

PERSPECTIVA ESCOLAR 160

Publicació de «Rosa Sensat»

Desembre 1991



DOTZE SETZE

ÍNDEX

<i>El pas que faltava</i>	1
DOTZE-SETZE	
1. <i>Secundària obligatòria. Marc global introductorí. Objectius de l'etapa</i> , per Fina Miserachs	2
2. <i>Curriculum comú, currículum optatiu</i> , per Emili Muñoz	9
3. <i>Estratègies de suport</i> , per Elvira Guell i Ramon Durà	16
4. <i>Quins centres?... Quina organització?</i> , per Josep Alsinet	21
5. <i>L'etapa d'ensenyament secundari obligatori i el professorat</i> , per Joan Badia i Pujol	27
6. <i>Bibliografia sobre el cicle 12-16</i> , per Biblioteca Rosa Sensat	33
ESCOLA	
Experiències escolars	
<i>L'espai i la ciutat. Una experiència d'iniciació a la cartografia al marc de l'Hospitalet de Llobregat</i> , pel Seminari de CCSS del FOPI de l'Hospitalet	37
Didàctica	
<i>El submarí groc</i> , per Josep M. Vaqué	51
NOTÍCIES DE L'ASSOCIACIÓ	
<i>Presentació a Barcelona del document Cent mesures per millorar l'Escola Pública</i>	56
<i>Altres activitats</i>	56
ACTUALITAT	
Informacions i comentaris	
<i>Per una actuació no sexista a l'escola</i> , per Elisabet Quesada i Marsa	59
<i>Educació bilingüe a Nicaragua</i> , per Puri Biniés	63
Bibliografia	
<i>Novetats</i> , per Biblioteca Rosa Sensat	67
Fotografia coberta: Gabriel Serra	



Perspectiva Escolar

Edició i Administració: a.a.p.s.a. «Rosa Sensat» - Còrsega, 271
Tel. 237 07 01 - 08008 Barcelona

Consell de Redacció: Anna Agenjo, Rosa Carrió, Mercè Comas,
Biel Dalmau, Mercè Fluvià, Pere Fortuny, Montserrat Galicia,
Marta Mata, Carme Ortoll

Director: Jordi Tomàs

Secretària de Redacció: Carme Suaz

Maqueta i Coberta: Núria Hortal

Fotocomposició: Sistemcomp, S.A.

Impressió: Sirven Gràfic

Subscripcions i distribució a llibreries: a.a.p.s.a. «Rosa Sensat»

Dipòsit legal: B. 2.090-1975 - ISSN: 0210-2331

Subscripció anual: 4.500 ptes. - P.V.P. 550 ptes

EL PAS QUE FALTAVA

El darrer trimestre de 1991 ha tingut lloc la primera convocatòria de proves específiques perquè els i les mestres del CEPEPC, prop d'un miler de persones, puguin posar fi a la llarga interinitat en què es trobaven des de l'any 1983.

La llei del Parlament de Catalunya que va permetre la integració de les escoles a la xarxa pública, no havia deixat resolta, en canvi, la situació dels mestres. Les escoles havien passat a ser públiques, però els mestres no. L'accés definitiu dels mestres ha estat bloquejat per la legislació estatal fins que la LOGSE hi obrí la porta que ara s'ha utilitzat. I també, s'ha de dir tot, per la feble convicció del govern català a fer aquesta operació. Ara, per fi, s'està posant remei a aquella situació injusta, un dels costos socials i personals que el procés d'integració ha comportat. Recordem que hi ha hagut altres costos que no s'han pogut evitar, com és ara el cas del personal administratiu, que continua mancant a les escoles públiques, o l'absurd tancament de les aules de 3 anys, per tornar-les a obrir pocs anys després, amb més dificultats.

La situació dels mestres ha estat el motiu pel qual el *Collectiu d'Escoles per l'Escola Pública Catalana*, creat durant la transició, s'ha mantingut fins ara com a organització, bé que discretament, malgrat haver acomplert el seu principal objectiu fundacional, que no era altre que la integració a la xarxa pública d'aquelles escoles privades (cooperatives la major part) que durant el franquisme, agrupades com a *Coordinació Escolar*, havien contribuït a la recuperació de la tradició pedagògica catalana. La integració, ben entès, d'aquelles escoles que hi varen optar, perquè d'altres van preferir continuar com a escola privada.

Es clou, doncs, un episodi significatiu en la història del sistema educatiu català i del debat *escola pública-escola privada*, i comença a haver-hi prou perspectiva històrica per valorar-lo. Esbrinar les conseqüències de la integració d'aquestes escoles a la xarxa pública tant en el seu funcionament individual com en el conjunt del sistema educatiu —un estudi d'impacte ex post— seria un exercici interessant i útil. Especialment per a tots aquells que volem continuar treballant per una escola pública catalana de qualitat i a l'abast de tothom.



SECUNDÀRIA OBLIGATÒRIA. MARC GLOBAL INTRODUCTORI. OBJECTIUS DE L'ETAPA.

Fina Miserachs

Qui parla de la Reforma?

