègies adequades?		
Ha afavorit el treball en equip?		
Ha afavorit la reflexió?		
Els seus coneixements estan actualitzats?		
Ha mostrat flexibilitat a l'hora de revisar i adaptar els plantejaments?		
Ha mostrat habilitats comunicatives?		
Ha mostrat un compromís social crític a l'hora d'adoptar opcions ideològiques?		

Figura 10. Graella per a l'avaluació d'un assessorament.

1.10. Potencial de la comunitat

O. Defis

Si es pregunta on es formen o s'eduquen avui els nens i les nenes, des del nostre posicionament s'afirmaria: principalment a l'escola, en el si de les famílies, en l'entorn immediat i a través dels mitjans de comunicació.

Els/les nostres nens/es viuen immersos en uns entorns familiars, escolars, socials, culturals, etc., que els són molt pròxims i el coneixement dels quals enriqueix la seva formació com a persones. En conseqüència, les propostes educatives haurien de focalitzar la seva atenció en aquests entorns immediats. Així mateix, l'escola, afectada en general per l'absència d'accions i recursos educatius aportats pel territori, hauria de superar models tradicionals i obrir-se a l'entorn i a l'aportació de materials gratuïts i gratificants, que són la mateixa realitat (Alsina, 1996).

Des d'aquesta perspectiva, s'ha de redefinir el rol dels/de les educadors/es davant nous valors educatius que requereixen «guies» eficients de nous aprenentatges significatius. Cal conscienciar-se del nou perfil de mestre/a centrat en l'objectiu d'induir, guiar, descobrir, etc., assegurant, per sobre de tot, el formar persones a través d'uns processos d'ensenyament–aprenentatge que concebem com un viatge i no com una destinació.

Des de la competència docent i la llibertat assenyada, opinem que és necessari superar algunes restriccions oficials i tendir cap a unes propostes d'aprenentatge obertes a visions plurals, a l'oportunitat de temes d'actualitat i a la formulació d'hipòtesis.

Obrir els horitzons de l'aprenentatge és valorar més els processos de realització que els propis resultats. En aquest sentit, els mitjans que podem fer servir en l'actualitat ens permeten atendre la diversitat i aportar dimensions individuals a la tasca d'ensenyar col·lectivament.

Molts coneixements poden ser adquirits en directe, per simulació o per representació. Els aprenentatges han de sustentar-se, tant com sigui possible, sobre bases reals i no sobre elements de ficció; això no solament permet una millor comprensió del món, sinó una millor orientació per a la vida.

El consum, la pau, la interculturalitat i el medi ambient, en altres aspectes, mereixen un tractament prioritari en els nostres contextos escolars actuals. I, d'altra banda, l'aportació de recursos dels mitjans de comunicació ens permeten apropar-nos cap a realitats inaccessibles, sense restar els aspectes vivencials d'allò que és l'entorn real en una observació directa.

Entorns físic, social i cultural

Els nostres plantejaments pressuposen que les aportacions dels entorns físic, social i cultural són elements integrants de la comunitat educativa, i intervenen i actuen de forma positiva o negativa d'acord amb els mecanismes i les estructures que la família i/o la institució escolar articulin per fomentar les màximes interaccions possibles. És un requeriment necessari, en conseqüència, que el territori on es troba circumscrit el col·lectiu que cal educar s'organitzi de forma que potenciï efectes de reciprocitat directa entre els/les nens/es i la societat.

Així doncs, determinats elements no sistematitzats de la comunitat educativa que, per la seva vinculació amb el desenvolupament global dels/de les nostres nens/es de l'etapa d'educació infantil, puguin ser agents optimitzadors dels processos d'ensenyament–aprenentatge, han de ser utilitzats i valorats com a recursos adequats per enriquir el procés formatiu que es du a terme en el context escolar.

Diversos components socials són factors eminentment formatius. Mitjançant processos encaminats posteriorment per l'escola, poden ser transformats en elements de cultura. Per això, les propostes educatives han de tenir cura que s'articulin degudament les funcions de la família, de l'escola, del municipi, del món cultural i del de la producció, entre d'altres, de manera lògica i coordinada. Així, doncs, d'una banda, el territori ha de proposar objectius formatius en les experiències educatives de caràcter global, permetent que el/la nen/a visqui autèntiques situacions socials. D'altra banda, és la institució educativa la que ha de convertir les experiències de vida en bagatge cultural.

És una realitat demostrable que el municipi on es troba la família i la institució educativa conté un ampli espectre d'iniciatives educadores d'origen i intencionalitat diverses. Tot això afavoreix els aprenentatges permanents i proposa nous llenguatges, pautes d'inserció en l'entorn immediat i l'oportunitat d'ampliar les adquisicions personals i col·lectives.

El medi ambient i l'entorn immediat

Així mateix, els coneixements adquirits empíricament serviran de base per als progressos intel·lectuals i socials posteriors: el mitjà no és solament un element per ser contemplat, sinó també per ser transformat.

Les institucions educatives han de promoure –a partir de les fases més incipients del desenvolupament dels/de les nens/es– actituds cíviques responsables i aptituds per millorar la comprensió de les relacions que existeixen entre l'ésser humà, el mitjà físic i material i la cultura. No obstant això, no han de limitar-se les perspecti-

ves pedagògiques del mitjà únicament en el marc escolar, ja que l'educació a través de la vida té possibilitats molt efectives.

La riquesa d'informació que des d'àmbits externs al marc escolar incideixen en el procés educatiu planteja un repte i proposa una dinàmica activa als/a les educadors/es, a partir d'alternatives docents que es produeixen fora del mur de la institució escolar. Les adquisicions que es generen de la contractació entre cada nen/a i el seu mitjà es connecten en forma de xarxa de coneixements, en lloc de dispersar-se en conceptes aïllats, la qual cosa donaria lloc a aprenentatges aliens a les seves vivències i interessos (Ausubel, 1983).

És urgent i necessari que es projectin alternatives que connectin els «àmbits d'educació». Això solament serà possible a partir de projectes de formació integrada: escola, família, institucions locals i associacions. Aquests agents educatius han d'elaborar i practicar models amb intencionalitat educativa, desinteressats i democràtics, capaços de canalitzar la interacció i la reciprocitat entre la cultura de l'escola i la cultura externa a ella, a través de línies de complementarietat i recursos educatius mixts (Frabboni, 1990). És necessari atenuar la creixent irrupció i agressivitat d'altres agents que, sense intencionalitat educativa, es troben sotmesos a les lleis de l'oferta i la demanda.

Escola, territori i medi ambient

Els objectius educatius prescrits per la normativa indiquen l'error que pot suposar una separació rígida entre escola i societat, i/o experiència escolar i experiència de vida. És difícil aprendre a viure –amb tota la complexitat i la indeterminació que suposa aquest particular objecte d'aprenentatge– si no és vivint de debò i reflexionant, conversant i dialogant sobre les autèntiques experiències de vida. En conseqüència, si l'únic instrument utilitzable per a la preparació a la vida és la pròpia vida (Dewey), aquesta no hauria de diluir-se gradualment dintre de la institució escolar. L'escola té una funció específica que ha de desenvolupar-se, però, si és portada a terme fora del context vital (les ciències, les arts, les organitzacions socials, el món del treball, etc.), no solament no produeix resultats efectius, sinó que elimina la vitalitat de l'educació i, per tant, anul·la la seva pròpia funció (Alfieri, 1990).

En l'actualitat, les institucions educatives i les organitzacions socials han de compensar –ja des de les primeres edats– les amenaces i les agressions a les quals es troba sotmès, per exemple, l'entorn físic. És necessari que en les propostes docents s'eduqui la sensibilitat per a la protecció de la naturalesa i de les espècies. La degradació del mitjà natural posa en perill l'equilibri fisiològic i psicològic de les persones. Cal formar en condicions de llibertat i igualtat, i en el si d'unes estructures municipals, capaces d'establir mecanismes i llenguatges aptes per a qualsevol col·lectiu.

En conseqüència, els responsables de la gestió educativa sistemàtica i intencionada han de valorar els recursos aportats pels diferents entorns, perquè mitjançant projectes compartits, en alguns casos amb les famílies, els nens i les nenes puguin situar-se suaument i espontània en les estructures i la dinàmica social del seu propi entorn.

Seria necessari realitzar un esforç d'identificació i coordinació de les accions educadores que sorgeixen com a resultat dels compromisos de les administracions locals amb l'educació. Tot això, amb l'objectiu de planificar i construir municipis on l'educació cívica, la valoració de l'estudi, la vida intel·lectual i cultural, la formació i investigació permanents i l'estímul a la creativitat i a la participació siguin un patrimoni comú a tots els ciutadans. Un exemple d'aquest esforç es pot trobar en el treball realitzat des de la Diputació de Barcelona i l'ICE de la Universitat de Barcelona (1999, 2001 i 2002) proposant un marc de referència per a polítiques educatives en l'àmbit municipal a partir d'un estudi sobre els serveis per a la infància i un catàleg de serveis educatius per a la primera infància i la família.

Les ciutats i els municipis d'avui són, en el seu conjunt, el millor laboratori per a una educació coherent amb les expectatives culturals que la mateixa societat alimenta amb els seus contrastos amb el sistema formatiu. Situem, doncs, els serveis socioculturals de l'entorn urbà com un dels vèrtexs del model educatiu que proposem.

Les institucions culturals de la ciutat no tan sols han de donar el seu suport a l'escola en la realització de les seves funcions, sinó que han de saber projectar-se de manera que els adults del demà puguin integrar, com elements substancials per al seu desenvolupament, la utilització intel·ligent dels museus, els arxius, les biblioteques, les sales de concert, els teatres, els cinemes, les instal·lacions esportives i determinats components del territori urbà i extraurbà que puguin ser àmbits d'educació.

Tenint en compte, doncs, la diversitat de projectes que poden generar-se a partir de les coordenades físiques, culturals i socials que hem descrit, apostem per un model de formació permanent capaç d'articular –mitjançant assessoraments– propostes educatives vinculades a diferents agents del propi context.

2.
Narració d'experiències il·lustratives

C. Gràcia
C. Mateu
S. Morón
M. Vinuesa

Un cop plantejats en el capítol anterior els principals fonaments de l'assessorament a l'educació infantil es presenten a continuació, per part de quatre assessors, diverses experiències que exemplifiquen com es du a terme en els centres educatius aquesta modalitat de desenvolupament professional.

La concreció de cada experiència permetrà entendre l'adaptació de la formació permanent que ha de fer cada assessor en funció dels condicionants que es troba en cada centre. Cada realitat específica obliga l'assessor a prendre moltes decisions per tal d'encaminar l'assessorament mitjançant un procés adaptat a la història del centre, a l'experiència prèvia dels mestres amb què treballarà, a la temàtica que es vol treballar en la formació, etc. Donada la dificultat de trobar en una sola experiència totes les característiques que s'assenyalen des de la teoria de l'assessorament, el ventall de casos que s'exposen en aquest capítol aporten diverses perspectives on s'emfatitza l'exemplificació d'alguns aspectes com ara la negociació, els rols dels participants, la institucionalització del canvi o l'avaluació.

El conjunt d'assessoraments exposats inclou per una part temàtiques centrades a nivell de l'aula o grup-classe, com per exemple «Els projectes com a estratègia curricular: Aprenentatge de la lectura i l'escriptura» i «Observació i avaluació»; i per altra part temàtiques a nivell de centre, com «Relació família-escola», «L'ús de l'espai», «L'adaptació dels infants a l'escola bressol» i «Diàleg entre la institució educativa de la primera infància i la societat». A més a més, es tracta també en alguns casos l'etapa educativa en global («Debat sobre l'etapa 0-6 anys», «L'actitud de l'adult i l'autonomia de l'infant a l'etapa 0-6 anys» i «Aspectes organitzatius de continuïtat entre el primer i el segon cicle d'Educació Infantil»).

La darrera experiència il·lustrativa, titulada «Lligam entre la formació, la recerca i la innovació educativa», a diferència de la resta, consisteix en una reflexió sobre aquesta temàtica per part d'una assessora i inclou el comentari d'algunes experiències publicades en altres obres.

Algunes consideracions pràctiques prèvies

L'explicitació de la demanda d'un assessorament permet intuir una història vinculada a les pràctiques professionals d'un treball en equip. Per tal d'escriure la justificació de la demanda s'ha de fer un esforç compartit per delimitar les seves necessitats i prioritzar-les, demostrant ja des d'aquest moment un pas endavant en el seu procés de formació/innovació/renovació.

El procés de formació permanent en un centre educatiu que ha perfilat la seva demanda indica, de alguna manera, que l'equip del centre ha intentat aprofundir en un treball d'anàlisi de la seva pròpia pràctica, des de una perspectiva crítica e indagadora amb una cultura de centre «poc balcanitzada» (Bolívar,1993).

El procés de negociació

És la primera etapa de la actuació de formació. Implica la presentació i la discussió conjunta de la demanda. L'aclariment dels punts presentats i l'inici del coneixement mutu. La disponibilitat de l'equip i el seu compromís de canvi.

Cal analitzar també si la demanda és el resultat d'una clara identificació de necessitats i que aquestes s'havien construït mitjançant un procés de reflexió i participació, i per tant, eren viscudes per l'equip com a necessitats veritables. L'experiència demostra que, en molts casos, la demanda té subjacents altres interessos professionals i/o personals que no es tradueixen clarament ni es verbalitzen conscientment.

Aquest procés obliga a explicitar una proposta des de la formació, de la metodologia de treball, la planificació de l'acció, la posada en pràctica dels canvis i la revisió dels mateixos.

En aquest punt cal aprofundir en el fet de que cada context educatiu, cada centre, segons la seva pròpia cultura, segons la seva percepció de la formació i les característiques del treball en equip, a més de les idees sobre la qualitat del servei, desenvolupen processos de negociació ben diferenciats.

Així doncs, podem trobar el centre que no té identificades les seves necessitats, però que és sensible a les aportacions del formador/a. S'endega un procés lent però segur d'identificació de necessitats i d'anàlisi de la pràctica. Altres vegades és l'actitud d'alguns membres de l'equip la que possibilita que, actuant de dinamitzadors/es impregnin a la resta a través de la pròpia acció. No necessariament el procés s'ha de donar de manera idèntica ni unificada en el sí d'un equip. La posada en pràctica de petis canvis per part d'alguns membres, dóna seguretat en la implantació per part d'altres membres, tenint cura, però, que les iniciatives no siguin monopolitzades per membres del grup amb més dots de persuassió o de lideratge.

Trobem altres centres on els seus equips senten la necessitat de modificar i qualificar la seva pràctica sense plantejar-se la reflexió pertinent i que corren el risc de caure en «modes educatives». La urgència per «fer» pot fer oblidar la necessitat del «perquè».

A vegades existeix una confusió conceptual al voltant de «l'activisme docent», benintencionada però amb una fragilitat en la consolidació dels canvis degut justament a la precària justificació teòrica dels mateixos. La presència de la següent «moda» generarà d'immediat un nou canvi. En aquest cas, el procés de negociació és més lent i dificultós degut a que implica un canvi d'actitud front la seva pròpia professionalització. En aquestes situacions es poden generar actituds d'impaciència

per tal d'arribar a resultats verificables, amb el risc de poca reflexió i, en conseqüència, de fonamentacions febles.

Incorporar noves estratègies de funcionament personal i grupal, estratègies i temps d'estudi, de reflexió sobre el perquè de les pràctiques, no és una tasca fàcil. Com analitzava Malaguzzi (1996), el paper i la professionalització de l'educador/a d'aquesta etapa, poc considerada, al llarg de la seva formació inicial moltes vegades, curta, superficial i abstracta, s'ha de jugar a fons en la re-formació en el propi servei. Els educadors/es, deia Malaguzzi, com els infants i tots nosaltres, senten amb força la necessitat d'augmentar les seves competències, de convertir els fets en pensaments, els pensaments en reflexions, les reflexions en canvi de pensaments i d'accions. D'arriscar previsions, intentar-les e interpretar-les.

Alguns equips docents però, en situacions més «balcanitzades» (Bolívar, 1993 i 2000), es plantegen la presència del formador/a, assesor/a extern com la d'un àrbitre que donarà la raó a uns en contra dels altres. En aquests casos la funció de mediació en els conflictes és més rellevant que la pròpia pràctica realitzada al centre. Recuperar un clima de col·laboració on l'objectiu torni a ser la qualificació de la pràctica professional i la millora de l'atenció dels menuts es converteix en la fita a aconseguir. És quan més evident es fa la necessitat d'un temps generós en la presència dels formadors/es. La resolució de conflictes, la detecció de lideratges més o menys explícits, la comprensió d'un cert «curriculum ocult» comporta un esforç de temps, de coneixements i d'accions per part dels assessors/es imprescindibles per consolidar futures accions formatives i mínimament consolidades.

El grau de conflictes interns i resistències al canvi d'alguns/es educadors/es poden ser prou significatius, impedint a tot un equip gaudir d'un espai formatiu. Cal analitzar la pertinença i l'oportunitat d'esmerçar innecessàriament «energies formatives» en determinats moments i grups que no tenen, encara, uns paràmetres massa clars de les funcions del formador.

És en aquestes situacions que s'hauria de replantejar si l'oferta de formació a l'equip és la modalitat òptima o a canvi, la presència d'un element extern, poques hores, serveix de distractor d'altres problemes més estructurals, laborals o de malestar institucional que no és resolen exclusivament amb una formació continuada. En aquestes casuístiques que els processos de negociació són molt dificultosos, i obliguen a redefinir de forma rigorosa la demanda.

Estratègies metodològiques

En la realització dels pactes de treball amb els equips una de les premisses bàsiques és: «*de l'acció a la reflexió*». Aquesta idea obliga a explicitar la narració de les pràctiques o a possibilitar l'observació de les mateixes. Aquest punt de partida és

fonamental. És acceptar una altra mirada, i propiciar un espai d'intercanvi i reflexió sobre les pràctiques a partir d'una reflexió inicial, per part dels receptors, oberta, flexible i molt professional

S'ha de crear el temps i el clima ajustat per que la reflexió possibiliti la recerca dels arguments que sustenten la pràctica. Els arguments que orienten la intervenció, la coherència i domini dels mateixos i alhora s'ha de crear l'espai/el temps de la seva socialització amb la resta de l'equip.