Els polítics en els estira i arronsa, els sindicats en les seves reivindicacions laborals, els ensenyants esperançats alguns, altres escèptics, alguns inamovibles, els pares preocupats o inquietos, els mitjans de comunicació, la gent del carrer, ¿qui no parla o sent parlar, i ben sovint criticar, aquest projecte de Reforma de l'Ensenyament que se'gons alguns triga massa a arribar? I els alumnes? en parlen ells? Potser sí, però de retruc. Aquells a qui afectarà aquesta Reforma viuen l'escola molt des de dins encara, des de la seva classe, dels companys i la seva mestra per preocupar-se de qüestions estructurals. L'escola per a ell és, encara bo, quelcom de viscut cada dia, amb alegries o amb tristeses, però avui, sentit, no una cosa sobre la qual hom parla, discuteix i, encara menys, negocia.

I què canviarà en aquest projecte de Reforma? Serà el mateix de sempre però amb noms diferents?, es pregunten o afirmen ja alguns. Serà un intent real d'adequar l'escola a les necessitats d'avui dia? Disposarem dels mitjans necessaris per dur a terme un projecte tan ambiciós? I podríem continuar fent preguntes per a moltes de les quals ningú encara no té una resposta clara, no sap o no pot respondre.

Tanmateix algunes opcions són ben clarament definides, almenys en termes sociopolítics. I és que tota presa de decisions en matèria d'educació té un caràcter clarament ideològic. Decidir quins han d'esser els objectius de l'ensenyament obligatori, si la institució escolar té com a funció essencial la transmissió d'uns determinats sabers que constitueixen el nostre patrimoni cultural o si la seva missió fonamental és la de desenvolupar les necessitats individuals o la d'adaptar l'individu a les necessitats socials i col·lectives, en definitiva, respondre a les preguntes de per a què ha de servir l'escola, i per tant què cal ensenyar-hi, no deixa de ser una qüestió, difícil, no cal dir-ho, controvertida, però en definitiva una opció ideològica.

La nova Llei d'Ordenació del Sistema Educatiu: finalitats i funcions de l'escola

La Llei Orgànica d'Ordenació General del Sistema Educatiu va ésser aprovada el 4 d'Octubre de 1990 i defineix el marc polític en què es desenvoluparà la Reforma. En el preàmbul hi trobem explicitades aquestes qüestions que es plantegen des de diferents àmbits socials. Les funcions essencials hi apareixen en termes com: desenvo-



lupament harmònic dels individus i de la societat; proporcionar a tots els nens i nenes, a tots els joves d'un i altre sexe, una formació plena que els permeti conformar la seva pròpia i essencial identitat; construir una realitat que integri a la vegada el coneixement i la valoració ètica i moral; desenvolupar la seva capacitat per exercir de manera crítica i en una societat plural la llibertat, la tolerància i la solidaritat.

I no són ni poques ni fútils les funcions que la llei atribueix a l'escola on es transmeten i exerciten valors que fan possible la vida en societat, el respecte a tots els drets i llibertats fonamentals; s'adquireixen els hàbits de convivència democràtica i de respecte mutu; i és també a l'escola on hom es prepara per a la participació responsable en les diferents activitats i instàncies socials. Finalment l'educació permet d'avançar en la lluita contra la discriminació i la desigualtat ja sigui per raons de naixement, raça, sexe, religió o opinió, tinguin un origen familiar o social, arranquin de la tradició o de la dinàmica de la societat. En resum, l'educació es configura com un dret social bàsic i la seva extensió a tots els ciutadans és una

de les conquestes essencials de les societats modernes.

Tota una declaració de principis que, pel que fa a l'etapa que ens ocupa, la secundària obligatòria, es concreta en la voluntat de fer efectiva una legítima aspiració de tots els ciutadans: assolir una més perllongada i millor educació.

Les inquietuds dels ensenyants i el currículum

Tot aquest llenguatge no sembla, a primer cop d'ull, parlar gaire del que realment, en la realitat quotidiana, ens ocupa i preocupa a l'escola quan els professionals en parlem, quan els alumnes en parlen, hom discuteix sobre els continguts, les matèries, els llibres de text o les lliçons, els exàmens i les notes, els horaris, calendaris i sous. I és que tot això té res a veure amb les declaracions de principis que trobem en el preàmbul de la Llei? O bé, com ben sovint passa amb les «introduccions a...», ¿aquestes no introdueixen més que tot allò que, un cop dit, podem oblidar, estar tranquils i passar a la realitat dura i concreta?

Si fos així, tots els esforços de tants mestres i tantes persones en el nostre país, implicades en aquesta apassionant responsabilitat d'educar, des dels moviments de mestres, la renovació pedagògica, des de la realitat de cada dia de tots els qui lluiten per fer una escola millor, sense esperar les decisions d'una, d'altra banda necessària reforma, tants esforços ja implicats des de 1984 en el procés experimental, tots aquests afanys haurien resultat inútils.

I és que aquestes qüestions sí que tenen a veure amb les declaracions de principis i és des d'aquestes que cal concretar-les i donar-hi resposta. El preàmbul ens determina quines són les grans finalitats, convé després formular aquestes finalitats en termes que siguin útils per guiar i planificar l'acció pedagògica.