Espais/temps que possibilitin el procés de discussió i argumentació col·lectiva i la pertinència (o no) de la introducció de modificacions de la pràctica individual o grupal segons les característiques de cada escenari educatiu, i amb el consens majoritari dels implicats.

2.1. Relació família-escola

S. Morón

La demanda explícita d'un equip d'una Escola Bressol Municipal es va redactar en els següents termes:

> *«Es vol aprofundir i millorar la relació de l'escola amb les famílies, augmentar la seva participació i compromís amb la tasca educativa vinculada als infants»*
>
> *«L'equip es planteja revisar els sistemes de intercanvi amb les famílies per tant de millorar les percepcions mútues»*
>
> *«La participació de les famílies en les reunions de classes es baixa»*

Temps de formació atorgat: 15 hores

Després d'un primer contacte telefònic a l'inici del curs escolar, s'acorda una primera reunió amb tot l'equip per tant de realitzar un primer intercanvi vinculat a la demanda.

En aquesta primera trobada de presentacions s'intenta conèixer els elements fonamentals de l'organització del centre. Horaris, ratios, estructura, característiques del context i de la població, projecte educatiu, experiències prèvies sobre el tema i origen de la demanda. S'intenta que aquesta primera trobada tingui un caràcter informal, que possibiliti cert coneixement mutu i una explicitació d'intencions; que es generi un clima col·laboratiu i que es realitzin el màxim de preguntes vinculades a la demanda explícita; que es puguin expressar les dificultats de la pràctica que porten a prioritzar aquest àmbit de treball i com creuen que pot repercutir en la millor atenció dels infants.

Es considera fonamental no perdre de vista a l'infant, subjecte de drets i receptor dels canvis a realitzar.

S'estableixen uns pactes mínims de funcionament que possibiliten el màxim rendiment de les hores atorgades per realitzar el treball en comú.

Es planteja la necessitat obvia de dedicar les 15 hores de formació, més les hores que l'equip pugui dedicar i la continuïtat de dos cursos (com a mínim) en la consolidació del tema.

Aquests pactes fan referència a:

1. Trobades de tot l'equip de dues hores repartides en una primera hora d'anàlisi de les pràctiques i una segona hora de reflexió dels arguments que les sustenten a partir d'una bibliografia mínima (pròpia del centre) o proposada des de la formació.

   En cas de dificultat horària les sessions es redueixen a 1,30hs. Es considera 1 hora un temps extremadament curt per l'aprofundiment i la reflexió conjunta de grups de aproximadament 12 persones.

   S'intenta acordar amb l'equip, seguint les seves rutines, d'un dia a la setmana fixa en horari posterior a la jornada lectiva. Generalment a partir de les 17,30hs.

   Es proposa la participació de tots els membres de l'equip involucrats en el tracte directe dels infants.

   S'acorda també un calendari flexible ajustat a les diverses celebracions escolars pròpies d'aquestes edats i de les característiques del context.

   Es consensua la intensitat de les reunions segons tema i urgències en els canvis. No necessàriament han de tenir una seqüència mensual.

   S'acorda la persona o persones encarregades de portar les actes, realitzar els resums i preparar els recordatoris de reunions amb els ordres del dia pertinents.

   En cas de bibliografia específica es busquen les estratègies més àgils per aconseguir-les o l'assessora facilita originals.

   Es pacta l'anticipació de les lectures o bibliografia que s'utilitzarà i l'argumentació que la justifica.

2. Realització conjunta d'una anàlisi i un diagnòstic de la situació vinculada al tema.
3. Observació directa d'alguna de les pràctiques que generen la demanda.
4. Anàlisi de les pràctiques i de les teories implícites o explícites que la sustenten.
5. Discussió i aportacions
6. Realització de propostes de canvi. Calendarització (quan, com, qui, on)
7. Aplicació, reflexió/avaluació dels canvis introduïts.
8. Possibilitats de la generalització del canvi
9. Incorporació dels canvis a la pràctica d'altres membres de l'equip
10. Revisió de la seva incorporació, dificultats.

11. Incorporació de tot el procés en la memòria del centre i en les propostes del proper curs.

12. Valoració de comunicar els canvis realitzats com a experiència innovadora o renovadora en diferents àmbits professionals: Revistes especialitzades, Jornades, Congressos, etc.

Anàlisi detallada del pacte número 2: Realització conjunta d'una anàlisi de situació i d'un diagnòstic que facilitin la intervenció

Per abordar aquest punt i amb l'objectiu de analitzar les accions que es realitzen amb les famílies es proposa l'elaboració d'un quadre de doble entrada per aula o edat dels infants on puguin quedar reflectides totes les instàncies d'intercanvi que es realitzen al llarg del curs.

Fam/escola	Entrades	Sortides	Entrevistes	Reunions grals	Reunions de classe
Objectiu					
Contingut					
Quan					
Qui ho demana					
Altres					
I/V/D					

Aquesta graella s'ha de cumplimentar per aula i per centre de la següent manera (si hi ha clases doblades o si es funciona «per cicle» es poden realitzar conjuntament):

- L'equip ha d'analitzar les seves propostes per a les famílies i han de tenir clar què volen amb aquests intercanvis (objectiu):
  - intercanviar informació? compartir valors educatius sobre diferents aspectes? prendre decisions conjuntament?
- Sobre quin tema específic girarà la trobada/intercanvi (contingut):
  - sobre l'adaptació? sobre el control d'esfínters? sobre les activitats del trimestre? sobre altres aspectes?
- Cada quan volen realitzar o desenvolupar aquests espais (temporalització):
  - cada setmana? cada dia? cada trimestre? un cop l'any?

- La I correspon a Informació, la V a valors que es comparteixen i la D a la possibilitat de prendre decisions conjuntament[4]. Aquesta fòrmula és una simplificació per definir les característiques dels diferents intercanvis, parant atenció a si el que es prioritza és **l'intercanvi** de informació, el fet de **compartir valors** o el de prendre **decisions conjuntament**.
- A l'eix horitzontal de la graella cada equip posarà totes les instàncies d'intercanvi que tinguin amb les famílies, des de reunions per aula a entrades i sortides, passant per cartelles, informes, entrevistes, etc. En definitiva totes aquelles activitats on famílies i escola entren en contacte. Després és qüestió de veure quin objectiu i sobre què es treballa en aquests contactes.

Aquest tipus de representació gràfica pot ajudar a visualitzar amb agilitat l'estil d'intercanvis, les temàtiques, i els graus de comunicació que s'estableixen. Són intercanvis informatius? Requereixen compartir valors? Es prenen decisions conjuntament? D'aquesta manera podem arrivar a diagnosticar el grau i tipus de participació que hi ha en els centres.

Segons el tipus de centre a la columna superior es poden recollir **més de vint situacions** on les famílies interaccionen amb el centre de diverses maneres. Aquest és un esquema simplificat que cada centre pot emprar per objectivar per una banda el volum de situacions d'intercanvi, però, més interessant encara, **és l'anàlisi qualitativa** d'aquests intercanvis.

Seguint a Santos Guerra (1996 i 2000), hem d'intentar construir conjuntament quina concepció de participació tenim. L'autor considera que al concepte de participació difícilment se li pot atorgar les característiques d'un procés tècnic, més aviat es vincula a un procés social arrelat en valors democràtics. Aquest procés social s'ha recorregut individual o col·lectivament de forma diferenciada i ha possibilitat o no una història participativa.

Es considera, coincidint amb Malaguzzi (1996), que per definir una participació real s'ha de comptar amb:

a) Una informació necessària per intervenir de forma activa

b) El poder sentir que es forma part d'un projecte

c) Que es comparteixen uns certs valors socials

d) Que hi ha una certa vinculació a la pressa de decisions.

---

[4] Aquesta és una adaptació pràctica d'un projecte de recerca que la l'autora ha realitzat al voltant del tema, vegeu: Morón,S. (1998): « La participació de les famílies a l'Educació Infantil» Actas del Primer Congreso Internacional de Educación Infantil. FETE-UGT. Granada

En aquest tema s'han d'incorporar altres elements de reflexió segons el grup de treball.

Tenim molts referents de Bassedas i Vila (1990), Flaquer (1999), Goldschmied (1999) i altres que aporten sobre el tema de la participació de les famílies als centres educatius i de forma específica en els que fan referència als més petits que tenen unes característiques diferencials importantíssimes.

Des d'una mirada qualitativa cal treballar amb l'equip seguint aquest esquema:

Necessitat de les escolaritzacions en la primera infància

Diferents realitats dels contextos familiars

Idees i percepcions sobre la infància, cultura de la infància/ pautes de criança.

Idees, percepcions i expectatives sobre la institució educativa i els seus objectius

Cultura participativa de l'equip i de les famílies

Aprofundint en els anteriors apartats estem en condicions de construir un *corpus* argumentatiu que sustenti les pràctiques en les diferents instàncies que l'equip posa en marxa.

A partir d'aquesta anàlisi queden en evidència per una banda les nombroses instàncies d'intercanvi que es realitzen amb les famílies, per una altre banda i pot ser la que més ens interessa, podem analitzar les **característiques d'aquest intercanvi**.

A tall d'exemple:

Al llarg del procés que porta el període d'adaptació, circula molta informació entre el centre i les famílies, però potser cal reforçar la necessitat que és fonamental **compartir el valor** del moment i la circumstància en la que es deixa a l'infant per primera vegada i el que això comporta a nivell de sentiments a la família.

De la mateixa manera és obligat **arribar a acords amb les famílies prenent decisions** conjuntament que faran referència a quin dia comencen, quant de temps, etc…

A les reunions d'aula que es realitzen al llarg del curs queden pocs espais per l'intercanvi, per generar preguntes, per compartir valors vinculats a la infància, i el que és molt important, per prendre decisions conjuntes que possibiliten construir una història compartida.

És a partir d'aquests aspectes previs que els punts 3 i 4 abans esmentats es poden portar a terme, ja que sempre queden pendents entrevistes individuals, comunicacions que es fan arribar a les famílies, les següents reunions d'aula o les futures accions per acordar el procés d'adaptació.

El punt cinc possibilita aprofundir en les diverses aportacions que tant la pràctica com els arguments i les teories implícites o explícites senyalen. Potser és un punt on la discussió, l'argumentació i la contra argumentació són imprescindibles. És el moment àlgid on poden sorgir les resistències al canvi, les inseguretats front el propi coneixement i el coneixement de l'altre i el veritable sentit de la participació.

Cal ser molt prudent ja que mai els canvis s'han d'incorporar de cop i per part de tothom alhora, però la vella i coneguda sentència de «sempre ho hem fet així» no s'ha de transformar en la barrera del canvi. Han de ser els professionals més segurs els que han de poder començar a introduir petites modificacions, que s'hauran de valorar amb calma, però des de la pràctica. Serà la posada en pràctica la que possibilitarà realitzar els ajustaments necessaris al procés anterior.

En el tema que ens aborda, passar al punt sis no té perquè generar dificultats, simplement definir quina serà la instància.

A tall d'exemple:

Una educadora ho va realitzar en la entrevista individual que tenia projectada i una altre en la reunió de classe que també tenia projectada.

En el cas de **la reunió de classe** es va preparar acuradament seleccionant la informació que es considerava més pertinent, proposant un tema de debat sobre una de les característiques de l'edat que generava neguit en les famílies (el control d'esfínters) i obrint un ampli espai d'intercanvi i pressa de decisions com a grup. Ho van realitzar dues educadores conjuntament.

En el cas de **l'entrevista individual**, també es va treballar força la importància de escoltar les propostes de la família, demanar la seva opinió, pactar acords a mig termini i fins i tot acordar una propera trobada en un horari que possibilités la presència dels dos progenitors. S'ha de dir que va quedar en evidència que un dels temes que mai s'havia acordat eren els horaris de reunions.

Una sessió de tot l'equip es va dedicar per analitzar el punt set escoltant de forma atenta la narració que portaven les educadores de les seves experiències. També s'ha de dir que les educadores que van incorporar inicialment els canvis a les seves pràctiques no eren líders de grup ni les més tingudes en compte professionalment per la resta de companys/es. La creació d'un espai/temps per socialitzar la posada en pràctica dels canvis i l'anàlisi que ho va acompanyar també va revaloritzar la tasca docent de les protagonistes.

Els punts vuit i nou es van explicitar com a intencions per al proper curs, encara amb algunes resistències per part d'alguns membres de l'equip, però comptant ja que més de la meitat del mateix ho realitzaria.

El punt onze va quedar sota la responsabilitat conjunta de les persones que havien realitzat el canvi de les seves pràctiques amb la persona que realitzava les actes.

El punt dotze es va materialitzar en una proposta de comunicació per les properes jornades d'educació Infantil del ICE de la UB.

El curs següent es va iniciar repassant les graelles realitzades i acordant, segons les diverses opinions dels membres de l'equip, els canvis que cada educador/a estava disposat a realitzar.

El **procés d'adaptació** ja havia incorporat un seguit de modificacions interessants.

A tall d'exemple:

La primera reunió amb les famílies s'havia convocat al mes de juliol (abans es realitzava al setembre impedint una certa organització i previsió per part de les famílies).

En aquesta reunió es va preguntar a les famílies sobre les seves preocupacions en aquesta primera experiència d'escolarització i en la possibilitat de fer un petit full explicatiu de com era el seu infant amb una foto per portar al setembre.

Tanmateix se'ls va presentar una proposta d'entrada progressiva que van tenir que pactar entre ells segons disponibilitats i circumstàncies familiars que també es van poder socialitzar. Això va possibilitar la gestació d'una petita xarxa de col·laboració entre les famílies.

2.2. L'ús de l'espai

S. Morón

Consideracions prèvies

Abordar situacions de formació obliguen al formador/a a revisar permanentment les seves concepcions sobre el seu propi saber, sobre la infància i sobre els models que sustenten la seva intervenció. Com diu Rinaldi (2001) depenent de quines teories sobre el propi paper d'ensenyar té l'educador/a i sobre quina concepció de la seva relació amb els infants ha construït, serà la seva oferta educativa/formativa.

És partint d'aquestes premisses, que consideren als infants portadors de teories, interpretacions i preguntes, que els educadors/es han de poder crear, construir, els contextos d'aprenentatge més propicis.

Des d'una anàlisi ecològica del tema espais, que vincularem amb el tema temps, s'interpreten com a dues variables unides que participen en la creació d'un escenari d'acció pels infants i d'un ambient no exclusivament físic, sinó també cultural. Ambient que facilitarà o inhibirà l'evolució global dels infants.

Aquests elements de l'organització (l'espai i el temps), s'aborden partint del supòsit que el desenvolupament humà és fruit –en un percentatge molt important– de la interacció de l'individu amb l'ambient. Aquest ambient s'entén com a un element que fa de mediador, que ajuda, en la formació, de tal manera que hi ha autors (Bronfenbrenner, 1987) que afirmen que una de les possibilitats del canvi d'actituds és el canvi d'ambient.

L'ambient es pot interpretar com a definible, construïble i millorable pels membres de la comunitat educativa, però fonamentalment modificable a partir de les pròpies construccions proposades pels subjectes que hi viuen: els infants.

Diversos autors han centrat les seves preocupacions i investigacions en aquest tema. Les aportacions de Gump i Ross (1985) basades en enfocaments des de la Psicología ecològica parlen del *ajustament entre medi i programa*. Quina coherència existeix entre el plantejament educatiu i l'organització dels espais. Taylor (1993) reafirma la idea de tenir molt clara la filosofia del centre i les consideracions abans esmenades sobre les concepcions e idees sobre el propi infant.

Si estem parlant de que les fonts dels coneixements ja les trobem en els propis infants els espais s'han d'organitzar per possibilitar les seves experimentacions, indagacions, preguntes, col·laboració, etc.

En cas contrari, si continuem considerant a l'educador/a, mestre/a com a font fonamental del saber, serà al seu voltant i de les seves propostes que s'organitzaran els espais de l'aula i també del centre.

Si be es pot considerar, al segle XXI, com a premisa bàsica, *la necessitat de coherència entre concepció educativa i organització dels espais*, algunes concepcions educatives que es mantenen vigents pertanyen al segle XIX.

En aquest tema, com en altres, és convenient definir *a priori* aquests conceptes amb els equips i tal com assenyalen Lledó i Cano (1987) «más que concluir el diseño organizativo más apropiado, nos parece que lo esencial es definir los principios y características que éste ha de tener, ya que en cada momento y en cada clase y entorno darán lugar a disposiciones ciertamente diferentes» (pp. 53-54).

Hargreaves (1992) sosté que el «temps», a vegades estructura la propia tasca docent i alhora, la tasca condiciona el temps. Analitza i aprofundeix en diverses dimensions del temps de treball docent i en cap moment el deslliga de la variable espai.

Moltes vegades trobem als centres unes organitzacions d'espais fixes al llarg del curs que semblen indicar una certa proposta de *racons*. Observant amb atenció veiem als infants traslladant els materials i joguines i construint-se altres escenaris pels seus jocs, modificant de forma explícita l'organització original i «*confonent*» a aquell adult en quant a la pertinència o no d'aquesta proposta.

Serà tenint en compte als infants com a interlocutors vàlids que a través de tots els seus llenguatges manifestaran els seus interessos, les seves preguntes, en definitiva posaran a prova les seves hipòtesis.

Cal, per tant, un adult extremadament coneixedor de les formes de pensar dels menuts i de com comuniquen el seu pensaments. Cal una gran capacitat observadora i un àmbit de treball en equip que afavoreixi les anàlisis de les diferents propostes que es poden anar construint conjuntament.

Des d'aquestes mirades podem reafirmar algunes idees bàsiques, herència de l'Escola Nova, que defineixen les concepcions educatives vinculades a la infància:

1. La revalorització de l'infant com a agent principal, divers i competent.
2. La valoració de l'autoactivitat i de l'autonomia progressiva.
3. La valoració de la globalitat dels aprenentatges com a forma d'interpretar la realitat.
4. La individualització i la socialització com a elements complementaris en el procés evolutiu.

Una experiència il·lustrativa

Demanda explícita d'un equip d'Escola Bressol Municipal:

> *«Volem revisar l'organització dels espais i la proposta de materials, creiem que cal modificar aspectes vinculats a la nostra proposta»*
>
> *«Considerem important que els espais no canvien cada curs depenent de les propostes dels adults que s'ha de fer càrrec de l'edat, és convenient arribar a acord mínims per realitzar despeses de materials que tinguin una certa coherència».*
>
> *«Volem posar en marxa els racons per a la classe dels grans (24 mesos), de forma diferent a com la tenim».*

Temps de formació atorgat: 15 hores

S'inicia amb un primer contacte telefònic a l'inici del curs i s'acorda una primera trobada informal amb tot l'equip. Es demana si tenen el Projecte Educatiu i la possibilitat de llegir-ho abans de aquesta primera reunió.

Aquesta primera trobada es planifica de la següent manera: La primera mig hora de presentacions breus (existeix el coneixement previ de la formadora i l'equip) i d'explicitacions de la demanda. Els següents 45 minuts els dedicarem conjuntament a **fer un volt** per tot el centre prenent notes individualment de tots aquells aspectes vinculats als espais i materials que els preocupin, o vulguin preguntar o els cridi l'atenció per alguna raó. L'última mitja hora realitzem intercanvis de les notes i revisem el Projecte Educatiu breument.

Aquesta estratègia possibilita en primer lloc allunyar la mirada de l'escenari quotidià i entrar als diversos espais que el centre té. En segon terme obre tots els espais que els infants utilitzen a totes les mirades de l'equip. Possibilita un temps d'observació i reflexió de les notes presses. Crea un espai de discussió que comença en la pròpia pràctica, en el que es veu i toca. Obliga a l'argumentació educativa de les propostes i a l'explicitació de la seva concreció. Fa tornar la mirada a com el Centre defineix les seves idees educatives en el seu Projecte i la coherència pràctica que es percep des dels espais. Dóna elements de diagnòstic.

Al llarg del curs es realitzaran un parell de «visites per mirar amb ulls d'infant» (seguint a Tonucci). Una a mig curs i una altra a voltes del mes de maig.

Realitzem els pactes de funcionament:

1. Trobades de tot l'equip d'1 hora i 30 minuts.

   Es distribuiran de la següent manera: revisió de la proposta educativa descrita al Projecte, punt a punt, i la seva coherència pràctica en l'organització dels espais: 1h. L'última mitja hora, per grups de edats, i espais comuns (secretària, cuineres), es començarà a revisar, a partir de les notes i comentaris els aspectes a modificar i a cercar la seva vinculació amb les seves concepcions com a centre.

   S'han de realitzar propostes per escrit.

   Evidentment s'hauran d'aprofitar altres hores de treball en equip per poder portar a terme el procés de canvi.

   Es dedicaran dues sessions senceres de formació, molt seguides en el temps, a analitzar i reflexionar sobre les seves concepcions. S'ofereix alguna bibliografia.

   Es pacta l'anticipació de les lectures i es pacta el compromís de passar per escrit les primeres reflexions individuals o per parelles a la resta i a la formadora via fax o mail.

A tall d'exemple:

Alguns dels primers comentaris vinculat al diagnòstic inicial són:

- *«L'entrada està descuidada, els avisos son vells i no es veuen bé»*
- «Els passadissos no diuen res, són freds»
- *«A la meva classe hi ha unes coses que les hauria de treure»*
- *«A la classe dels «Cargols» és a l'única que trobem moltes plantes, flors, fulles, pedres... ben posades en un lloc que els infants poden tocar-les»*
- *«A les classes de X i J es nota que es posen d'acord, tot està a l'abast dels infants i molt ordenat, fa goig!»*

2. S'intenta seguir buscant permanentment les referències del Projecte Educatiu que expliciten les concepcions. Abordem:

   a) Els espais/temps de transició família - escola

   b) Els espais/temps significatius i funcionals

   c) Els espais/temps flexibles i versàtils

   d) Els que afavoreixen l'autonomia de l'infant

   e) Els que són variats i adreçats a diferents formes comunicatives (la parla, el gest, la pintura, la mímica, l'exploració, la descoberta, els signes i símbols).

f) Els que possibiliten l'experimentació.

g) Els que estan pensats individualment o col·lectivament.

h) Els de llibertat.

i) La estètica general.

La reflexió permanent que es transforma en *lei motiv* és:

Concepció – ambient – espais – temps - materials.

L'infant és interlocutor.

3.- Es prioritzen, a partir d' una reflexió interna i la seva conseqüent argumentació, els següents espais/temps/materials.

- **Entrada i despatx**
- **Classe dels més petits (7 – 14 mesos)**
- **Patis**

Aquesta proposta implica a diferents membres de l'equip del centre i desenvolupa una intervenció global dels espais. És un primer pas modest però abastable.

A tall d'exemple:

Entrada i despatx

No estan del tot pensats per acollir a les famílies, per facilitar la transició de la llar familiar a l'escola Bressol.

S'afegeixen butaques per seure, al seu costat un pannell amb revistes del propi centre, materials dels infants, material divulgatiu, un pot de flors fresques.

Es canvia de lloc el recipient de reciclatge de paper, es posa una cartellera de suro amb un espai per notícies de les famílies (naixements, canvi de cotxet, etc.).

S'incorpora un tros de catifa i una panera dels tresors a l'entrada.

Es modifiquen algunes comunicacions i es posen en català i castellà (moltes famílies equatorianes i peruanes).

Al despatx s'incorporen dos quadres de produccions dels infants i s'emmarquen definitivament dos més que tenen a veure amb la història del centre.

Apareixen les plantes naturals.

Es canvien els arxivadors i s'endrecen d'una altre manera.

Classe dels més petits

Es diferencia l'espai de «tat» i es canvia la cortina.

S'afegeixen dues barres baixes que faciliten el desplaçament. Una amb un petit mirall llarg a darrera i diferents picarols penjant de fils de roba.

S'eliminen un seguit de nines i ninots de plàstic, es seleccionen els de roba per tamany i formes.

Es revisa tota la panera dels tresors i es fa una altre. S'augmenten els objectes i es millora el control de qualitat dels mateixos. S'estableix una rutina per revisar els criteris higiènics, de seguretat, variabilitat, estètica i durabilitat dels materials. Es comenta amb la responsable de la classe i edat següent.

S'anticipa la col·locació d'un caixonet baix i de base ampla per possibilitar un nou espai per entrar o per pujar als que comencen a tenir una marxa estable. Es revisa tota la banda del canviador i de objectes propers que s'ofertaven als infants.

Es proposa compartir el material del Joc Heurístic amb les edats següents i proposar-lo en aquesta classe als més autònoms en desplaçament, sense esperar al proper curs.

Es sistematitza l'observació individual per anticipar diferents propostes.

Com es pot observar, la major part de les intervencions, **no va acompanyada de una despesa econòmica**.

Patis

La reflexió sobre l'ús dels espais exteriors i els materials pertinents va donar molt de joc. Va possibilitar una revisió profunda en el sentit del joc al aire lliure i de totes les possibilitats que els patis tenien.

Es van realitzar diferents propostes de canvi, a curt, mig i llarg termini.

A curt termini i seguint les propostes d'Elionor Goldschmied, es van habilitar diferents jardineres amb neumàtics tapats amb plàstic per sota. Les diferents aules van organitzar, segons les edats i les propostes dels infants!!!, diverses activitats. Petits sorrals, planters de llavors o de flors o d'*enciams ja llestes per menjar* (Anna, 2,7 anys).

A mig termini es va realitzar una interessant proposta a compartir amb les famílies per idees de plantes, pintada del mur lateral amb costellada inclosa, neteja de la sorra, i posar diferents cordes anudades dels arbres, que possibilitessin el balanceig dels infants.

A llarg termini es va realitzar una proposta institucional per incorporar un parell de jocs de patis al pressupost municipal.

4. La «visita» de mig curs va possibilitar començar a veure canvis significatius i es va transformar en un revulsiu per la del mes de maig.

5. Els canvis que es proposaven seguien el procés de proposta individual, argumentació, coherència (o no) amb el Projecte educatiu, vist i plau de l'equip, implementació, comentaris de dificultats i respostes dels infants. Fotografiar el procés. Escriure'l. Incorporar-lo a la memòria del curs.

6. Analitzar el procés, revisar aspectes de incoherència del propi Projecte Educatiu, establir vincles de col·laboració amb les famílies, prioritzar els espais a millorar, van ser els aspectes destacats de la valoració de l'equip.

   Fora interessant destacar com el tema que inicialment, per l'equip, semblava senzill i ràpid, **Els Espais**, es va transformar en una revisió del Projecte educatiu, en una nova construcció de referents i fonamentalment en una nova mirada als infants i les seves famílies.

   La repercussió de les modificacions al sí de tot l'ambient també afecta als adults involucrats i millora la seva qualitat de vida en la feina: «No és el mateix atendre a una família nova i al seu infant amb aquest despatx que, ara sí, té caliu» deia una educadora.

7. Es proposa seguir el curs següent amb el mateix tema i ritme de propostes de canvi i la possibilitat de realitzar revisions sistemàtiques cada dos/tres cursos.

2.3. L'adaptació dels infants a l'escola bressol

C. Mateu

A questa experiència pertany a una escola bressol del Baix Llobregat. L'equip d'educadores està format per onze professionals. La demanda de treballar l'adaptació va sorgir per un reajustament de l'equip.

L'adaptació per aquesta escola ja havia estat un tema de reflexió, però, per circumstàncies no previstes quatre educadores van canviar d'escola. La resta de l'equip i les noves incorporacions van valorar molt necessari prioritzar el procés d'adaptació. Les educadores que duien més anys treballant a l'escola van pensar que no hi havia prou en traspassar els acords que l'equip anterior havia pres, a la darrera d'aquelles propostes hi ha moltes hores de reflexió que havien enriquit molt a l'equip.

Van considerar que era un àmbit de treball prou important, com per actualitzar els acords presos anteriorment i fer les modificacions de millora adients. Calia també comptar amb les aportacions de les quatre noves educadores i de les diverses interaccions que es produeixen quan s'incorporen professionals nous, amb unes trajectòries i experiències professionals particulars i diverses.

L'equip volia conjugar l'experiència de l'escola vers l'adaptació dels infants, als diferents nivells, i la reflexió de tot l'equip. Les noves valoracions dels dos últims cursos del procés d'adaptació, encetava una nova discussió que consideraven que podria ser força constructiva, on es volia aconseguir uns criteris comuns i compartits a tota l'escola i a la vegada la flexibilitat d'adaptació a les necessitats particulars de cada infant.

Aquest centre educatiu té una trajectòria de formació permanent quasi anual. Des de fa cinc anys que tot l'equip assisteix a algun curs, o bé un assessorament al mateix centre, o bé participen en algun curs de la zona, però hi ha una assistència de tot l'equip.

Els objectius que des de l'assessorament es volien cobrir eren:

- Rescatar els acords presos per l'equip d'educadores anteriorment i actualitzar-los, és a dir, incorporar tot el treball elaborat prèviament
- Ajudar a l'equip a analitzar el procés d'adaptació, prioritzant que els infants tinguin una atenció individualitzada per reduir les angoixes de la separació.
- Analitzar les vivències emocionals que poden tenir els infants en aquestes situacions. Detectar les necessitats individuals i les particularitats de cada infant.

- Cercar activitats per als infants que els hi ajudin a incorporar-se poc a poc a la nova situació (elements tàctils afectius, etc).
- Analitzar la necessitat de posar sempre paraules per part de l'adult, a cada situació d'angoixa, o de desconeixement de l'infant, per donar-li un suport clarificador, i estructural.
- Ajudar a analitzar les avantatges de potenciar i mantenir una relació individualitzada amb una sola educadora-referent, en funció de l'edat i la situació personal de cada l'infant.
- Cercar estratègies per compartir amb els pares la importància del procés d'adaptació dels seus fills i buscar mesures per poder participar activament.

La imatge d'infant que tenia que tenia l'equip era divers, no hi havia una reflexió compartida vers el concepte d'infant, la majoria de les educadores reconeixien unes capacitats, unes necessitats, uns drets, però, no, amb la seguretat que dona el treball profund, l'anàlisi. La sobreprotecció, la diversitat de famílies i per tant de percepció de l'infant, deixava entreveure una manca de bases conceptuals vers l'infant, i en conseqüència vers algunes funcions de l'escola.

Les funcions assignades a l'assessora van ser iniciar una discussió preliminar respecte el concepte d'infant, analitzar la trajectòria històrica de la concepció d'infància, de les capacitats que s'atribueixen als infants, del grau de participació i d'autonomia que donen als infants en funció del concepte que té la societat a la que forma part l'infant. Aquestes reflexions van ser molt introductòries per manca de temps, però, van servir per descobrir que totes les pràctiques educatives que proposa una escola, estan en funció del concepte d'infant implícit que hi ha a la darrera. Després de tres sessions preliminars es va iniciar el treball del procés d'adaptació que necessiten els nens i les nenes de l'escola.

Un cop situat el tema, la tasca de l'assessora era bàsicament aportar informació, ajudar a sistematitzar l'observació, dinamitzar les discussions. Donat que l'escola tenia una experiència prèvia d'assessorament i de participació en cursos de formació, la presa de contacte va ser molt ràpida entre l'assessora i l'equip, va ser molt fàcil iniciar el diàleg i la disponibilitat de participació de tot l'equip.

Les tasques bàsiques eren, una sessió de treball amb l'assessora i una sessió treball en petits grups sense la presencia de l'assessora.

Les estratègies que es van utilitzar en l'assessorament, van ser facilitar uns instruments d'observació i de recollida de la informació i unes pautes per dinamitzar i simplificar la discussió del petit grup, per poder afavorir la participació, implicació de tothom. Diferenciant tres apartats:

a) recollia els aspectes ja resolts i consensuats.

b) recollia els aspectes que hi havia discrepàncies.

c) recollia les aportacions de possibles solucions.

L'instrument de recollida de la informació va ser bàsicament les aportacions de les observacions fetes per les educadores, tant dels aspectes positius, com dels negatius de l'adaptació. Es va pactar una graella per recollir per escrit la informació.

Paral·lelament a les sessions de treball, l'equip va pendre el compromís d'elaborar un document monogràfic vers «el procés d'adaptació a la nostra escola» on van desenvolupar diferents apartats des d'una introducció-justificació de la importància de l'adaptació, com d'altres apartats que van considerar clarificadors de l'adaptació i de les diverses situacions familiars que generen particulars necessitats dels infants, van justificar els canvis, van fer observacions per recollir noves propostes de millora amb més personal docent, així com, les possibles dificultats que caldria considerar permanentment.

Quan es va iniciar aquest treball, era el mes d'octubre, per tant, el procés d'adaptació dels infants ja s'havia iniciat, l'equip com ja contaven amb l'assessorament van fer una recollida d'informació dels infants que havien presentat més problemes, la freqüència, la implicació o l'actitud dels pares, la situació de l'educadora receptora del nen/a, el nombre de nens que comparteixen el mateix temps d'adaptació.

La periodicitat de l'assessorament va ser, quinzenal durant vuit sessions de dues hores.

Si s'analitza la millora o la innovació que es va produir com a conseqüència de l'assessorament i per tant del treball de l'equip, es podria assegurar que:

- Es va modificar el concepte d'infant que tenien les educadores, per tant, també van canviar els procediments, les actituds, les demandes de les educadores vers els infants. Es va pendre consciència de les necessitats i de les capacitats dels infants no només en el procés d'adaptació, que també, però, sobretot de la sensibilitat empàtica vers els infants que va ultrapassar el tema proposat.

- Es va estendre aquesta nova manera de valorar l'infant a la relació amb les famílies. Es va creure necessari incrementar la participació activa de la família en l'adaptació del seu fill o filla, obrin noves estones de diàleg entre l'educadora i la família vers l'infant i l'adaptació.

- Es va proposar de fer unes reunions en petits grups de pares, que tenien ganes de compartir amb altres pares i l'educadora, les angoixes que els hi produeix l'adaptació dels seus fills a l'escola.
- Es va incrementar el temps de romandre el pare, la mare, la cangur, o l'avi, etc, una estona més llarga a l'escola, mentre l'infant es va incorporant al nou espai amb algun familiar prop i també acompanyat d'algun objecte familiar que l'ajudi a establir un lligam casa-escola.
- Es va pactar que els primers dies és necessari que l'atenció sigui individualitzada amb una actitud d'ajut constant no deixar-los sols, perquè no ho visquin com una nova pèrdua. La comunicació caldrà que sigui constant, l'infant necessita escoltar les paraules de l'educadora, escoltar el seu nom els els dona seguretat, malgrat que l'educadora pugui estar momentàniament fora del seu camp visual. Es va comunicar també que l'escola vetllarà, considerant els recursos humans dels que disposa, per afavorir que, una sola educadora sigui la referent per als nens/es més petits, per facilitat els vincles d'identificació, i el caliu afectiu-emocional tant necessari en aquestes edats primerenques.
- Els beneficis que van extreure els infants van depassar del tema de l'adaptació, les avantatges estaven lligades a una nova percepció de les seves capacitats, es va considerar que les particularitats individuals són uns factors positius que cal respectar i potenciar, l'acceptació d'aquesta diversitat d'interessos, de processos evolutius i de necessitats emocionals-afectives van crear a les aules un ambient més tranquil i més acollidor.
- Es van recollir en el document els canvis d'actitud de les educadores. L'educadora ha de fer saber al nen/a que se l'escolta. Els infants han de tenir una resposta comprensiva i tranquil·litzadora a les diverses situacions crítiques o angoixants. Les millores de la professionalitat docent van ser bàsicament una major percepció de les necessitats dels infants, i per tant, un canvi positiu de l'actitud de les educadores, en aspectes molt propers als infants, per exemple,algunes conclusions o acords per millorar la relació amb els nens/es eren tant senzilles i a la vegada tant importants com: l'educadora ha de fer saber a l'infant que se l'escolta, que allò que diu es important, és a dir, els infants han de tenir una resposta comprensiva i tranquil·litzarà a les seves preguntes.
- Va quedar palès a l'equip que s'havia millorat en seguretat professional. Manifestaven que és sentien més segures en el seu treball d'observació de les necessitats dels infants, dels missatges verbals i dels corporals, de les demandes, dels desitjos, de les negacions, etc., que manifesten els infants, és a dir, les educadores van introduir uns canvis d'actituds, van compartir uns nous criteris que elles associaven amb la millora de la qualitat en la relació adult-infant lligat al nou concepte d'infant.