Centrem-nos, i aquest és el tema que ens ocupa en aquestes línies, en el que els mestres i professors anomenem el programa, les matèries, és a dir què hem d'ensenyar i què pretenem que els nostres alumnes aprenguin. La preocupació en termes de «currículum» no és nova en els àmbits pedagògics, malgrat que potser encara no forma part de les nostres discussions quotidianes en els centres, però té ja al darrera molts anys de reflexions teòriques i experiències en diferents països. I convé explicitar que no és un mer canvi de nom. Parlar en termes de «Currículum» no equival a parlar en termes de programes o matèries. La recerca en el camp de l'educació ha posat prou de manifest que la manera de seleccionar, donar prioritat, articular, transformar en activitats didàctiques els diferents continguts incideix de manera significativa en l'aprenentatge dels nois i noies i en la seva possibilitat d'èxit. I tots aquests aspectes integren la reflexió i el disseny d'un currículum.

L'etapa 12-16: la secundària obligatòria

L'etapa de la secundària obligatòria comprèn els alumnes l'edat evolutiva dels quals va des dels 12 fins als 16 anys. L'existència d'una etapa adreçada a tota la població entre 12 i 16 anys és un dels aspectes més nous en la nova ordenació del sistema educatiu.

Resumim-ne les principals característiques:

1. Aquesta etapa, obligatòria, reunirà sectors de la població fins ara diferenciats en el sistema

educatiu, alguns ni tan sols escolaritzats. Queda enrrera el sistema actual de selecció i de classificació dels adolescents d'aquesta edat. La nova etapa serà una etapa que es defineix com a *integradora o comprensiva*. Per aquest fet caldrà preveure l'adaptació dels diferents aspectes de l'escola a la diversitat d'alumnes que hi seran acollits.

L'educació que els nois i noies hi rebran no podrà ser causa de segregació. No fóra una mesura democràtica si penséssim que el sol fet d'albergar en un mateix centre i en una etapa única tots els nois i noies acaba amb les desigualtats de tipus social, econòmic, cultural. Si volem que aquesta mesura sigui realment democràtica i per tant si volem donar a tots les mateixes possibilitats de desenvolupament personal, l'escola haurà d'assumir també la seva part de responsabilitat en la compensació de les desigualtats socials de partença i, si més no, no transformar les diferències en noves desigualtats. Aquest és el primer repte d'aquesta etapa: afavorir uns mateixos objectius formatius per a tothom i alhora respectar les diferències, promovent el màxim desenvolupament de cada un dels nostres alumnes.

És del tot evident que aquest repte és molt més difícil de dur a terme en un plantejament integrador. Resulta més fàcil, possiblement, seleccionar i segregar els alumnes en diverses «formacions» com ara BUP i FP o altres camins. Molts ensenyants creiem encara, i de manera molt arrelada i gairebé inconscient, en el «mite identitari» i en els grups dits homogenis. Res no és tan difícil de viure, en tots els àmbits de la nostra societat, com la diversitat. Però alhora no volem renunciar a aquesta riquesa i hem de fer que la realitat de les nostres classes l'assumeixi com a autèntica font d'enriquiment personal i col·lectiu. Un dels mitjans per realitzar aquesta doble tasca es troba en la segona característica que volem posar de relleu.

2. La definició d'un *currículum no homogeni*. Aquest currículum haurà d'integrar la preocupació per una millor orientació de l'alumne en els diferents vessants: personal, professional i acadèmic. Cada alumne tindrà la possibilitat de dissenyar part del seu currículum de manera que s'adapti de la millor manera possible a les seves necessitats i interessos així com als diferents ritmes d'aprenentatge.

3. Una tercera característica d'aquesta etapa és la voluntat de desenvolupar un *currículum equi-*



librat, que tingui en compte les diferents capacitats cognoscitives, afectives, psicomotrius, d'interacció social i de relació interpersonal que afavoreixen el ple desenvolupament de l'individu.

4. Finalment ressaltarem, en aquesta breu anàlisi, com a darrera característica la voluntat de *preparar* tots els alumnes per poder afrontar els diferents camins que se li obren en acabar l'etapa de l'ensenyament secundari: la incorporació a la vida activa i al món del treball, l'accés a una formació professional de base o bé a una educació posterior.

Si, coherentment amb aquests plantejaments, no volem reproduir en el si de l'etapa les diferències que es troben actualment en un sistema segregat, i que es concreten en una formació diferent pel que fa a continguts i objectius, aleshores es planteja la qüestió de com definir-los i seleccionar-los de manera que siguin assolibles per a tots i alhora integren les diferents dimensions essencials de l'educació.

La concreció de les finalitats educatives

Si en algun aspecte hi ha acord entre els educadors i el públic en general, diu Eisner, és a assegurar que els objectius de l'ensenyament i el

desenvolupament de les capacitats de l'alumne per pensar i conèixer estan associats des de fa molt de temps i si alguna finalitat educativa general té l'aprovació de tots, és justament allò que la literatura descriu com el «desenvolupament cognitiu». I és que els processos de construcció del pensament i de desenvolupament dels alumnes van lligats a la construcció d'uns determinats sabers que enriqueixen el seu coneixement del món i potencien el seu creixement personal. Autors com Bruner afirmen que l'educació ha de tendir no tant a referir-se a coneixements específics o a l'adquisició de determinades pautes de comportament com a l'adquisició de *destreses cognoscitives* que puguin precisar-se i aplicar-se a una àmplia gamma de situacions.