- Respecte a la comunitat educativa també es van considerar algunes millores. Tant les famílies com el personal no docent del centre van rebre informació durant el procés del treball que l'equip estava realitzant. Al finalitzar el document sobre l'adaptació, van compartir les propostes en dues reunions separades. Les famílies i l'equip per cada grup-classe i l'equip amb el personal no docent. Des de l'equip es van ver demandes d'ajuda i de complicitat per tirar endavant tots plegats pares, docents i no docents el nou projecte. Amb les famílies es va comentar llargament les noves propostes per millorar l'adaptació, tot i deixant ben clar que no eren només unes propostes per una època del curs, sinó, que eren nous plantejaments de relació adult-infants que demanava una atenció més individualitzada.

La valoració de l'assessorament va ser positiva, és a dir, es va desenvolupar amb èxit, perquè l'equip va col·laborar molt activament. L'ambient de les reunions era molt distès, i la participació força eficaç. Quan es va acabar d'elaborar el document, l'equip va quedar gratament sorprès per tot el treball que s'havia realitzat i tots els membres manifestaven la satisfacció personal d'haver compartit i afavorit uns nous aprenentatges intragrup.

2.4. Debat sobre l'etapa 0-6 anys

C. Mateu

A questa experiència va sorgir per iniciativa d'un Ajuntament del Baix Llobregat, l'objectiu era fomentar l'intercanvi d'experiències entre els mestres dels dos cicles d'educació infantil; entre tres escoles bressol, i el segon cicle d'infantil de tres escoles de primària

La demanda que es feia des de l'Àrea d'Educació de l'Ajuntament era la de potenciar el coneixement mutu d'experiències educatives dels dos cicles per facilitar un debat sobre l'etapa 0-6 anys.

Les escoles bressol que van participar en l'experiència rebien formació-assessorament als respectius claustres treballant temes diversos. Les mestres del segon cicle d'infantil participaven en cursos de formació, però, no com equip al centre. Una de les escoles assistien a cursos de formació a nivell individual, les altres dues escoles l'assistència era de totes les mestres del cicle a un mateix curs.

La proposta consistia en organitzar sis sessions de reflexió, per fomentar el contacte entre professionals de diferents centres, afavorir el coneixement d'experiències, i obrir un debat sobre l'etapa per donar continuïtat als dos cicles.

Els objectius de l'educació infantil que es cobrien amb l'assessorament eren bàsicament, comparteir les propostes educatives que hi havia en les experiències, que permetien obrir el debat vers les capacitats dels infants als dos cicles.

El fet d'explicar les experiències les mateixes mestres que havien treballat amb els nens/es facilitava la discussió, perquè, aportaven molta informació dels procediments, de les actituds, de les dificultats que havien observat.

Les experiències eren diverses, i quedava evident també que el concepte d'infant era també diferent, és a dir, en la presentació de les experiències es podia detectar, una mena de resistència a fer propostes de treball als nens/es amb diferents graus de complexitat i de respostes. Els plantejaments, els objectius proposat i la descripció que feien, quedava explicitat una imatge d'infant amb capacitats, però, mancaven en general unes propostes per atendre la diversitat d'interessos dels infants, la diversitat de maneres de resoldre l'activitat, mancava el reforç a la individualitat de cada infant, el respecte a les manifestacions particulars, als interessos, als ritmes evolutius.

Les funcions de l'assessora van ser dinamitzar la discussió i recollir per escrit els aspectes més rellevants. Hi havia una altra persona del grup que també prenia notes

de totes les intervencions, pel tal de poder oferir per escrit als participants, la descripció de la discussió, no es tractava només de recollir els acords, sinó de recollir totes les aportacions, tots els comentaris.

Les tasques que van realitzar el conjunt de les participants dels dos cicles eren el compartir les experiències, les inquietuds i els dubtes que se'n deriven, així com els comentaris personals fruits d'altres experiències, de la seva pràctica professional, del seu bagatge, de la seva participació activa.

Des de l'inici es va obrir un debat sobre l'etapa 0-6. El fet de participar mestres dels dos cicles va ajudar a aflorar interrogants i propostes. L'ambient de les trobades, les aportacions de les experiències conduïa a les discussions vers la clarificació de les pràctiques educatives, que és desenvolupen als dos cicles, constantment sorgien valoracions de la tasca educativa que feien les mestres.

El debat vers l'etapa es va basar en què tenim una etapa formada per dos cicles que pertanyen o que estan ubicats a dos institucions educatives diferents i que quasi mai ponem garantitzar una continuïtat entre l'escola bressol i el segon cicle 3-6 anys.

Van sorgir diversos focus de divergències, a molts nivells, per exemple, les escoles bressol compartien molts criteris entre ells, i en canvi, el segon cicle no compartien criteris de l'escola bressol, i a la vegada també hi havia moltes divergències de plantejaments entre aquestes professionals del segon cicle.

Tots els participants coneixien molt bé el currículum de l'etapa, és a dir, el conjunt d'objectius terminals, els continguts, les normes d'acció, les prescripcions educatives, etc, però la pràctica pedagògica duta a terme als dos cicles quedava plena d'interrogants. Es feien unes afirmacions poc meditades, poc fonamentades, una mica tòpiques, per exemple, respecte al cicle 0-3 es deia que aquest cicle com que no és «tan escolar» alguns participants consideraven que, els aprenentatges i les capacitats que els infants han de desenvolupar no requereixen necessàriament del suport d'un mestre.

Aquest punt va ser especialment dur, però molt ben defensat i argumentat per les mestres de les escoles bressol, que, tot i que eren de diferents escoles, van aportar reflexions comunes, experiències i exemples de pràctiques educatives quotidianes, de tot el treball d'identitat que hi ha a la darrera de les rutines, els hàbits, per no entrar a mencionar el treball de les àrees, on demostraven àmpliament la confusió d'aquesta percepció.

La complexitat del desenvolupament que es produeix durant els primers anys de vida està íntimament relacionat en el suport d'unes estructures intel·lectuals, mo-

trius, afectivo-emocionals, organitzades i progressivament desenvolupades, que cal potenciar, estimular.

Els arguments que van utilitzar les mestres de les escoles bressol van ser contundents, per exemple, deien: les escoles bressol són els primers educadors del Sistema Educatiu, en incidir en la qualitat de les pràctiques educatives, basant-se en la utilització de metodologies rigoroses, en la documentació permanent, en la planificació sistemàtica, en la reflexió d'equip continua, l'avaluació professional, etc. tot això, fa evidenciar que a l'escola bressol hi ha mestres molt preparats i molt responsables de la tasca que duen a terme.

També van sorgir comentaris del cicle 3-6 sobre la dinàmica de treball que s'imposa, pel fet, que el parvulari queda molt lligat a primària, i dóna peu a dir que el segon cicle és un preescolar que prepara per primària.

La millora que va aportar aquest espai de reflexió (es van realitzar sis trobades mensuals de dues hores) va servir per conèixer diferents plantejaments, diferents maneres de fer, de relacionar-se amb els infants. Es van clarificar també posicions d'alguns mestres que feien afirmacions poc fonamentades, és a dir, es van clarificar prejudicis, perquè en el fons tots tenien clara l'etapa i defensaven que els dos cicles han de garantitzar la continuïtat i la coherència dels aprenentatges per a tots els infants

Com a conseqüència d'aquestes reflexions entre-escoles va sorgir un compartir maneres de fer, més confiança, i més coneixement de les tasques que es realitzen als dos cicles, va quedar una estructura de trobades periòdiques i es van pactar visites intercentres.

Van acordar que era necessari mantenir aquest grup de treball per seguir compartint criteris educatius, per donar coherència a l'etapa i reduir la dificultat que representa formar part d'una etapa tan bàsica en el desenvolupament de les capacitats dels infants, amb un currículum que prioritza el desenvolupament d'experiències de possibilitats d'aprenentatges, amb un caràcter global i integrador, però, que es realitza en dos centres educatius separats, i freqüentment incomunicats, per tant, corren els perills de distanciar-se cada vegada més els dos cicles.

Aquest debat va suposar per als professionals que van participar un espai gratificant i valuós, perquè va ajudar-los a situar interrogants plantejats, i aspectes educatius que es donen al llarg de l'etapa, i que la majoria dels participants els coneixien molt superficialment.

La valoració que va fer el grup va ser positiva i reiteraven la necessitat de compartir aquest tipus d'espais de reflexió i discussió.

També els infants dels diferents centres es van beneficiar d'aquest treball, perquè el fet d'ampliar coneixements, de compartir el saber fer dels seus mestres enriqueix les propostes de pràctiques educatives que continuen dinamitzant a cada un dels cicles d'Educació Infantil.

2.5. Els projectes com a estratègia curricular: Aprenentatge de la lectura i l'escriptura

M. Vinuesa

Introducció

L'aprenentatge de la lectura i l'escriptura és un tema que preocupa a tota la comunitat educativa. Ja fa alguns anys que el debat sobre com ensenyar a llegir i escriure és vigent a gairebé totes les escoles de primària. Cada escola, i també cada mestre, tenen les seves idees de com s'ha de fer aquest aprenentatge, fruit dels anys d'experiència personal i professional.

Que aprendre a llegir i escriure costa un esforç considerable és una cosa sabuda per tothom, hom recorda aquella dita popular que deia «la letra con sangre entra» on quedava palès que aprendre a llegir i escriure era una cosa dolorosa, fins i tot sagnant. Possiblement aquesta visió tan pessimista venia donada per com tradicionalment s'havia impartit aquest aprenentatge: de manera mecànica i poc creativa, considerant a l'infant com una persona que no sabia res i que calia ensinistrar.

Afortunadament en aquests moments les coses ja no són així i podem dir, sense por a equivocar-nos, que l'ensenyament de la lectura i l'escriptura basada únicament en l'aprenentatge mecànic està pràcticament desterrat de les nostres escoles.

A mitjans dels anys vuitanta, a partir de les investigacions de Ferreiro i Teverosky, es va posar en marxa a una escola municipal de Barcelona, una nova perspectiva d'ensenyar a llegir i escriure. Aquest fet va revolucionar les tranquil·les aigües del parvulari, ja que feia trontollar de soca-rel el que fins a les hores havien estat veritats inqüestionables.

No és aquest el moment ni la intenció d'aquesta experiència d'aprofundir en el tema, però sí es feia necessari mencionar el fet, ja que fins a les hores encara no s'ha paït del tot el tal esdeveniment. Es preguntaran els lectors: com és que després de tan de temps encara hi ha dubtes i opinions contraposades? Doncs perquè adoptar els postulats constructivistes de l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura obliga a qüestionar tot el que s'ha fet fins a les hores i això implica una revisió en profunditat de la pràctica educativa d'aquest procés d'ensenyament-aprenentatge, tant a nivell individual com col·lectiu, sinó es corre el perill, tal com a passat sovint, que les mestres es quedin en la superfície de la proposta i solament prenguin el més cridaner, sense anar a l'arrel de la proposició.

Tampoc no és la intenció d'aquesta introducció enaltir la perspectiva constructivista, però si cal esmentar que la part teòrica de l'assessorament es va basar en aquesta proposta, per tant semblava imprescindible aclarir quin era el posicionament de l'assessora envers el tema a tractar.

L'assessorament

Els dubtes sobre com plantejaven l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura, van portar a les mestres d'educació infantil i primària d'una escola de l'Eixample de Barcelona a arribar a la conclusió que els calia un assessorament sobre el tema per clarificar conceptes, per unificar criteris i, fonamentalment, per ajudar els infants en el seu procés d'aprenentatge de la lectura i l'escriptura.

A partir d'aquesta petició, l'assessora va proposar un projecte de treball, basant-se en la perspectiva constructivista de l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura, per desenvolupar al llarg de les sessions. Aquesta proposta va ser ben acollida per totes les persones assistents, malgrat eren totes conscients que això representava introduir canvis substancials en el tractament didàctic d'aquest aprenentatge. Com a qualsevol professional, a les mestres els costa canviar la seva praxis, no és fàcil modificar una pràctica que fa anys que s'empra, sobretot si el que es proposa implica, no solament un canvi de metodologia, sinó un canvi de mentalitat, una mirada diferent sobre la lectura i l'escriptura, sobre els materials i el més important, sobre els infants.

Hi ha un altre aspecte a tenir en compte a l'hora d'endinsar-se en aquest tema: en aquests moments una part important de mestres defensa aquesta perspectiva i diu que l'aplica a l'aula, però quan es demana que explicitin com i de quina manera l'apliquen, hi ha vacil·lacions, dubtes i a vegades contradiccions. Aquest fet es dóna, tal com es dèia a la introducció, perquè no s'ha aprofundit en la proposta, solament s'han agafat idees que s'han barrejat amb metodologies anteriors, la qual cosa solament ha propiciat desconcert i frustració.

La proposta metodològica de l'assessorament tenia tres eixos que s'anaven interrelacionant:

- suport teòrico-científic
- pràctica educativa de les mestres
- activitats a desenvolupar

En tot assessorament és imprescindible que l'assessor posi a l'abast del grup documents, articles, bibliografia que recolzi allò que diu, és convenient refermar les seves exposicions en teories científiques que validin allò que proposa. En aquest

cas es va proposar fonamentalment articles, parts concretes de llibres seleccionats per l'assessora i material d'Internet.

Encara que una de les funcions de l'assessorament és possibilitar la millora de la pràctica educativa de les mestres és evident que no es pot partir de zero, que no es pot desestimar tot el bagatge professional acumulat al llarg dels anys, encara que calguin modificacions i en alguns casos canvis radicals, les experiències prèvies són valuoses en si mateixes i no s'han de rebutjar, el que cal és una reflexió profunda i objectiva per poder triar el gra de la palla.

En aquest assessorament calia una reflexió minuciosa, ja que les propostes presentades implicaven canvis substancials i, per tant, requerien un esforç per part de les mestres per aprofundir en com treballaven l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura. De fet el grup estava composat per mestres molt receptives envers la proposta constructivista, potser els calia una mica d'empenta per anar fins el final.

Abans de començar a dissenyar activitats que requerien un gir total en els plantejaments didàctics que utilitzaven a les classes, era important que veiessin l'infant com a constructor del seu aprenentatge, necessitaven adonar-se de les coses que l'infant és capaç de fer sol i amb l'ajuda dels altres. Per aquest motiu el pas següent va ser proposar l'aprofitament de les situacions quotidianes a l'aula, on el llenguatge escrit té un paper preponderant, com són:

- passar la llista d'assistents i absents
- mirar quin temps fa
- posar la data a la pissarra
- repassar els càrrecs del dia
- preguntar el menú
- etc.

En aquestes situacions els infants poden experimentar amb el llenguatge escrit i les mestres poden aprofitar aquestes situacions com a activitats d'aprenentatge.

La pràctica educativa no es canvia d'avui per demà, cal un temps per poder experimentar i posar a la pràctica la nova proposta. Totes van estar d'acord en què necessitaven un període d'adaptació, els calia un temps per veure les seves pròpies possibilitats de canvi. Un dels objectius, no previstos a l'inici de l'assessorament, va ser aconseguir possibles actituds de canvi envers el procés d'ensenyament-aprenentatge de la lectura i l'escriptura.

Cal dir que algunes de les mestres assistents ja estaven molt convençudes de la necessitat de canvi, aquestes persones van ser de gran ajuda en el desenvolupament de les sessions, ja que totes les propostes les acollien molt positivament, també s'ha de remarcar que no tothom compartia el mateix punt de vista i que algú en algun moment es va mantenir tancada en les seves posicions, no presentava arguments en contra de les propostes ni expressava disconformitat, però s'intuïa que li era molt difícil canviar les seves idees preconcebudes. Aquest fet no va ser en cap moment motiu de friccions entre les assistents.

En relació al tema esmentat en el paràgraf anterior, seria bo comentar que a vegades en els assessoraments hi ha alguna persona del grup reticent a les idees i propostes que es plantegen, tal com dèiem anteriorment canviar costa i no sempre s'està preparat per aquest canvi. Malgrat aquestes individualitats, el més habitual és que tots els grups de mestres que participen en els assessoraments són professionals ben preparades i amb ganes de millorar la seva pràctica educativa.

Tornant a l'assessorament en si, totes les sessions tenien un desenvolupament similar seguint la proposta metodològica:

- inici de la sessió amb una introducció teòrica (per ex. tipologia de textos)
- discussió per part de tot el grup de l'aportació
- proposta pràctica per desenvolupar a l'aula (triar un text i treballar-lo segons les diferents edats)
- exposició i posterior discussió de la part pràctica

Totes les aportacions, tant les de l'assessora com les de les mestres, es van anar recollint en actes on quedaven reflectides les reflexions, opinions i discussions que es generaven en el desenvolupament de les sessions.

Combinar en cada sessió teoria i pràctica va permetre que les sessions fossin àgils i també va possibilitar la participació activa de tothom i el més important, els va permetre compartir reflexions i opinions sobre el desenvolupament de les activitats. Aquest és un aspecte que cal remarcar sobre els assessoraments, que permet a l'equip de mestres que el sol·licita, disposar d'una persona que els ajudarà a aclarir dubtes i a reflexionar el tema tractat.

Conclusions

Com és habitual en gairebé tots els assessoraments, el nombre d'hores de les quals es disposa és inferior al desitjat i aquest no en va ser una excepció. De tota manera es va fer un aprofitament adequat del temps tenint en compte que el tema era complex i requeria una implicació constant de tot el grup; es va fer una reflexió

profunda sobre el procés d'aprenentatge de la lectura i l'escriptura; es van experimentar estratègies per estimular aquest procés i en gran mesura, es va aconseguir consensuar criteris.

La valoració que se'n fa d'un assessorament està relacionat amb les expectatives, coneixements previs, implicació i motivació personals envers el tema de l'assessorament. És important que l'avaluació i valoració sigui positiva, però potser ho és més que es creïn expectatives de continuïtat, que els continguts desenvolupats no passin per damunt de l'equip sense generar necessitats de millora educativa. Segurament aquest és el principal objectiu: fer trontollar els sabers i les postures establertes i propiciar la millora educativa de tots els professionals de l'educació.

Quan un equip demana un assessorament normalment ho fa per aclarir dubtes, per aprofundir en el algun aspecte didàctic; per elaborar documents de centre; per... podríem allargar la llista però no cal. L'aprofitament dels assessoraments segurament no són homogenis, cadascú en treu un rendiment determinat en funció dels seus coneixements previs sobre el tema, de la seva capacitat cognitiva i de la seva actitud, però, i l'assessor? En treu un rendiment dels assessoraments que fa? Rotundament sí. Aquestes preguntes són escaients quan es reflexiona sobre un assessorament de les característiques del que acabem de referir-nos.