Resulta difícil, però, passar d'aquestes destreses a uns objectius cognoscitius precisos. Els que empen aquesta via per definir objectius els formulen de manera tan general que corren el perill de resultar poc útils als professors en el moment de precisar la seva actuació. D'aquí que la proposta del Disseny Curricular adoptat a casa nostra sigui menys categòrica. Pretèn concretar les intencions educatives mitjançant «una via d'accés simultània»: referir les destreses cognoscitives a uns continguts particulars, de manera que els objectius defineixin els resultats esperats de l'aprenentatge dels alumnes en termes de processos cognoscitius i alhora determinin uns continguts de l'ensenyament.

6 Els objectius generals de l'etapa: característiques

Pel que fa a l'etapa 12-16, el Disseny Curricular defineix com a primer pas per concretar les intencions educatives una sèrie d'*objectius* que s'anomenen *objectius generals de l'etapa*.

La paraula «objectius» és molt utilitzada en educació i pot confondre les idees si no se'n precisa l'ús. Parlem, per exemple, d'objectius operatius o d'execució com a canvis observables en una conducta, d'objectius comunicatius per definir aquells aspectes de la comunicació, sovint concretats en actes de parla, que l'aprenent d'una llengua ha d'arribar a realitzar al llarg del seu aprenentatge, o bé d'objectius didàctics per precisar el tipus d'intervenció pedagògica que el mestre durà a terme al llarg d'una determinada activitat, etcètera.

Què són, en el context del disseny curricular, els objectius generals d'etapa? Les finalitats de les quals hem parlat fins ara que es troben en la LOGSE es referien a tota l'acció educativa en general, a totes les etapes educatives. La primera «concreció» referida a l'etapa 12-16 es troba expressada en aquests *objectius generals d'etapa* i són coherents amb les opcions de l'etapa que acabem d'exposar més amunt. Vegem-ne les principals característiques.

1. Aquests objectius expressen en termes de *capacitats* el que cal ensenyar i per tant el que pretenem que ha d'aprendre l'alumne. Es refereixen a aquelles capacitats que convé desenvolupar en aquesta edat evolutiva i fan referència als diferents àmbits de creixement personal. A risc de simplificar excessivament la complexitat que suposen uns objectius formatius, podríem veure quins són els aspectes que apareixen de manera més rellevant en cadascun dels 13 objectius, fent evidentment la salvetat que en un mateix objectiu hi incideixen diferents aspectes de la persona. Podríem dir que trobem repartits en els objectius els següents aspectes:

- aspectes motors i sensorials: objectius 1 i 8;
- aspectes cognitius: objectius 5, 6, 8, 9, 10, 11 i 13;
- aspectes afectius: objectius 2, 7, 8 i 13;
- d'equilibri personal: objectius 1, 2, 4, 9 i 12;
- de relació, inserció i integració social: objectius 1, 3, 4, 5, 7, i 13;

— aspectes ètics: objectius 4, 7 i 12.

2. Aquestes diferents capacitats troben la seva «aplicació» en diferents *camp del saber*, s'hi relacionen uns determinats àmbits i, per tant, se'n poden derivar uns coneixements a adquirir per a l'exercici d'aquestes capacitats. A grans trets s'hi fa referència a: el coneixement del cos i de l'entorn físic; el coneixement de l'entorn social i del patrimoni cultural; les llengües i la comunicació; la tecnologia; el coneixement de diferents codis: artístic, científic i tècnic; l'autonomia en l'aprenentatge; la relació i la participació activa; el coneixement intuïtiu i el raonament lògic; l'ús de fonts d'informació i l'arrelament nacional.

Es fa evident que ens anem acostant a allò que en termes escolars anomenem «àrees» o «matèries»: les ciències naturals, les ciències socials, les ciències físiques, les llengües, l'art, les matemàtiques, la tecnologia, etc...., però també a determinats aprenentatges que són les condicions per aprendre i aprendre a aprendre: l'autonomia, el raonament, la intuïció, etc..

3. Una tercera característica és el fet que són *comuns* per a tots els nois i noies, a assolir al llarg dels 4 anys. Són els que hauran de determinar les decisions posteriors, tant pel que fa als continguts com als altres aspectes d'organització, i també els de pràctica docent pròpiament dita. I podríem dir que són comuns per a tots els professors en el sentit que cap matèria no pot eludir de treballar en aquesta direcció. Un mateix objectiu, d'altra banda, defineix capacitats que es desenvoluparan en diferents matèries.

4. Aquests objectius es defineixen com a *assolibles per a tots* i per això cal posar l'organització del currículum i tota la intervenció pedagògica al servei de les diferents necessitats de tot l'alumnat, per tal d'aconseguir-ho.