Hi ha temes que per la seva complexitat o perquè provoquen controvèrsies aferrissades, necessiten d'una preparació profunda, i aquest n'és un. Això implica que l'assessor es faci preguntes: estic preparat per poder fer aquest assessorament? tinc els coneixements adequats? cal que reforci algun aspecte? S'ha de tenir en compte que la gran majoria d'assessors no són experts en la matèria sinó professionals amb un ampli coneixement sobre el tema, i justament perquè són professionals els cal assegurar-se que estan a l'alçada de la tasca encomanada. La relació amb les persones que participen en els assessoraments també és una font d'enriquiment personal, fins i tot quan hi ha persones dins el grup poc inclinades a seguir els suggeriments de l'assessor.

Aquests són aspectes sobre els quals no se sol reflexionar gaire i són fonamentals, tan pel que fa a les relacions personals que s'estableixen en qualsevol intercanvi humà, com als reptes intel·lectuals que generen la preparació els assessoraments. Ambdós aspectes són necessaris per ajudar a millorar la seva pràctica com a assessors.

2.6. L'actitud de l'adult i l'autonomia de l'infant a l'etapa 0-6 anys

C. Mateu

L'autonomia dels infants està molt lligada a l'actitud de l'adult, és un d'aquells temes estrella de l'etapa 0-6. Quasi es podria afirmar que és al primer cicle, a l'escola bressol, un dels temes que les educadores plantegen amb més freqüència la necessitat de reflexionar, d'analitzar.

Sovint crea interrogants als equips, i amb reiteració demanen al Pla de Formació de Zona assessorament al centre per aprofundir en:

- Com l'adult pot adaptar la proposta educativa a les necessitats i capacitats dels infants?
- Donem als infants prou temps, espai, activitats, materials, etc. per desenvolupar i mostrar la seva autonomia, les seves capacitats, interessos, habilitats lliurement?
- Quina actitud té l'adult de l'adult davant de les diferents situacions evolutives i ritmes d'aprenentatges?

Aquesta experiència pertany a dos centres educatius d'un mateix barri, on tots els alumnes de l'escola bressol passen a l'escola de Primària, per tan, al segon cicle d'educació infantil.

Els dos equips de l'etapa 0-6 gaudien d'un assessorament institucional a cada centre, és a dir, tenien un mateix assessor per cada equip. L'assessora es va convertir en una mena de fil conductor entre els dos centres, que anava recollint i relacionant les demandes i les necessitats plantejades pels dos equips per separat.

El primer any d'assessorament a l'escola bressol van fer la demanda de treballar «l'adaptació» i l'equip del segon cicle d'infantil van prioritzar «el pati com espai educatiu».

A l'inici del segon any, la demanda dels dos equips eren a priori també dissemblants, però, les reflexions dels dos equips tenien per força coincidències. L'assessora va proposar tres trobades de treball per als dos equips, i va sorgir l'evidència que calia donar continuïtat a tota l'etapa, malgrat eren dos equips diferents, ubicats en dos edificis distanciats, però, tenien l'avantatge de compartir els mateixos nens i nenes.

Després de diverses converses entre l'assessora i els dos equips va sorgir la demanda de treballar conjuntament el tema: «l'actitud de l'adult i l'autonomia de l'infant».

Les sessions de treball eren alternes entre els dos centres. En total eren tretze educadores i l'assessora, nou educadores de l'escola bressol i quatre del segon cicle d'infantil.

Es va prioritzar el tema de l'autonomia per analitzar minuciosament l'actitud de l'adult, el tracte amb els nens i nenes. Les educadores del segon cicle consideraven un avantatge parlar amb les educadores de l'escola bressol per la quantitat d'informació que rebien de primera mà, podien conèixer molt acuradament el tarannà dels infants, les preferències, les capacitats, els plantejaments de les activitats.

Els dos centres tenien una experiència de quatre cursos d'assessorament institucional a cada escola amb assessores diferents. Tenien, doncs un entrenament de treball en equip per prendre acords, per avançar amb propostes de canvis, s'havien fet moltes observacions a les aules amb les assessores i el corresponent treball d'anàlisi del material observat, és a dir, tenien una trajectòria de formació molt participativa que va afavorir la disposició dels dos equips a implicar-se activament amb el nou repte que es van plantejar.

Els objectius que es cobrien amb l'assessorament eren bàsicament:

- Donar coherència a l'etapa 0-6, és a dir, que el canvi d'escola no signifiquès per als infants un trencament curricular, d'actituds, de pràctiques educatives, etc.. Calia garantir que cada infant continues el seu procés evolutiu, per tant els dos equips haurien de compartir al màxim la informació vers els infants, les propostes educatives, les interaccions, les intervencions de l'adult, en definitiva com potenciar l'autonomia dels infants als dos cicle d'infantil.
- Un altre objectiu considerat important era sistematitzar l'observació dels infants i les intervencions de l'adult. Calia reflexionar vers les situacions quotidianes on les educadores plantejaven més dubtes. Volien cercar noves maneres d'ajudar als infants en les rutines, l'adquisició d'hàbits per potenciar l'autonomia.

Els dos equips van haver de fer un esforç molt considerable per analitzar les situacions d'intervenció de l'adult cada un dels cicles, es comentava la intenció educativa que hi havia darrera de les propostes fetes als infants. Es comentaven també, les propostes de canvi o de participació que s'esperava dels nens/es, explicitatant les dificultats i/o les millores que es podrien aconseguir.

Per a aquesta recollida d'informació generalment es feien observacions, tot prenent notes. Una educadora del primer cicle observava unes sessions del segon cicle i viceversa, una educadora del segon cicle feia les observacions al primer cicle.

Les observadores feien el buidat del material observat, amb tot l'equip, de cada un dels cicles, i els aspectes educatius, de reflexió, de participació, d'actituds, etc., rellevants s'aportaven a la discussió dels dos equips.

Les estratègies que es van utilitzar en l'assessorament van ser bàsicament tres:

a) Sistematitzar les observacions.

b) Reconduir les discussions vers els objectius marcats.

c) Facilitar la recollida d'acords que sorgien de les reflexions del grup.

Aquesta experiència va durar un curs escolar d'octubre a maig amb una freqüència d'assessorament quinzenal.

La millora o innovació d'aquest assessorament va ser el coneixement mutu dels dos equips. Aquest treball va donar continuïtat als dos cicles, es van aconseguir uns mateixos plantejaments per treballar les rutines, els hàbits, van sorgir plantejaments molt interessants per la utilització dels espais, tan de la classe com d'altres espais externs a l'aula, com respectar el ritme de cada infant, el temps.

Com que cada infant té el seu propi temps per actuar o per acabar allò que està fent, es va fer un gran esforç per clarificar i concretar el paper de l'adult en cada una de les edats dels dos cicles per afavorir l'autonomia dels nens/es.

Els beneficis d'aquest treball van ser molt profitosos, tant per als infants com per a les educadores. Els infants es van beneficiar de la seguretat que dóna la continuïtat d'activitats, cançons, contes, representacions, personatges de l'escola bressol que continuaven amb ells el primer temps del seu pas a l'escola dels grans (primària)

Les millores professionals també es van considerar molt significatives. A partir d'aquest treball les reflexions, les discussions per part dels dos equips van produir canvis. Les educadores van donar més protagonisme als infants, eren més conscients de quan feien les intervencions en què afectava i quin resultats podien esperar. Els nens/es tenien més iniciatives, més seguretat i més comunicació entre ells. Al segon cicle alguns infants van iniciar-se fent propostes d'activitats i adquirint un cert protagonisme.

La valoració que van fer els dos equips va ser positiva tot i que van explicitar que, en un primer moment costava trobar la metodologia de l'observació i la valoració objectiva de les relacions que es produïen entre l'adult i l'infant.

Respecte a les millores, es van produir a diferents nivells, en primer lloc va modificar la dinàmica de relacionar-se amb els nens/es. Es van produir noves interaccions, pel sol fet de potenciar, d'afavorir l'autonomia dels infants progressivament tenien menys dependència de l'adult feien més coses sols, d'hàbits, de rutines, es van produir més intervencions, més interrelacions entre els infants.

Les millores en la professionalitat dels dos equips es va concretat en el fet de compartir la mateixa imatge de l'infant, i de les seves necessitats.

El fet de poder compartir que l'infant necessita d'un acompanyament per part de l'adult, però, que l'adult ha de tenir molt reflexionat i assimilat que el procés d'autonomia de l'infant passa per un desvinculament progressiu de l'adult, és a dir, l'adult ha de proporcionar seguretat, donar l'ajuda justa que li permeti a l'infant continuar gaudint d'allò que fa, per tal que agafi més confiança, més seguretat, i en definitiva més responsabilitat.

Va quedar palès que és fonamental proporcionar experiències diverses als infants tot ajudant-los, si cal, a establir relacions entre tot allò que experimenten. L'adult ha de fer suggeriments, fomentar la recerca, plantejar noves respostes. L'autonomia personal de l'infant no s'aconsegueix d'un dia per l'altre, és una conquesta que s'inicia en el moment de néixer, i que amb l'ajuda dels adults de casa i de l'escola els nens/es s'inicien a saber, a saber fer, a saber resoldre petits problemes, a raonar amb lògica, a tenir criteris i a saber organitzar-se, van conquerint la seva autonomia.

La valoració de l'assessorament va ser considerada veritablement eficaç, donat que tots tenien interrogants, de com podria anar, aquest nou projecte, de participació dels dos equips per donar coherència a l'etapa. Tan l'assessora com les educadores van considerar que s'havia treballat molt i que quedava la satisfacció d'haver après molt els uns dels altres.

Després d'acabar l'assessorament les dues escoles han continuat compartint els acords, realitzen activitats conjuntament amb els infants dels dos cicles, és a dir, s'ha donat continuïtat al projecte.

2.7. Diàleg entre la institució educativa de la primera infància i la societat

C. Mateu

Aquesta experiència pertany a dues escoles bressol del Vallès Occidental. La demanda va sorgir perquè aquestes dues escoles havien compartit l'any anterior un curs sobre «l'avaluació de les pràctiques educatives a l'escola bressol». Quan va finalitzar el curs van emergir interrogants respecte a la institució escolar, la comunitat educativa, la societat. Aquesta demanda es va concretar en un assessorament al centre.

Inicialment hi havia plantejaments molt interessants, per exemple: destacava l'opinió que cada vegada més la societat posa en mans de les institucions escolars la socialització dels seus ciutadans. D'aquesta apreciació va sorgir el títol, cada vegada més es necessitarà que dialoguin les dues parts: les institucions i la societat, per poder prendre decisions, si considerem la complexitat social que estem vivint immersos a la vegada en un context democràtic.

També es va considerar tot allò que es pot desprendre del concepte d'institució, dels components fonamentals que donen qualitat a la institució: un espai adequat, unes instal·lacions, uns equipaments, l'equip docent i no docent cohesionat, un projecte educatiu vinculat al context soció familiar, un concepte d'organització, el treball pedagògic, per tant, la tasca educativa.

D'aquesta pluja d'idees es va intentar ordenar i esbrinar de quins marcs sorgien. Es va recórrer a la LODE (Ley Orgànica del Dret a l'Educació) de 1985 on queda establert el nou model de gestió participativa. És el Consell Escolar l'òrgan màxim de govern on hi són representats tots els estaments. La LOGSE (1990) i la LOPEG (1995) a més a més de reconèixer l'autonomia pedagògica dels centres plantegen més que una necessitat, l'exigència d'elaborar: el Projecte Educatiu, el Projecte Curricular, el Reglament Orgànic, i la Programació Anual.

Els objectius que es van prioritzar van ser:

- Analitzar el concepte d'institució per concretar quin model d'institució necessiten els infants per desenvolupar les capacitats cognitives, lingüístiques, motrius, afectives, socials, que van desenvolupant amb l'acompanyament dels adults significatius, la família l'escola.
- Cercar noves maneres d'interrelacionar-se la institució educativa i la comunitat per potenciar la participació en el procés educatiu de les persones i de les institucions on es desenvolupen els infants.

Les funcions de l'assessora van ser potenciar el diàleg, la participació, i recollir els acords que sorgien de cada sessió.

El grup de participants consistia en setze persones, vuit de cada escola bressol. Es van realitzar set sessions mensuals de dues hores.

Les tasques que es demanaven al grup era bàsicament aportació de les reflexions fetes a cada centre educatiu, analitzar les experiències de participació d'implicació de la comunitat educativa. Cada mes quedava encarregat un grup per preparar el material d'anàlisi que ajudava a clarificar postures d'institució-comunitat.

Es va parlar dels possibles canals de participació de la comunitat educativa, el paper que tenen els pares. Hi havia acord per part de tots els participants, que, tan les famílies com l'escola es necessiten mútuament per compartir l'educació dels infants.

La innovació que es va produir amb aquest espai de reflexió va ser el reemplaçament de les dificultats per propostes positives noves.

Es va manifestar com una dificultat que no existeixi una tradició de participar la família a l'escola, es va dir clarament que els dos contextos el familiar i l'escolar, es beneficien d'aquesta existència de dos mons separats: els mestres perque poden treballar tranquils i segurs al seu espai escolar, i els pares poden desenvolupar les seves funcions parentals sense patir la sensació de que algú pot qüestionar la seva manera de fer.

També es va mencionar com una dificultat els ambients socioeconomics i culturals desfavorit, és a dir, propers a l'exclusió social. La dificultat que l'escola té per interrelacionar-se amb algunes situacions d'exclusió social, sense saber que pot fer o que deuria fer l'escola per ser realment compensadora de les desigualtats.

L'educació infantil té com una de les finalitats essencials possibilitar la igualtat d'oportunitats des del començament de la vida, dins d'aquestes interrelacions amb la comunitat educativa caldrà la participació activa d'altres professionals que facin possible una estabilització familiar.

Els beneficis que van extraure els infants van ser, en funció del grau de clarificació que els seus mestres van aconseguir compartir en aquestes reflexions, perquè el fet de parlar de la institució va ajudar a clarificar cada vegada més les funcions del mestre, així mateix, es va parlar extensament respecte la flexibilització, la globalització.

El primer pas sempre consisteix en diagnosticar les necessitats de l'alumne. La funció de la globalització pot donar-se a través de la interacció alumne-mestre de manera individualitzada o socialitzada. Ovide Decroly (1871-1932) va ser el primer

pedagog que va utilitzar la globalització, perquè considerava l'infant com una unitat funcional, òbviament, que no es pot separar els aspectes cognitius, afectius, motrius, socials.

L'aprenentatge s'ha de fomentar en els interessos, les possibilitats i les necessitats dels infants, aquesta concepció d'en Decroly enllaça amb el paradigma constructivita més actual, que fa referència als aprenentatges des de l'inici de la vida, a aprendre per ells mateixos, des de les seves propies vivències, i experiències, a través del joc que dinamitza totes les seves percepcions i activitats. A l'educació infantil s'utilitza el joc com la base metodològica d'actuació que facilita a l'infant l'oportunitat de descobrir, explorar, investigar, comunicar, intercanviar.

Les millores que es van produir respecte la comunitat educativa no van ser immediates, els acords de nous canals de participació, d'interacció s'havien d'incorporar poc a poc. Per exemple, implicar als pares, no és només un acte de voluntat, sinó que caldrà posar en pràctica unes accions, on els resultats no són immediats. A més a més les implicacions dels pares poden ser esporàdiques o sistemàtiques.

La valoració del grup de mestres que va participar tenia duss vessants, una valoració positiva per les reflexions i els treballs realitzat. L'altra valoració feia referència a la complexitat que representa la interacció i el diàleg institució-societat actualment.

Es va evidenciar que la institució ha de respondre als canvis constants de la societat, que, no pot quedar enrera. Però, els condicionants socials són molts i molt complexos, i es demana a les institucions educatives que «han» de donar respostes. Aquestes respostes només poden donar-se si contem amb els recursos materials i personals adients i si es fomenta l'anàlisi i la sistematització de la pràctica educativa, fet que implica tot l'equip docent i no docent d'un centre.

Una de les conclusions és que caldrà potenciar l'intercanvi d'experiències i la reflexió sobre la pròpia pràctica i sobre el concepte d'aprenentatge, potenciant nous canals de participació de la comunitat educativa.

L'activitat realitzada a l'aula és un element molt important, però l'acció coordinada i coherent del conjunt de mestres del centre educatiu i dels centres que formen una zona geogràfica amb característiques semblats poden tenir uns efectes superiors i poden ser fonts de qualitat global que generaran continuïtat i ajudaran a fomentar la interacció i el diàleg entre la institució i la societat.

2.8. Aspectes organitzatius de continuïtat entre el 1r i el 2n cicle d'EI

C. Gràcia

Marc general. Breu història. Identificació de la demanda del professorat

Aquest assessorament sorgeix a partir de la petició conjunta que van formular els equips docents de la llar d'infants Pla de Fornells i el parvulari de l'escola Antaviana de Barcelona. Tots dos centres es troben al barri de Roquetes al districte de Nou Barris, i són de titularitat pública; encara que depenen de diferents administracions.

L'origen de la relació entre els dos equips es troba en la proximitat dels edificis escolars i dels espais d'esbarjo. Aquest apropament físic ens va portar a un intercanvi semblant a la relació entre veïns i veïnes d'un mateix carrer. Cal dir que es compartia també la mateixa població que decidia portar als seus fills/es als centres. Aquest apropament s'ha anat consolidant en una bona relació humana i professional i, en part, la demanda de la formació es centra en la necessitat de fer una anàlisi de l'etapa educativa i reforçar els fonaments de la relació.

Els equips de mestres, tant de la llar com del parvulari estan formats per personal amb una gran experiència profesional (mínim de 3 anys i màxim de 20 anys en l'exercici de la docència); la formació inicial ha estat realitzada en l'especialitat d'infantil i des de fa temps es formulen demandes de formació com a equips de treball en la línia de millorar les intervencions educatives i la qualitat educativa dels centres esmentats. Cal dir que s'incorporen en diferents moments i modalitats (assessorament, seminari, curs, grup de treball) a les ofertes que es proposen al Pla de Formació de Zona del CRP de Nou Barris.