5. El fet que aquests objectius es trobin expressats en termes de capacitats permet que l'assoliment d'aquestes capacitats es manifesti amb *conductes diferenciades*, aspecte que cal tenir especialment present en la planificació d'activitats i en l'avaluació dels resultats de l'aprenentatge.

És d'aquests objectius generals d'Etapa, i convingut no perdre-ho de vista, que es derivaran, com ja hem dit, les diferents àrees de coneixement i per tant els diferents continguts d'aquestes àrees

o matèries. Vegem ara de què els serveix, als mestres, tenir definits aquests objectius.

Objectius generals de l'etapa: funcions

Si tenim en compte el que acabem de dir veurem que se'n deriven algunes conseqüències pel que fa a les decisions curriculars i a les progressives adaptacions en els projectes de centre i àdhuc en la programació dels ensenyants.

Convé recordar que el disseny de centre és un *disseny obert* i que, per tant, malgrat que l'existència d'un primer nivell de concreció prescriptiu per a tots podria deixar suposar que la definició de les àrees i dels continguts és inamovible, cal entendre que els següents nivells no són un mer desenvolupament, una aplicació del primer nivell, sinó una adaptació i per tant una «reelaboració» d'aquest primer nivell. Adaptar un currículum o un contingut no vol dir únicament desenvoluparlo, sinó introduir elements del context que necessàriament modificaran en algun sentit aquest contingut. Si no fos així seria una fallàcia parlar de successives adaptacions al centre, a l'aula, a un alumne en particular. Per tant, els objectius generals de l'etapa hauran de presidir les successives decisions que es prenguin, essent aquests objectius una garantia de l'ensenyament comprensiu. En quins moments caldrà tenir-los en compte?

1. La inclusió d'una àrea determinada es farà en funció del fet que els aprenentatges específics d'aquesta àrea contribueixin al desenvolupament de les capacitats expressades en els objectius generals de l'etapa. Aquesta decisió afecta en principi els qui tenen la responsabilitat de determinar quines són les diferents àrees que han d'integrar un currículum, però també caldrà tenir-ho present en el moment de definir *projectes curriculars* de centre en els quals es determinaran prioritats, es seleccionaran i repartiran les matèries al llarg de l'etapa.

D'aquests objectius generals d'etapa es derivaran les matèries comunes per a tots, però també les matèries optatives. Recordem que l'existència d'una part variable en el currículum és un dels mitjans dels quals disposem en aquesta etapa per donar resposta a la diversitat i la decisió sobre aquestes matèries variables afecta els centres i els diferents departaments.

2. Així mateix la *selecció de continguts* dins d'una àrea ha de ser coherent amb les capacitats definides per a aquesta edat. La seqüenciació de continguts, la modulació d'aquests continguts, és a dir la repartició que cada centre en faci al llarg de l'etapa, tindrà en compte, entre altres variables que defineixin l'entorn concret, aquells aspectes en què, en cada cas, convingui posar més émfasi, per tal de fer assolibles els objectius generals.

3. Un tercer moment en què convé tenir presents aquests objectius és el de la *programació* i de la planificació de les activitats a classe. Si bé cada matèria té definits uns objectius terminals que precisen el tipus i grau d'aprenentatge que s'espera respecte dels continguts, cal tenir present el principi de globalització que regeix tot aprenentatge. Per bé que cada objectiu terminal determini un tipus i grau d'aprenentatge, la planificació de les activitats hauran de tendir a establir el màxim de connexions i de relacions per tal d'afavorir i assegurar un aprenentatge significatiu. I aquestes relacions i connexions es refereixen tan al si d'una disciplina com a les relacions amb les altres matèries que aprèn un mateix alumne. El fet de tenir com a punt de referència els objectius generals ens ha de permetre afavorir punts de vista globalitzadors i àdhuc inspirar tasques en si globalitzadores que redundaran en el desenvolupament cognoscitiu de l'alumne.

4. Un altre aspecte en què els objectius generals han d'ésser un punt de referència és l'*avaluació*. L'adquisició dels diferents sabers, sobretot al final de trajecte, hauria d'avaluar-se en el marc d'aquests objectius generals en els quals s'inscriuen, tenint en compte de no invertir les finalitats: els continguts, els sabers, dit en termes escolars, les matèries han d'ésser el camí; les capacitats que ens semblen irrenunciables per a tot ciutadà en són l'objectiu. I si bé l'objectiu és comú, els camins són forçosament múltiples.

La conclusió

La lectura d'un instrument aparentment complicat com el disseny curricular no hauria de fer caure els mestres i professors en l'error de considerar que tot allò que s'hi diu són les idees de sempre amb un vestit nou. Cal llegir bé tota la lle-

8 tra menuda, cal entendre què vol dir la concreció progressiva i la part de responsabilitat en l'èxit o fracàs de la proposta que a cada ensenyant ens pertoca.

Llegir el disseny curricular des de la perspectiva individual a què estem acostumats en les nostres classes i sobretot en l'actual secundària, veure l'etapa des de l'únic prisma de la nostra pròpia matèria és menystenir una de les principals causes del fracàs de l'escola: la manca d'una acció coordinada i col·lectiva. Que tots els mestres i professors tinguin com a punt real de mira uns mateixos objectius generals per a tota una etapa, que se'n faci motiu de discussió en les reunions de treball entre professors, que se'n parli amb els alumnes, tot això hauria d'afavorir el treball coordinat i ser una mesura real de milloria del sistema i de la institució escolar.