Aquestes dades són prou significatives per reconèixer un grup de mestres amb experiència que es motiva i es preocupa per la continuïtat i la consolidació de l'Educació Infantil com a etapa educativa.

Tots dos equips docents coincidien en la necessitat de significar el moment de la incorporació al medi escolar en la vida dels infants com a primordial per el futur desenvolupament dels mateixos.

D'aquí va sorgir la necessitat d'intercanviar, coordinar i construir conjuntament aquest pas de la llar al parvulari; entenent que és una continuïtat de la mateixa etapa educativa, fermant uns vincles de relació i comunicació que es basaven en la vida quotidiana dels infants i els adults a l'escola (la llar i el parvulari).

Es varen proposar els següents objectius:

- Identificar les característiques i necessitats dels infants de la nostra etapa educativa (Educació Infantil - 0-6 anys).
- Cercar i desenvolupar diferents estratègies i recursos que facilitin la relació i l'intercanvi entre els dos cicles d'EI (0-3 i 3-6).
- Afavorir i fonamentar el treball del seminari en els eixos vertebradors de l'etapa educativa i en l'activitat diària dels infants a l'escola.
- Objectiu en relació a la vida quotidiana de la llar i/o el parvulari
- Objectiu de propostes concretes conjuntes 0-6 d'apropament i coordinació

Dinàmica de treball. Com ens organitzem

A partir de l'adjudicació de l'assessorament, es formà un grup de 16 persones de les quals 7 són d'un mateix equip docent, 3 formen part d'un altre, 3 més d'un altre, 2 són integrants d'un últim equip docent i 1 persona assisteix a títol personal. Segons la procedència on es treballa, 9 persones exerceixen en el primer cicle de l'etapa i 7 persones ho fan en el segon cicle de l'etapa.

Tot i ser un grup reduit de persones, hi ha representades les diferenst tipologies de centres que acullen l'Educació Infantil: pública, privada-concertada i privada.

Només hi ha el cas d'un centre privat que imparteix tota l'etapa educativa (de 0 a 6 anys).

Aquest assessorament es va ofertar dins el Pla de Formació a tota la zona educativa, de manera que va ser obert a la incorporació de docents d'altres escoles; fet que va promoure un treball més ric i dinàmic, donades les diferents realitats que generàven aportacions a través de les persones que hi participàven.

En una primera trobada, un cop fetes les presentacions les persones assistents es van manifestar les expectatives que creà l'assessorament i es van redefinir en forma d'objectius a treballar (ja relatats anteriorment).

També s'acordà una estructura que es basa en la formulació de propostes de treball a partir d'explicitar les diferents expectatives (pluja d'idees, torn de paraules, debat obert,...), la recerca i recollida d'informació i documentació d'experiències educatives; posant en comú sense voler trobar solucions, sinò amb el sentiment de voler compartir les pròpies pràctiques docents, plasmant diferents realitats pel que fa a l'atenció dels infants de 0 a 6 anys.

Es van establir uns criteris o pautes d'actuació per identificar aquells temes o aspectes que voliem abordar i la manera de com fer-ho, ja que s'entenia que aquests eren prioritaris o fonamentals a l'Educació Infantil:

- *Concreció de les propostes de treball*
- *Explicitació de les diferents experiències i pràctiques educatives*
- *Aportació d'elements que incentivin la reflexió i el debat*
- *Valoració de les modificacions (en forma de recursos i estratègies)que ajudin a coordinar i consolidar l'etapa educativa 0-6.*

És important destacar la necessitat que **es manifestava de manera unànime per part de les mestres de trobar un espai i un temps** –encara que minso– **on poder intercanviar, conèixer, tenir la ocasió de pensar i parlar sobre allò que fem a l'escola infantil**.

En aquest sentit, **el paper que hi jugava el formador sempre ha estat de dinamitzador de les trobades**, integrant-se com un assistent més de l'assessorament, fent aportacions de materials i documentacions més específics respecte untema que podia ser interessant i/o motivador pel debat del grup.

El seu paper es centrava, també, **en la recollida de les diferents intervencions, dels punts de vista, opinions i criteris més consensuats que es podrien entendre com a fonamentals de la nostra etapa educativa**. A la vegada **feia de «relator» dels temes cabdals que suggeríen les persones que assistíen a l'assessorament**; és a dir anomenava el títol del tema en questió i proposava un possible contingut per guiar el debat.

Per últim, hi ha un aspecte interessant sobre les funcions del formador-assessor que té a veure amb la «provocació», entesa com a motivació i que promou en la resta del grup l'interès per un tema o aspecte concret que cal aprofundir.

L'anàlisi o estructura que ens es va plantejar va afavorir la elaboració d'un seguit de temes amb els aspectes que voliem tractar en l'assessorament, encara que no eren tots els que van aparèixer com a fonamentals de l'Educació Infantil, es van prioritzar donada la curta durada de la formació. D'entre els que van sorgir, quedaren els següents:

- *L'acollida i el procés d'adaptació al medi escolar (llar d'infants i parvulari)*
- *El paper de l'escola infantil –funció social i funció educativa– dins una societat canviant*
- *El grup-classe de tres anys: el nexe entre els dos cicles de l'etapa*

- *L'observació, fonament de la tasca docent a l'Educació Infantil*
- *Els límits dels infants de 0 a 6 anys*
- *L'actitud i el perfil del professional docent en aquesta etapa.*

Valoració

Aquest assessorament va cobrir de sobres les expectatives que va generar, encara que la seva durada va ser massa curta (20 hores). Al llarg de les sessions van plantejar el debat i reflexió de les pròpies intervencions i experiències educatives dins de l'etapa de l'Educació Infantil.

Es van cercar les necessitats i les característiques dels nens i les nenes de 0 a 6 anys, i també es van seleccionar alguns temes o aspectes que consideràvem prioritaris a tractar en el temps que teníem.

Com a revisió del que es va fer, les persones assistents coincidíen plenament en els punts que s'exposen a continuació:

- *Identificar les necessitats i cararcterístiques dels infants de 0 a 6*
- *Remarcar la gran importància que té per el desenvolupament humà l'Educació Infantil*
- *Descobrir experiències i pràctiques educatives innovadores que promouen la reflexió dels docenti la millora de la qualitat de l'ensenyament en aquesta etapa*
- *Caràcter no obligatori de l'etapa, encara que en realitat el segon cicle (3-6) «escolaritza» gairebé al total de la població, a diferència del primer cicle (0-3) que no té una bona infraestructura*
- *Col·laboració molt estreta amb la família, basada en la comunicació i una relació de respecte que comparteix l'educació dels infants*
- *Equilibri i consolidació entre els dos cicles de l'etapa educativa*
- *Coordinació amb altres etapes de continuïtat educativa (Eduació Primària)*
- *Anàlisi de la doble funció a desenvolupar: social i educativa*

En el debat que es va establir, en les diferents trobades, cal destacar una evidència: quan el nivell educatiu on es desenvolupa la tasca d'educació infantil és més inicial, es troben més dificultats en fer reconèixer la funció educativa. Aquest factor es veu agreujat per una incorrecta aplicació i desplegament de la LOGSE, la llei que defineix a l'Educació Infantil com a una etapa educativa.

D'altra banda, és evident que es cobreixen necessitats socials de la població i, per tant s'ha de tenir en compte molts altres aspectes que entorpeixen la professió: incorporació de la dona al món laboral, diferents cultures en relació a la primera infància, procedència d'entorns socials desafavorits, baixa natalitat, poca oferta de places de 0 a 3 anys (sector públic), especialització i formació inicial deficient,...

És evident que l'assessorament va donar un fruit a curt i a mig termini; en el temps que es realitzava va promoure el debat i la reflexió des de diferents realitats i punts de vista, tots ells imprescindibles per entendre la consolidació de l'etapa educativa i, també a mig termini, doncs va generar en els equips la necessitat de posar en comú i revisar aspectes que es van impregnar de l'intercanvi en el mateix assessorament.

Així doncs, es considera que és fa necessari afavorir aquests espais on els professionals que exerceixen la docència a l'Educació Infantil trobin un fòrum on puguin compartir la vida a l'escola i construir a partir del debat i la reflexió aquesta etapa educativa.

2.9. Observació i avaluació

M. Vinuesa

Introducció

La percepció que tradicionalment, al menys fins no fa massa temps, tenien els professionals de l'ensenyament de l'etapa d'educació infantil sobre l'avaluació era sinònim d'etiquetar. Avaluar estava més lligat a la recerca de resultats tangibles i no tant com a eina que ajudés al procés d'aprenentatge dels infants. Els resultats de l'avaluació eren utilitzats més com a instrument de selecció i no tant com a informació que permetés a mestres i educadors ajudar a l'infant en el seu desenvolupament afectiu, cognitiu i motor.

Malgrat aquesta percepció, avaluar en el primer cicle de la Educació Infantil, és un tema que preocupa a tot el col·lectiu d'educadores i mestres de l'etapa. A més de preocupació genera un seguit de preguntes: és possible seguir en els 0-3 els paràmetres avaluatius indicats en el currículum: inicial, formativa, sumativa? Com s'ha de plantejar l'avaluació en aquest cicle? Cal avaluar en el 0-3? Quin ha de ser el paper de l'educadora en l'avaluació?

A partir d'aquestes preguntes sorgeixen dubtes, opinions diverses que no sempre es resolen en les reunions d'equip. És en aquest moment on es comença a pensar en una persona aliena al claustre per tractar i resoldre els dilemes que han sorgit com a resultat de les reflexions al voltant d'una preocupació comuna.

L'assessorament

En el cas que s'exposarà a continuació, els dubtes i preocupacions al voltant de l'observació i avaluació en el primer cicle de l'educació infantil, eren comunes a la major part de les educadores i mestres de les llars d'infants d'una zona del cinturó industrial de Barcelona.

Recollint les inquietuds del col·lectiu, el centre de recursos de l'àrea va incloure dins del seu programa de formació permanent el curs «Observació i avaluació a l'Escola Bressol» obert a totes les professionals de la zona.

Encara que la modalitat de formació assignada va ser la de curs, la necessitat de formació, les expectatives envers el tema i l'interès per la qüestió a tractar, eren compartides per tot el col·lectiu, la metodologia utilitzada al llarg de les sessions, va ser més propera a un assessorament que a un curs.

Una de les principals preocupacions de tot assessor, és comprovar que es comparteixen significats, tan en relació amb el llenguatge lligat al tema que es treballarà al llarg de l'assessorament, com al seu contingut. En aquest assessorament aquest aspecte era fonamental, ja que la gran majoria de persones assistents, tenien una certa prevenció i unes idees prefixades envers l'avaluació.

El grup de mestres i educadores assistents procedien de centres privats i municipals. Malgrat treballaven en diferents centres i en diferents poblacions totes es coneixien i mantenien contactes professionals amb certa periodicitat. La gran majoria assistien regularment a cursets, però era la primera vegada que ho feien a un que tractés sobre observació i avaluació. Tot el grup estava format per dones, cosa força habitual en el primer cicle d'educació infantil.

Com gairebé tots els grups de mestres, era heterogeni, amb experiències, expectatives i interessos professionals molt diversos, però en aquell moment amb un objectiu comú: millorar la seva pràctica educativa reflexionant sobre com utilitzar l'observació per poder avaluar el procés aprenentatge dels infants de 0-3 anys. De fet aquest objectiu no el van explicitar en aquests termes; a l'inici del curs el que va quedar palès van ser els dilemes que se'ls presentaven quan es plantejaven com observar, però sobretot, com avaluar.

Hi havia un acord unànim en que el que calia fer abans d'entrar en matèria era posar sobre la taula els coneixements previs sobre l'avaluació i verbalitzar opinions, experiències i carències conceptuals. Conceptualment tothom tenia clar que vol dir avaluar, el què no estava tan clar era com i quan s'havia de fer i el que ja apuntàvem en la introducció, si cali fer-ho.

Avaluar vol dir que tenim suficients elements de judici com per jutjar si una activitat ha estat realitzada de manera satisfactòria i si els infant es desenvolupen adequadament en els aspectes afectiu, cognitiu i motor. En la franja d'edat de 0-3 anys, com es pot obtenir aquests elements de judici? La resposta és senzilla i complexa a la vegada: observant. No hi ha cap altra manera de fer-ho. Tal com es veurà més endavant en el desenvolupament de les diferents sessions, tothom veia la necessitat d'observar, però no se sabia com rendibilitzar les observacions, dit d'una altra manera, com fer possible que les observacions els fossin útils per avaluar sense caure en l'etiquetatge

Desenvolupament de les sessions

La primera sessió es va dedicar a presentar-se, i a explicar què les havia motivat a triar aquell assessorament. Va ser en aquell moment que va quedar palès que l'interès pel tema era allò que les aglutinava com a grup. L'interès venia motivat sobretot, tal com s'ha dit anteriorment per les incerteses i dubtes que hi havia sobre el tema.

En primer lloc hi havia un rebuig general envers avaluar infants tan petits, això era degut a la conceptualització que tenien del terme. En canvi totes veien la conveniència d'observar el procés cognitiu i de creixement dels infants.

Tal com s'ha esmentat, hi havia una reticència general envers l'avaluació. L'assessora va començar per donar-ne una visió diferent, donant importància a l'avaluació, no com una recerca de resultats que s'han de comptabilitzar, sinó com una eina que ens ajuda a veure com l'infant creix intel·lectual i físicament. L'observació és un recurs per poder avaluar. Una i altra estan estretament lligades.

La següent tasca va ser presentar el programa elaborat per l'assessora; abans de portar-lo a terme es va negociar el seu ordre i la seva seqüenciació. Cal remarcar que des del primer moment es va donar molta importància a la part pràctica de l'assessorament, tot el grup es va comprometre a fer les observacions a les respectives escoles. S'ha de tenir en compte que en aquest assessorament els dubtes eren més pràctics que teòrics.

Els acords a que es va arribar van ser:

- Fer unes primeres sessions teòriques per aclarir dubtes i posar en comú coneixements i reflexions sobre l'avaluació.
- Reflexionar sobre quines eren les activitats més adequades per observar.
- Elaborar pautes, guions, graelles, etc. que facilitessin l'observació.
- Sistematitzar les observacions.
- Recollir i analitzar les dades
- Fer les observacions en les diferents escoles.
- Exposar, discutir i reflexionar sobre:
  - l'eficàcia dels estris d'observació
  - les incidències en el moment de l'observació
  - l'organització espacial i temporal
  - la implicació de tot l'equip

Tal com s'ha esmentat anteriorment les primeres sessions es van dedicar a explicitar dubtes i sobre les dificultats que implicava l'observació sistemàtica. Tot el grup compartia la necessitat de fer un assessorament eminentment pràctic, però a la vegada tothom veia necessari partir d'unes bases teòriques que donessin fomentació a la pràctica. Un dels dubtes més generalitzats era: davant de la impossibilitat d'observar tot el que passa dins de l'àmbit de l'escola, per on s'ha de començar?

Quines activitats ens donen més informació? Donar resposta a aquests dubtes ens va portar a reflexionar sobre quines són les activitats més adequades a l'hora de fer observacions sistemàtiques. La resposta no és única, depèn d'un seguit de variables a tenir en compte: edat dels infants; objectius marcats; disponibilitat de recursos, tan humans com materials; implicació de l'equip. etc.

La conclusió a la qual es va arribar va ser que qualsevol activitat portada a terme dins de les llars és susceptible de ser observada i ens pot proporcionar informació de quin és el procés d'aprenentatge dels infants. El que calia fer era triar aquelles activitats que, per les seves característiques, fossin més assequibles a l'observació. Cal remarcar que en la discussió d'aquest punt, va quedar palès que no hi havia les millors condicions possibles, però se suplien amb ingeni, motivació i professionalitat.

Les activitats que van semblar més idònies van ser:

- moment del canvi
- panera dels tresors
- hora de dinar
- hora de pati
- joc heurístic
- explicació d'un conte

Abans de començar a parlar de quins acords es van prendre de com i què observar a partir d'aquestes activitats, cal aclarir que algunes d'elles són situacions quotidianes que són aprofitades com a activitats educatives.

L'observació de cadascuna d'aquestes activitats estarà en funció de allò que es vol observar, per exemple, en l'hora del pati es un moment per observar:

- la relació que estableix l'infant amb:
  - els altres infants
  - la seva mestra
  - les altres mestres
  - altres adults
- el llenguatge utilitzat en els jocs organitzats per ell mateix
- quin ús fa de les joguines

- a què i amb qui juga en situació de joc lliure
- altres

Cadascun d'aquests aspectes es s'ha de desglossar en diferents ítems, adequats a les edats dels infants, perquè les observacions siguin el més fiables possibles i es pugui reduir al màxim la subjectivitat inherent a aquest tipus d'observació.

Seguint l'ordre marcat, el següent va ser veure quines eren les eines que podien utilitzar. Quan es parla d'eines o recursos es fa referència a instruments que permetin, tal com es dèia en el paràgraf anterior, treure el màxim profit de les observacions.

Per fer les observacions es poden utilitzar diferents instruments:

- diari de classe, el més comú
- graelles estandarditzades, poc útils en infants d'aquestes edats
- graelles ad-hoc
- mitjans audiovisuals, molt útil però requereix condicions estructurals determinades

En les escoles bressol, en el cas que s'utilitzin graelles, les més adequades són les ad-hoc. Ja s'ha esmentat anteriorment que les situacions quotidianes ofereixen moments excepcionals per poder observar el desenvolupament cognitiu, afectiu i motor d'aquests infants, però és tal la riquesa de matisos que es poden observar, que cal marcar-se objectius clars i concrets, emmarcats en el context concret de cada centre, la qual cosa fa que les graelles estandaritzades siguin de difícil utilització.

El pas següent era clar: elaborar entre tot el grup graelles adequades als infants i a la seva realitat. Davant la impossibilitat de fer-ne per a totes les activitats, es van decantar per una: l'estona del pati. Es van inclinar per l'hora del pati, perquè, a més de donar molta informació sobre les relacions interpersonals entre els infants i els adults, l'estona del pati permet una organització dels recursos humans que en altres activitats es fa més difícil. Una vegada triada l'activitat, s'havia de decidir a quin grup d'infants aniria dirigida, van triar els infants de 2 anys. L'elaboració d'aquesta graella va ser un procés enriquidor, on tot el grup va participar activament en l'elecció dels ítems (vegeu la graella al final d'aquesta experiència).