Referències bibliogràfiques

- COLL, C., *Marc curricular per a l'ensenyament obligatori*, Departament d'Ensenyament 1986
- EISNER, E.W., *Procesos cognitivos y curriculum*, Martinez Roca, Barcelona 1987
- MAURI, T. i altres, *El curriculum en el centro educativo*, ICE/Horsori, Barcelona 1990
- LOGSE, BOE d'Octubre 1990.

Annex

Els objectius generals de l'Educació Secundària Obligatoria, Departament d'Ensenyament, febrer 1991. Document intern.



CURRÍCULUM COMÚ, CURRÍCULUM OPTATIU

9

Emili Muñoz

L'organització del currículum en dos grans blocs horaris és la principal novetat en l'estructura de l'etapa. Aquesta opció representa destinar al voltant d'un terç de l'horari escolar de l'alumnat, en el global de l'etapa, a l'aprenentatge de continguts lliurement oferts pels centres i triats per l'alumnat.

L'opció és transcendental en la configuració de l'etapa i en l'assoliment de les finalitats educatives i socials que pretén aconseguir. L'experimentació en els darrers cursos ha aportat multitud de dades, reflexions i controvèrsies. En el curs 1993-94 el model es generalitzarà a Catalunya. En aquest escrit presentaré un breu resum de l'estat de la qüestió i els interrogants més rellevants que encara són oberts i que haurien de tenir una resposta sòlida abans d'iniciar-se la generalització de l'etapa.

En primer terme presentaré quines són les hipòtesis sobre les quals es fonamenta la divisió del currículum en comú i optatiu. A continuació se sintetitzen les posicions que s'han mantingut en el debat respecte a aquest tema provinents unes de la sociologia de l'educació i d'altres de la reflexió i estudis sobre l'experimentació en cen-

tres de Catalunya.¹ Finalment s'exposen els interrogants més importants encara oberts, com també algunes línies d'investigació que els podrien aclarir.

En aquest sentit, la investigació que està desenvolupant un grup de recerca de l'Institut de Ciències de l'Educació de la UAB —I. Gómez, J. Rué, E. Muñoz— pot aportar dades i conclusions fonamentals.²

1. Des de la sociologia de l'educació les aportacions més valuoses i polémiques han estat les de Mariano Fernández Enguita recollides en els llibres *Integrar o segregar*, Ed. Laia 1986, *Reforma educativa, desigualdad social e inercia institucional*, Ed. Laia 1987, y *Juntos pero no revueltos*, Ed. Aprendizaje-Visor 1990.

Respecte a les reflexions i estudis fets des de l'experimentació poden consultar-se els articles del n. 157 de la revista «Cuadernos de Pedagogía» on Joan Badia, M. Fernández Enguita, Josep Alsinet i Emili Muñoz polemitzen sobre les dades de l'experimentació.

També en el n. 183 de la mateixa revista en l'article *Comprensividad y Diversidad* Josep Alsinet i jo mateix aprofundim alguns aspectes de la polemica.

2. La recerca està acabant la primera fase i properament presentarà el seu primer informe. No serà, però, fins al final de la segona fase quan es podran arribar a establir conclusions fiables i propostes per a la generalització del model.

10 Les hipòtesis de l'opcionalitat

Les finalitats educatives que es persegueixen a través d'una estructura del currículum organitzada en un bloc comú i en un altre optatiu són les següents:

1. Atendre la diversitat individual de l'alumnat adolescent pel que fa als seus interessos, motivacions i capacitats. La tria per l'alumnat de matèries de durada trimestral que ha ofert lliurement el professorat facilitarà que cada alumne es vagi decantant cap a allò que més l'interessa, per a allò que té més capacitats o vers allò que li és més desconegut.

2. Facilitar la tasca d'orientació de l'alumnat

en una edat en què progressivament haurà de prendre decisions. A través de la tria, hom es pot informar de camps professionals, acadèmics, laborals o culturals nous.

3. Corresponsabilitzar l'alumnat en la seva pròpia educació, educar-lo perquè prengui decisions i assumeixi riscos. La necessitat d'elegir obliga a reflexionar sobre un mateix, a prendre decisions fonamentades i a valorar-ne l'escaïença.

4. Crear un espai per promoure la innovació curricular del professorat i l'adaptació àgil dels continguts a una realitat i a un medi divers i canviant.

Aquestes finalitats no es pretenen assolir no-



més a través de l'opcionalitat però, segons la proposta curricular de l'administració educativa, aquesta hi ha de fer aportacions cabdals.

La correcció i la bonesa dels seus enunciatos admeten poca discussió. La controvèrsia apareix quan es debat sobre si l'opcionalitat és un recurs valuós o no ho és si presenta massa problemes o si, simplement, pot produir efectes contraris als desitjats.