Les mestres assistents tutores de grups de dos anys, es van responsabilitzar de passar les graelles a un nombre reduït d'infants per poder discutir sobre l'operativitat de l'instrument utilitzat.

Es va dedicar un parell de sessions a la posta en comú de les observacions fetes, i al posterior debat dels resultats, a partir d'aquí es va reflexionar sobre si els ítems havien estat ven plantejats, si permetien recollir la informació desitjada, si els codis diferenciadors eren els idonis o havien hagut d'utilitzar amb freqüència l'apartat «observacions», amb quins problemes no previstos s'havien trobat, si havien tingut dificultats per analitzar les dades obtingudes. Aquest últim punt va generar un debat interessant, fins aquell moment solament s'havia parlat d'anàlisi de dades en la teoria, ara ho havien fet de manera pràctica i havien pogut comprovar les dificultats que comporta analitzar dades en aquest tipus d'instruments.

L'última sessió es va destinar a avaluar el curs i a intentar treure'n conclusions, també va ser en aquesta sessió quan es va parlar de la importància del paper de l'educadora i de l'equip de mestres i educadores del centre, en tot el procés d'observació i posterior avaluació.

Conclusions

La principal conclusió a la qual es va arribar va ser la necessitat d'observar per poder ser un seguiment seriós del procés d'aprenentatge dels infants, entesa l'observació com un recurs indispensable per captar les seves necessitats, per ajustar les activitats al seu desenvolupament i també per saber el grau d'assoliment dels objectius marcats, tenint sempre present que observar i avaluar es fa imprescindible si es vol ser rigorós en la tasca educativa.

Altres reflexions

Tant els assessoraments com altres modalitats de formació tenen un nombre determinat d'hores per a desenvolupar-se i es porten a terme amb una periodicitat que pot oscil·lar des del setmanal fins el mensual. Aquest curs-assessorament va tenir una durada de 30 hores amb sessions setmanals de dues hores. Si fem una lectura atenta del desenvolupament del curs veurem que aquest nombre d'hores no és suficient per aprofundir, i sobretot, per posar a la pràctica i analitzar els resultats de les observacions. Un cop acabat l'assessorament, es va proposar-ne un altre d'aprofundiment pel següent curs.

En línies generals l'assessorament va ser ben valorat per part de les participants; possiblement va ser degut a la metodologia emprada, part teòrico-científica i part pràctica. Una prova evident de l'aprofitament general dels continguts del curs va ser la petició de continuïtat.

Totes les persones que havien participat en el curs, havien tingut l'oportunitat de ampliar els seus coneixements sobre un tema que els interessava i, alhora, els preocupava.

També es pot remarcar que el més interessant de la formació permanent no és buscar solucions estables i veritats absolutes, el més interessant és aconseguir que un grup de persones s'impliqui en un petit projecte de millora educativa, tal com es va aconseguir en aquest.

Observació pati

Classe:

Mestra:

Mes: Dia:

Alumne	Relació mestra			Relació altres mestres			Relació companys			Manera de jugar		
	Crida l'atenció	Es mostra dependent	És autònom	Es mostra tranquil	Està inquiet	Busca la seva mestra	No es relaciona	Es barralla sovint	Respecta els altres	Juga sol	Jocs actius	Respecta les joquines
Observacions												

2.10. Lligam entre la formació, la recerca i la innovació educativa

S. Morón

Els referents pràctics que poden il·lustrar aquest tema tenen els seus antecedents. Si bé actualment, a partir dels diferents models formatius que existeixen es pot trobar un lligam entre formació, recerca i innovació, l'experiència més potent tant a nivell de procés com de resultats en què va poder participar directament l'assessora d'aquesta experiència fa referència a la impartida des de l'Institut Municipal d'Educació de la ciutat de Barcelona (avui IMEB) iniciada a finals dels anys 80 i transformada des del curs 1988/89 en un Pla de Formació Permanent Institucional. No es descriurà ja que existeix important i detallada bibliografia al respecte, però sí que es faran constants referències degut a que el model emprat ha estat el referent professional del que més ha après l'assessora.

És a partir d'aquesta formació en i des de la pràctica, conjuntament amb altres professionals i un munt d'educadors/educadores i mestres que es va tenir la possibilitat d'aprendre a desenvolupar la tasca de formació fonamentalment centrant la mirada en l'etapa educativa de zero a sis anys i especialment en la primera franja, d'Escola Bressol. Però el més important va ser poder gaudir col·lectivament d'una experiència conjunta en la construcció d'una nova mirada de la infància i dels serveis pensats en ella.

Tal com diu Imbernón (1989), l'interès de les institucions per donar un nou sentit a la formació va lligat a les noves concepcions que s'extenen al llarg dels anys vuitanta i que responen a un nou concepte i a una nova mentalitat de professionalització i de formació del professorat.

Els diferents canvis socials i polítics, conjuntament amb noves propostes vinculades al sistema educatiu i la incorporació de totes les aportacions del món de les diverses ciències i disciplines que interpreten el ésser humà obligaven a repensar també l'actualització dels responsables educatius dels diferents sistemes que ja funcionaven o que es pensaven com a nous. És des de la reflexió sobre la pràctica que s'aconsegueix modificar el paper d'un docent «reproductor» a un altre «reflexiu/investigador» (Schön 1998).

El posar el punt de mira en «la formació al centre», modalitat diferent als cursets o seminaris, té un sentit real d'una formació « des del centre educatiu» on els docents no poden simplificar la seva tasca en «aplicacions de receptaris» o d'innovacions pre normativitzades sinó que s'ha de transformar en un professional actiu i crític. Partint de la pròpia realitat del seu centre, del seu equip, de la població que atenen ha de poder encetar un llarg, dinàmic i complex procés de canvi.

És un procés que obliga a treballar els coneixements objectius i subjectius propis i de l'equip, les teories implícites i explícites, els valors i les actituds, les històries formatives personals, sense perdre de vista els factors organitzacionals del centre i de la Institució a la que es pertany que també emmarquen i determinen algunes manifestacions de les cultures professionals.

Aquesta oferta formativa respon a una nova forma d'entendre la professionalització, arriba paral·lelament a la LOGSE, i promou la idea d'un professional capaç de desenvolupar individual i col·lectivament les capacitats reflexives sobre la seva pròpia pràctica, l'anàlisi de caràcter ètic de l'encàrrec i el concepte de treball participatiu amb la resta de la comunitat educativa.

Des d'aquest marc, la formació permanent o continuada o en la pràctica, dibuixa diferents recorreguts segons les intencions e implementacions que les diferents administracions educatives realitzen i/o prioritzen.

El marc de formació de referència establia uns criteris i recursos humans i materials que possibilitaven:

- una presència intensa als centres en tasques d'observació directa o de treball en equip (sobre les 7 hores mensuals) que possibilitaven alhora encetar recerques sobre la pràctica, distribuïdes en quatre hores de treball conjunt amb els equips (dos hores amb tot l'equip i dos hores amb mig equip, i tres hores d'observació directa a les aules)
- uns espais de reflexió/formació e intercanvi pels propis formadors/es entre els equips de formadors/es
- uns espais de petits grups entre formadors/es de supervisió externa
- uns espais d'intercanvi inter-centres per divulgar i contrastar experiències de canvi
- uns espais col·lectius de intercanvi entre tots els centres
- uns projectes de recerca zonals o de centres adreçats a posar en marxa propostes de canvi contrastades.

Les diferències amb les actuals propostes de formació són significatives. Si bé es realitzen grans esforços per qualificar la proposta formadora i es poden trobar grups de treball permanent, grups de recerca i trobades de reflexió/intercanvi al llarg del curs vinculats a diferents ICEs, les diferències continuen. Les Jornades Bienals que se celebren en el cas concret de l'ICE de la UB des de 1999 intenten difondre aquests aspectes i possibilitar l'intercanvi inter-centres i l'aproximació a les pràctiques innovadores.

Les propostes d'aprofundiment que es realitzen actualment, en el marc de les formacions continuades, no disposen dels recursos materials suficients per abordar el treball als centres amb més aprofundiment. Les propostes de formació institucionalitzades es diferencien en Curs, Seminari i Formació a Centre. És de justícia comentar que les experiències majoritàries de innovació/recerca, estan vinculades a la modalitat de Formació a Centres

Les 15 o 20 hores anuals que actualment s'atorguen per la formació als centres d'educació Infantil, possibiliten entre set i deu contactes de dos hores al llarg del curs, la continuïtat de treball conjunt amb tot l'equip es tradueix en una trobada mensual aproximadament i les observacions directes de les pràctiques són extremadament reduïdes si no van acompanyades del temps de intercanvi immediat amb els propis docents. Per tant els espais de formació poden córrer el risc de transformar-se en espais teòrics que no arribin mai a cap transformació ferma de la pràctica docent.

Moltes vegades és l'esforç dels equips i el seu compromís ètic amb l'encàrrec professional que facilita aquesta tasca inventant hores per totes bandes al marge de les remuneracions pertinents. Evidentment realitzar petits projectes de recerca en aquestes condicions es fa complexa.

Com expressava Malaguzzi (1996) el paper i la professionalització dels educadors/es es juga en la re- formació en el propi servei educatiu. De la mateixa manera que les intel·ligències es reforcen emprant-les, el bagatge dels docents es reforça aplicant-lo, ja que els educadors/es (com els infants) senten la necessitat d'augmentar les seves competències, de passar els fets a pensaments, els pensaments a reflexions i aquests a canvi de pensaments i d'accions. D'arriscar previsions, provar-les i interpretar-les.

Malaguzzi insistia en la necessitat de que el treball empíric no es pot separar dels objectius i valors que s'assumeixen en relació als fins i que per tant, l'expansió del saber professional s'obté meditant amb un mateix, però de forma molt més rica, dialogant amb els companys, amb les famílies, amb els experts.

Valoritzant de forma intensa els espais/temps pensats pel treball en equip, per la realització d'observacions perllongades i els petits projectes de recerca sobre els diferents aspectes de la vida dels infants. Segons l'autor, una pedagogia sense recerca és una pedagogia domesticada, i l'aprenentatge dels petits/es és encara una atribució ambigua i conservadora si no és innovador i evolutiu.

És per aquesta raó –no comptar amb les condicions òptimes– que encara es valoren molt més les iniciatives de vinculació entre formació/ recerca/innovació que es realitzen per part d'alguns equips.

A tall d'exemple

1. Escola Bressol Municipal Nenes i Nens (Polígon Canyelles, Barcelona)

   L'interès consistia en aprofundir en el coneixement del pensament lògic-matemàtic dels infants d'escola bressol tot revisant les propostes d'activitats. El treball paradigmàtic d'aquest equip vinculant la formació, la recerca i la innovació es troba a Temes d'In-fan-ci-a Nº 26.

   L'equip té una llarga trajectòria de vinculació entre formació/innovació i recerca amb altres publicacions col·lectives i individuals dels membres del seu equip.

2. Escola Bressol Municipal Pau (Sants, Barcelona)

   L'interès consistia en aprofundir en el tema del Referent Afectiu i de la proposta organitzativa vinculada al moment de l'alimentació revisant també les propostes d'activitat.

   El treball es va realitzar al llarg de tres cursos, comptant el segon i tercer amb la supervisió d'Elionor Goldschmied, en dos instàncies d'una setmana cada una amb la seva presència al llarg de tota la jornada en treball directe amb l'equip i la formadora.

   L'experiència va ser presentada pels educadors/es en diferents Escoles d'Estiu i es pot trobar en document de l'IMEB (no publicat), documents interns del centre, Video IMEB, article «La alimentación en la escuela infantil» (1995) Revista In-fan-ci-a nº 31 (consulteu la «Guía per a l'anàlisi» a l'annex d'aquesta experiència).

   L'experiència es va replicar en el marc de la Formació Interna de la Comunitat de Castilla la Mancha. Provincia de Cuenca. Escuela «la Casita» de Quintanar del Rey, article sota el suggerent títol: «La comida, algo más que tragar», publicat a la revista In-fan-ci-a, en castellà, Número de Mayo-Junio de 1999.

   Altres experiències vinculades al tema del Referent Afectiu es van realitzar també en altres centres, vegeu Ramos, D. (1998): Parlem de l'adaptació. Revista In-fàn-ci-a, 102 maig-Juny 1998 (de l'equip de l'escola Bressol Esquirol).

3. Escola Bressol Municipal Sant Jordi (Canovelles)

   Treball realitzat al llarg de dos cursos centrat en la revisió i construcció conjunta dels seus trets d'identitat consistent en la nova formulació del seu Projecte Educatiu. Fonamentat en una recerca de coherència entre principis i accions i la consolidació d'un equip de treball.

   Aquest treball va ser presentat com a Comunicació al I Congrés Internacional d'Educació Infantil (FETE-UGT, Granada, 1998).

Una experiència semblant es va realitzar a l'Escola Bressol Tortugues de Can Bassa, Granollers.

4. Experiències de Zones Inter-Centres

- Zona Franca i el Projecte de Recerca «Context-Infància» promogut per la Fundació Bernard Vaan Leer i l'Area d'Educació de l'Ajuntament de Barcelona. Consulteu Bassedes, M. i Vila, I (1994): La família i l'escola. *Revista In-fàn-ci-a*, 76, 25-30, Bassedes, M. (1996): Lloc de joc, un projecte d'innovació. *Revista Cultura y Educación*, 4, 85-90.
- Zona Nou Barris i l'Escala Kuno Beller (publicat en Italià, document intern).
- Zona Trinitat i el Document de Avaluació de Centres de Darder, P. i Mestres, J. (1994): *Avaluació de Centres d'Educació infantil. ACEI.* Col·lecció Dossiers Rosa Sensat. Barcelona.

Bassedes, M. (1997): Avaluar a l'escola bressol. *Guix*, 240, 47-49.

Morón, S. (1998): Un instrument per l'avaluació del centre a l'Educació Infantil: l'ACEI. *Guix*, 242, 9-14.

Existeixen moltes més experiències il·lustratives però s'han seleccionat aquestes degut a que conten amb material bibliogràfic publicat.

Annex

L'alimentació. El dinar a la l'Escola Bressol. Guió per a l'anàlisi

Treballat a l'escola Bressol Pau

1. Perquè dinen els infants a l'Escola Bressol?
   1.1 Funcions del servei.
   1.2 Paper de la dona avui. Noves estructures familiars.
   1.3 Criteris socials
   1.4 Flexibilitat vs rigidesa. Horaris.
2. Aspectes culturals vinculats a l'alimentació
   2.1 Previs familiars.
   2.2 Previs personals i/o d'equip
   2.3 Diferències culturals, dietètiques, etc.
3. Aspectes higiènics – sanitaris.
   3.1 Concepte de dieta equilibrada
   3.2 Indicadors d'alçada/pes
   3.3 Orientacions pediàtriques específiques
   3.4 Criteris dietètics de la institució. La cuina a la llar.
4. Paper dels àpats a l'Escola Bressol

ACEI Punt 6 Pàg 18: «Atenció educativa a les situacions quotidianes de la vida de l'escola». Textual:

> «L'escola és una institució complementària a la família, que ofereix als nens/es un medi que afavoreix el seu desenvolupament i crea les variables d'interacció educatives més adequades a la seva evolució. És un lloc on el nen/a podrà viure plenament la seva experiència d'infant. Tot el que el nen i la nena viuen al llarg del dia és important i pot ser-li significatiu.
>
> Al marge de les activitats considerades tradicionalment com «d'aprenentatge», a l'escola es generen una sèrie d'activitats quotidianes molt importants en la mesura que faciliten l'adquisició d'uns hàbits

determinats i l'interiorització d'un ritme en l'activitat diària.(vestir-se, despullar-se, menjar, rentar-se, etc.)

És tasca de tot l'equip educatiu la programació i planificació detallada de tots aquest aspectes més rutinaris de les activats « rutinàries» de les activitats quotidianes, així com de descobrir i enriquir els processo de maduració que hi tenen lloc…»

5. Aspectes organizatius

   5.1 Estructura que ofereix l'administració.

      5.1.1 La parella educativa

      5.1.2 El treball en equip

      5.1.3 La supervisió dietètica.

      5.1.4 La formació del personal

6. Propostes metodològiques

   6.1 El referent afectiu i el petit grup. Seguiment.

   6.2 El tractament individualitzat. Cura de les necessitats bàsiques. El plaer.

   6.3 Les característiques pròpies. Quantitats. Gustos.

   6.4 L'intercanvi i la col·laboració amb les famílies.

   6.5 L'actitud de l'adult. Respecte, escolta, coneixement, clima, espera, conflictes.

   6.6 L'autonomia de l'infant. La participació.

   6.7 Organització dels materials/estris. Cadira, carretons, plats, coberts, gots, plates, soperes, pitets, tovallons, recollidors, draps, pales…

   6.8. La coordinació amb la cuina. Els horaris, els menús i la estètica.

7. L'avaluació

   7.1 L'observació directa

   7.2 La filmació.

Conclusions

Les experiències pràctiques sobre assessoraments narrades en el capítol anterior permeten descobrir les principals preocupacions que sorgeixen quan es du a terme aquesta modalitat de formació permanent en contextos reals d'educació infantil. Alguns del temes recurrents que han aparegut en més ocasions se centren en tòpics com la demanda realitzada en primer lloc pel centre educatiu, el procés de negociació, els rols que adopten els participants, la problemàtica del temps disponible, la institucionalització del canvi, els efectes promoguts pel mateix assessorament i l'avaluació.

La demanda inicial de formació i el reajustament d'aquesta es constata com un tema clau en els assessoraments. Analitzant els diversos casos exposats es comprova que tot i que inicialment hi ha una necessitat expressada de millorar la pràctica docent, les primeres sessions de formació es dediquen a aclarir i compartir conceptes bàsics, de manera que tots els participants puguin compartir un mateix llenguate, la qual cosa ve dificultada i restringida –en molts casos– per la durada i nombre d'hores destinades a les activitats de formació permanent que s'han atorgat. En la majoria de casos els sol·licitants de la formació són equips de mestres d'un centre educatiu però també trobem assessoraments sol·licitats per equips de dos centres que es coordinen i, en un altre cas, per l'àrea d'educació d'un ajuntament.

La negociació o ajustament de la demanda inicial se sol dur a terme en la primera reunió entre l'assessor i l'equip del centre. És una primera fase important que es dedica, tal com hem vist en els casos presentats, a acordar uns pactes o bé a prioritzar alguns dels objectius proposats en la demanda inicial o sorgits de la discussió en aquesta mateixa reunió. En general aquest procés consisteix en una concreció detallada d'allà que es vol millorar, atenent a les possibilitats de tots els agents implicats en l'assessorament, i tenint en compte també la disponibilitat total prevista per aquella activitat.

D'acord amb les experiències exposades, les principals funcions de l'assessor giren a l'entorn d'activitats com les següents:

- Ajudar a concretar el projecte de treball
- Propiciar, iniciar, motivar i dinamitzar discussions sobre temes clau, potenciant el diàleg
- Assegurar que es comparteixen els significats dels conceptes sobre els quals es discuteix

- Aportar informació, posar a l'abast documents i bibliografia relacionada amb els temes que es tracten en l'assessorament
- Ajudar a reflexionar i sistematizar
- Recollir per escrit les conclusions i acords a què s'arriba

En canvi, les funcions que s'assignen expressament a l'equip de mestres implicades se centren en prendre notes de totes les intervencions, aportar reflexions i analitzar la pròpia experiència.

Pel que fa al factor del temps, el primer que destaca és que es tracta en nombroses ocasions. Tot i que en la majoria de casos s'assignen oficialment unes quinze hores per assessorament, és obvi que s'hi dediquen moltes altres hores, ja sigui preparant material que es discutirà en el grup, posant en pràctica les propostes sorgides de l'assessorament, llegint articles o altres documents sobre el tema tractat... La necessitat de fer una formació aprofundida s'expressa en el desig de continuar els assessoraments durant més d'un curs acadèmic, d'aquesta manera el primer any es dedica a diagnosticar la realitat, dissenyar i posar en marxa el canvi, i si es vol analitzar, millorar i consolidar la proposta inicial, es manifesta que cal fer-ho en un segon assessorament.

Segurament, un dels èxits d'aquesta modalitat formativa és l'adaptació al calendari de cada centre, aprofitant al màxim els períodes més tranquils i relaxant la formació en èpoques més intenses, ocupades amb avaluacions, sortides, reunions, etc.

La institucionalització del canvi o millora que s'ha treballat al llarg de l'assessorament és una preocupació dels agents implicats perquè d'aquesta manera s'assegura que l'esforç dedicat tindrà una continuïtat. En tres dels casos exposats es fa una referència explícita a aquest interès: en un cas s'acorda la «incorporació de tot el procés en la memòria del centre i en les propostes del proper curs», en un altre es proposa «seguir el curs següent amb el mateix tema i ritme de propostes de canvi i la possibilitat de realitzar revisions sistemàtiques cada dos o tres cursos», i en un tercer cas es constata que «després d'acabar l'assessorament, les dues escoles han continuat compartint els acords, realitzen activitats conjuntament amb els infants dels dos cicles, és a dir, s'ha donat continuïtat al projecte».

En quant al tema de l'avaluació en els assessoraments es pot observar que, per una banda, es dedica cert temps al diagnòstic de la realitat on es vol incidir, el qual ajuda a facilitar la intervenció i a compartir el significat de les problemàtiques detectades, i per altra banda, d'una forma més extensa, es comenten els efectes produïts per l'assessorament. En aquest darrer sentit, algunes de les conclusions a què s'arriba,

al marge de les millores sobre el tema específic tractat en l'assessorament, tracten altres aspectes com:

- l'èxit de l'experiència a causa de la col·laboració activa dels implicats
- la satisfacció personal de tots els membres de l'equip per haver compartit i afavorit aprenentatges
- la revalorització de la tasca docent
- el canvi en els procediments, actituds i sensibilitat de les educadores
- la millora en la seguretat professional
- algunes millores en la resta de la comunitat educativa (principalment per part de les famílies).

Un cop analitzats transversalment els casos exposats s'arriba a la conclusió que l'educació infantil és una etapa on es pot aplicar en tot el seu sentit l'assessorament com a modalitat de formació permanent. El context escolar, tot i que deixa un marge estret en l'horari laboral per a trobar espais de reflexió col·lectius, és prou flexible per a organitzar les reunions necessàries d'assessorament al llarg d'un curs. El desenvolupament pràctic de les sessions s'adapta perfectament a la disponibilitat i interessos de les educadores, i, encara que a petita escala, permet diagnosticar, reflexionar, dissenyar, aplicar i avaluar les pràctiques educatives.

La professionalitat col·legiada entre les educadores queda demostrada en l'interès manifest per compartir les experiències individuals, tot aportant les reflexions des de diverses perspectives, no de forma competitiva sinó enriquidora per a tota la comunitat. Les experiències més obertes a altres agents (famílies, equips docents d'etapes superiors...) demostren l'esperit integrador i globalitzador que es promou des de l'educació infantil; i és precisament aquest esperit el que afavoreix un assessorament més centrat en el desenvolupament professional que no pas en la formació transmesa per part d'un expert.

L'assessorament també s'ha mostrat com una modalitat que afavoreix la creació d'espais de fonamentació teòrica com a base per a una praxi educativa veritablement informada i reflexionada, fet que amplia la professionalitat docent a l'educació infantil alhora que promou l'autonomia i la responsabilitat de les mestres.

En totes les experiències descrites anteriorment queda manifestada la capacitat d'adaptació i negociació de les propostes de formació entre tots els implicats.

Aquesta capacitat, sens dubte primordial per a l'èxit de l'experiència, esdevé un indici de la idoneïtat de l'assessorament per a promoure dissenys d'innovacions viables.

Finalment, volem constatar que els resultats comentats en cada una de les experiències d'assessorament combinen tant l'evidència de millores en la pràctica educativa com la necessitat i interès de continuïtat en la formació permanent. Considerem que ambdós fets són una evidència més de la resposta afirmativa que hauríem de donar a la pregunta que es planteja en el títol d'aquest llibre: «Es pot millorar l'educació infantil mitjançant assessoraments?».

Bibliografia

ALFIERI, F. (1990). El paper de les institucions locals en el sistema formatiu integrat. A Ayuntamiento de Barcelona. I Congreso Internacional de Ciudades Educadoras (1992): *La Ciutat Educudora*, Barcelona: Regidoria d'Edicions i Publicacions.

ALSINA, C. (1996): *El futur ja no es el que acostumava a ser*, 7º Congreso Internacional de Atención a la Infancia en Edad Escolar (ENSAC). Barcelona: Rosa Sensat.

ARGYLE, M.A. i KENDON, A. (1989). *The experimental analysis of social performance*. A L. BERKOWITZ (Ed.) *Advances in Experimental Social Psychology*. Volum 3. Nova York: Academic Press.

AUSTIN, G. i REYNOLDS, D. (1990). Managing for Improved School Effectiveness: an international survey. *School Organitzation*, 10, (2 i 3) 167-178.

AUSUBEL, D.P., et al (1983). *El desarrollo infantil. 2. El desarrollo de la personalidad*. Barcelona: Paidos.

APPLE, M. (1989). *Maestros y textos*. Barcelona: Paidós/MEC.

BASSEDAS, M. (1997). Avaluar a l'escola bressol, per què i com. *Guix*, 240, pp 47-49.

BASSEDAS, M. i VILA, I. (1990). *Proyecto Context-Infància*. Barcelona: Fundació Bernard Vaan Leer i Ajuntament de Barclona.

BASSEDAS, E., HUGUET, T. i SOLÉ, I. (1997). *Aprendre i ensenyar a l'educació infantil*. Barcelona: Graó.

BERTOLINI, P. i FRABBONI, F. (1990). *Nuevas orientaciones para el currículum de la educación infantil (3-6 años)*. Barcelona: Paidós.

BOLÍVAR, A. (1993). Culturas profesionales en la enseñanza. *Cuadernos de Pedagogía*, 219, pp 68-72.

Bolívar, A. (1997). La formación centrada en la escuela: el proceso de asesoramiento. A C. Marcelo i J. López Yáñez (Eds.). *Asesoramiento curricular y organizativo en educación*. Barcelona: Ariel.

BOLÍVAR, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden*. Madrid: La Muralla.

Bronferbrenner, U. (1979). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.

Calderhead, J. (1991). Dilemmas in Developing Reflective Teaching. *III Congreso sobre el pensamiento del profesor y el desarrollo profesional*. Sevilla.

Carr, W. i Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.

Clandinin, J. i Connelly, M. (1988). Conocimiento práctico personal de los profesores: imagen y unidad narrativa. A L.M. Villar (Dir.) *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Alcoy: Marfil.

Colén, M. (2001). Detectar las necesidades de formación del profesorado. Un problema de comunicación y participación. A C. Alonso et al. *La formación del profesorado*. Capítulo 3, 35-48. Barcelona: Graó.

De Diego, J. (1997). L'assessorament com a col·laboració a l'educació infantil. *Guix*, 232, 11-15.

De La Torre, S. (Coor.) (1998). *Cómo innovar en los centros educativos. Estudio de casos*. Madrid: Escuela Española.

Defis, O. (1996). La formación del profesorado de Educación Infantil como punto de partida de la formación inicial. *VIII Congreso de Formación del Profesorado*. Universidad de Salamanca. Ávila.

Defis, O. (1997). *Proyecto docente. Didáctica General en Educación Infantil*. Universitat de Barcelona: document inèdit.

Del Carmen, L.M. i Zabala, A. (1992). *Guia per a l'elaboració del projecte curricular de centre*. Barcelona: ICE Universitat de Barcelona / Graó.

Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya (1988). *Orientacions i programes. L'educació a la Llar d'Infants i al Parvulari*. Barcelona: Gabinet Tècnic.

Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya (1993). *Currículum. Educació Infantil*. Barcelona: Servei de Difusió i Edicions.

Densmore, K. (1987). Professionalism, proletarianitzation and teacher work. A T. Popkewitz (Ed.) *Critical studies in teacher education*. Filadelfia: Falmer Press.

Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.

DIPUTACIÓ DE BARCELONA (1990). *L'educació dels més petits*. Barcelona: Institut d'Edicions de la Diputació de Barcelona.

DIPUTACIÓ DE BARCELONA (2001). *Serveis per a la infància*. Barcelona: Institut d'Edicions de la Diputació de Barcelona.

DIPUTACIÓ DE BARCELONA (2002). *Catàleg de serveis educatius per a la primera infància i la família. Propostes per a l'acció municipal*. Barcelona: Institut d'Edicions de la Diputació de Barcelona.

ELLIOTT, J. (1991). Actuación profesional y formación del profesorado. *Cuadernos de Pedagogía*, 191, 76-80.

ESCUDERO, J.M. (1992). Sistemas de apoyo y proceso de asesoramiento: enfoques teóricos. A J.M. Escudero i J.M. Moreno (Eds.) *El asesoramiento a centros educativos*. Madrid: Consejería de Educación y Cultura de la Comunidad de Madrid.

ESTEVE, J.M. (1987). *El malestar docente*. Barcelona: Laia.

FARBER, B. (1991). *Crisis in Education. Stress and Burnout in the American Teacher*. Oxford: Jossey Bass.

FLAQUER, L. (1999). *La estrella menguante del padre*. Barcelona: Ariel.

FRABBONI, F. (1990). La integració escola-territori. Cap a una ciutat educadora. A Ayuntamiento de Barcelona. I Congreso Internacional de Ciudades Educadoras (1992): *La Ciutat Educadora*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona. Regidoria d'Edicions i Publicacions.

FULLAN, M. (1985). Change Processes and Strategies at the Local Level. *Elementary School Journal*, 85 (3), 391-421.

FULLAN, M. (1991). *The new meaning of educational change*. Nova York: Teachers College Press.

GIMENO, J. i PÉREZ, A. (1983). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Barcelona: Akal.

GINSBURG, M.B. (1990). El proceso de trabajo y la acción política de los educadores: un análisis comparado. *Revista de Educación*, Extr. 317-345.

GIROUX, H.A. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós/MEC.

GOLDSCHMIED, E. (1979). *El niño en la guardería. Guía para padres y educadores. Reforma de la Escuela*. Barcelona.

GOLDSCHMIED, E. (1999). *Educar l'infant a l'escola bressol*. Temes d'In-fàn-ci-a, 31. Barcelona: Rosa Sensat.

GRANADO, C. (1997). *La formación en centros: mucho más que una modalidad de formación permanente. Diálogos entre la teoría y la práctica*. Madrid: EOS.

GRIMMETT, P., MACKINNON, A., ERICKSON, G. i RIECHEN, T. (1990). Reflective Practice in Teacher Education. A R. Clift et al (Eds.) *Encouraging Reflective Practice in Education: An Analysis of Issues and Programs*. Nova York: Teachers College Press.

GUMP, P.V. i ROSS, R. (1985). El ajuste de medio y programa en los entornos escolares. *Infancia y aprendizaje*, 29, 57-67.

HARGREAVES, A. (1992). El tiempo y el espacio en el trabajo del profesor. *Revista de Educación*, 298, 31-53.

HARGREAVES, A. (1998). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.

HERNÁNDEZ, F. (1991). El asesor en la educación. *Cuadernos de Pedagogía*, 191, 82-84.

HERNÁNDEZ, F. i COLÉN, M. (1993). El programa de asesorías a los centros en el ICE de la Universidad de Barcelona. A J.M. Coronel, M.R. Sánchez i C. Mayo (Eds.) *Cultura escolar y desarrollo organizativo. II Congreso interuniversitario de organización escolar*. Sevilla: Universidad de Sevilla.

HOYLE, E. (1974). *Professionality, professionalism and control in teaching. London Education Review*, 3(2), 13-19.

HUBERMAN, M. i MILES, M.B. (1984). *Innovation Up Close*. Nova York: Plenum Press.

HUGUET, T. (1993). Reflexiones aquí y ahora sobre el papel del asesor psicopedagógico en los centros. *Aula*, 19, 70-78.

ICE-UNIVERSITAT DE BARCELONA (1997). Recursos i tècniques en les modalitats de Formació Permanent del Professorat. *Jornada de Formadors. Programa d'Educació Infantil*. Abril. ICE-Universitat de Barcelona.

IMBERNÓN, F. (1989). *La formación del profesorado. El reto de la Reforma*. Barcelona: Laia.

IMBERNÓN, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.

IMBERNÓN, F. (1997). El asesoramiento a los centros educativos ¿Qué tipo de asesores/as necesitamos? *Conceptos de Educación*, 2, 21-27.

IMBERNÓN, F. (1998). Modalidades formativas. A F. Hernández (Coor.) *Formación del profesorado*. Barcelona: Praxis.

KEMMIS, S. (1999). La investigación-acción y la política de la reflexión. A A. Pérez Gómez, J. Barquín i J.F. Angulo (Eds.) *Desarrollo profesional de docente: Política, investigación y práctica*. Madrid: Akal.

LLEDÓ, M. i CANO, M. (1987). Algunas consideraciones sobre la utilización del espacio de la clase. *Investigación en la escuela*, 2, 49-56.

LÓPEZ YÁÑEZ, J. (1997). El asesor como analista institucional. A C. Marcelo i J. López Yáñez (Eds.) *Asesoramiento curricular y organizativo en educación*. Barcelona: Ariel.

MALAGUZZI, L. (1996). *Malaguzzi i l'Educació infantil a reggio Emilia*. Temes d'In-fàn-ci-a, 25. Barcelona: Rosa Sensat.

MORÓN, S. (1992). *Jugo i descubreixo l'espai*. Apunts d'Escola Bressol, 13. Barcelona: Ajuntament de Barcelona.

MORÓN, S. (1998). Materials per l'aula. *Guix*, 256, 5-9.

MORÓN, S. (2001). Las familias y la Escuela Infantil. *Revista In-fàn-ci-a*, 70, 6-13.

NIETO, J.M. (1997). Función asesora, Formación en Centros y cambio educativo: claves para la comprensión y el debate. *Conceptos de Educación*, 2, 29-39.

PUJOL, M.A. (1992). *Proyecto docente. Organización y funcionamiento del Parvulario*. Universitat de Barcelona: document inèdit.

RINALDI, C. (2001). Els pensaments que sustenten l'acció. *Revista In-fan-ci-a*, 118, 3-13.

RODRÍGUEZ ROMERO, M. M. (1996). *El asesoramiento en educación*. Málaga: Aljibe.

ROTH, R. (1989). Preparing the reflective Practitioner: Transforming the apprentive through the dialectic. *Journal of Teacher Education*, 40, (2) 21-35.

SANTOS GUERRA, M.A. (1996). La democracia, un estilo de vida. *Cuadernos de Pedagogía*, 251.

SANTOS GUERRA, M.A. (2000): *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.

SCHÖN, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.

SEGOVIA, J. (1997). *Investigación educativa y formación del profesorado. Primaria y secundaria*. Madrid: Editorial Escuela Española.

SYMTH, W.J. (1986). *Reflection-in-action*. Victoria (Australia): Deakin University.

STENHOUSE, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.

TONUCCI, F. (1983). *Amb ulls de nen*. Barcelona: Barcanova.

TYLOR, B. (1993). *Early childood program management. People and procedures*. Nova York: Macmillan publishing Company.

VICENTE, M. (1997). El asesor de proceso y crítico ante los nuevos retos que se avecinan. *Conceptos de Educación*, 2, 103-122.

ZEICHNER, K. i LISTON, D. (1987). Teaching Student Teachers to Reflect. *Harvard Educational Review*, 57, 23-47.

Autors

Ferran A. Candela

L'assessor

Otília Defis Peix

Potencial de la comunitat

Carles Gràcia

Aspectes organitzatius de continuïtat entre el 1r i el 2n cicle d'E.I.

Francesc Martínez Olmo

L'assessorament en els processos de millora a l'Educació Infantil

Carme Mateu

L'adaptació dels infants a l'escola bressol

Debat sobre l'etapa 0-6 anys

L'actitud de l'adult i l'autonomia de l'infant a l'etapa 0-6 anys

Diàleg entre la institució educativa de la primera infància i la societat

Silvia Morón Sompolinski

L'avaluació en els assessoraments

Relació família-escola

L'ús de l'espai

Lligam entre la formació, la recerca i la innovació educativa

Maria Vinuesa

L'assessor

Els projectes com a estratègia curricular: Aprenentatge de la lectura i l'escriptura

Observació i avaluació

ice UB