Aportacions des de la sociologia de l'educació

Des d'aquest camp s'insisteix en la necessitat de distingir entre el que són diferències de caràcter individual —gustos, capacitats, motivacions— i les que són de caràcter social— riquesa, ètnia, estereotips sexuals.

L'opcionalitat s'enfoca explícitament des de l'atenció a la diversitat individual, però aquesta diversitat pot amagar en el fons una classificació de les persones no tant pels seus gustos com per la seva condició social. D'altra banda, el fet que l'alumnat faci l'acte de triar no garanteix que allò que hi ha dintre de la capsa triada es correspongui amb les seves expectatives.

En el sistema escolar hi ha múltiples mecanismes perquè la funció selectiva, homogeneïtzadora i segregadora de l'escola es perpetui sota la forma aparent de la llibertat i l'adaptació a l'individu: l'oferta d'optatives d'un centre pot reproduir les antigues classificacions de teòrics i pràctics, les ofertes entre un centre i un altre poden significar grans desigualtats en les possibilitats d'uns alumnes i d'altres, el professorat que tutora l'elecció pot orientar segons els seus valors i prejudicis respecte al futur de l'alumne, els continguts i mètodes de les matèries optatives poden no aportar cap novetat en relació a les assignatures tradicionals o ser-ne simplement un capítol...

De tota manera, el sociòleg M. Fernández Enguita reconeix que un bon ús de l'opcionalitat pot ser adient a les finalitats explicades, però creu que aquest bon ús és complex, incontrolable i minoritari. La inèrcia del sistema portarà a reproduir la selecció social i l'especialització precoç dels adolescents, coses que justament són les que es volen evitar en una etapa integradora.

Faig ressaltar finalment una altra consideració provinent del mateix camp i formulada pel mateix sociòleg referida a altres possibilitats menys «perilloses» per aconseguir l'adaptació de l'esco-

la a la diversitat de l'alumnat adolescent. El pas d'una escola rígida i uniformitzadora a una adaptada a la diversitat, orientadora i promociionadora no depèn tant de dividir organitzativament el currículum en comú i optatiu com d'altres canvis més de fons en la cultura escolar, tant en els continguts com en els mètodes: aplicar el principi de «negociar» amb l'alumnat els continguts i els mètodes en totes les programacions, dinamitzar la vida cultural dels centres amb activitats de relació i d'aprenentatge no assignaturitzades ni avaluable i plantejar-se l'atenció a la diversitat en tots els components del currículum.

Aportacions des de l'experimentació reflexionada

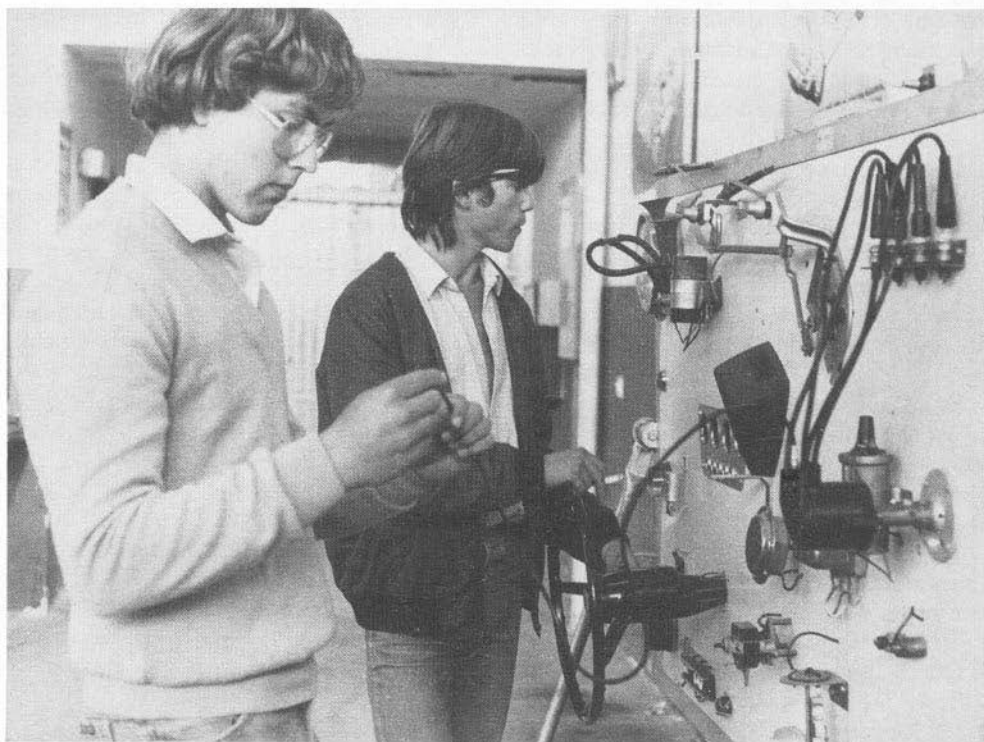
La participació en l'experimentació i la reflexió sobre les dades recollides en els dos centres creats específicament per experimentar el model —IES Badalona 7 i IES Vallès— ens aporten alguns elements referits més a la dimensió individual i pedagògica que a la sociològica dels efectes de l'opcionalitat.

D'altra banda, algunes enquestes i estudis de caràcter estadístic sobre l'experimentació a Catalunya del model d'opcions aporten més indicadors o efectes externs de l'opcionalitat que no pas explicacions que permetin comprovar les hipòtesis de partida o indicacions sobre com aplicar correctament el model.

En primer lloc podem constatar que el model d'aplicació de l'opcionalitat en els dos centres citats anteriorment —oferta polivalent, elecció de l'alumnat tutorada, predomini de la funció orientadora i no especialitzadora —ajuda a atendre la diversitat d'interessos i motivacions individuals, com també a facilitar l'orientació de l'alumnat.

No podem, però, constatar la dimensió sociològica dels efectes de l'opcionalitat, sinó molt parcialment. Des d'aquesta parcialitat podem dir que la manera com s'organitza l'oferta i s'orienta la tria de l'alumnat en aquests dos centres la franja optativa ni especialitza precoçment ni incrementa la desigualtat social. Més aviat tendeix a afavorir la continuïtat i la promoció escolar.

L'alumnat reafirma en diverses consultes que els agrada molt triar i fins i tot que voldrien triar més. Ara bé, no podem dir res sobre què pensen quan diuen això, ni quins significats donen a l'interès per triar.



Les dades de l'estudi fet pel Departament d'Ensenyament per avaluar l'experimentació³ indiquen que uns dos terços de l'alumnat fan la tria segons allò que volen estudiar després —la dada és poc fiable perquè en una altra pregunta la majoria mostra que no sap què farà després—; la meitat diu que també es guia per la curiositat de conèixer coses noves i diferents de les matèries comunes, i una cinquena part manifesta que un criteri per optar és la facilitat d'obtenir l'aprovat.

Tampoc no podem dir gaire cosa sobre el pensament del professorat —criteris que el guien, actitud davant la programació i la impartició de les matèries optatives— quan pren decisions sobre l'oferta i la programació dels crèdits variables, ni quan orienta la tria de l'alumnat, ni quan els imparteix i avalua.

En definitiva, no tenim gaire coneixement fiable d'allò que hi ha dintre del currículum opcional més enllà dels títols dels crèdits variables i de

manifestacions externes, encara poc o gens interpretades. Algunes són, per exemple, que l'alumnat aprova molt més les optatives que les comunes, que sovint no s'acaba el programa previst en moltes optatives, que les activitats són més dinàmiques i participatives i els continguts de més actualitat, que el rigor formal —programacions, materials...— i els criteris d'exigència —assistència, puntualitat, realització de les tasques...— són diferents a les optatives i a les comunes, etc.

Models hipotètics d'opcionalitat

A partir de dades disperses i experiències de diversos centres he construït el següent quadre de models hipotètics de funcions i d'organització del currículum optatiu classificats per tres criteris, com programa l'oferta el centre, com es realitza i s'orienta la tria de l'alumnat i quina consideració escolar tenen les matèries optatives. (Vegeu full adjunt)

De què depèn el fet que predomini el model d'atenció a la diversitat?

3. Departament d'Ensenyament: *Avaluar per innovar. Avaluació dels plans d'experimentació per a la reforma de l'ensenyament secundari*. Barcelona 1991.

MODELS D'ORGANITZACIÓ DE L'OPCIONALITAT

IRRELLEVÀNCIA

ORIENTACIÓ per a la
DIVERSITATSEGREGACIÓ-
SELECCIÓ

Funció Característiques			
PROGRAMACIÓ	<p>Dispersió d'objectius i continguts, "Àrea des-cans".</p> <ul style="list-style-type: none"> - No hi ha criteris generals ni seqüència de CV al llarg del cicle. - Decisions basades exclusivament en preferències professors individuals. - Escassa o nul·la programació. Improvisació. 	<p>Assoliment objectius etapa: orientació/decisió/educació integral/polivalència.</p> <ul style="list-style-type: none"> - S'ajusten als objectius de l'etapa: no especialització, promoció, orientació, polivalència, diversitat. - Continguts orientadors i complementaris per a l'educació en diversitat d'interessos, motivacions,... - Seqüència lògica al llarg etapa segons Obj. Generals d'etapa i àrea. - Decisions institucionals: claustre, departament, professor. - Rigor de programació, didàctica i avaluació. 	<p>Especialització i adaptació segons punt de partida de l'alumnat.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reproducció BUP-FP: "completar" CC, especialitzar. - Predomini d'una o unes matèries: teòriques o tècniques. - Més rigor en els CV de caire "academicista": predomini dels CV d'ampliació per sobre dels objectius d'etapa.
CONSIDERACIÓ ACADÈMICA	<ul style="list-style-type: none"> - Pocs hores. - Poc control d'assistència. - L'alumnat no percep què es valora en el seu expedient ni en l'avaluació. 	<ul style="list-style-type: none"> - Horari no marginal: no hores i horari. - Criteris d'assistència iguals als dels CC. - Constància i control en l'expedient de l'alumnat. - Avaluació trimestral equiparable als CC i incidència en avaluació d'etapa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Més reconeixement i valoració dels CV academicistes com a "continuació" dels CC.
ELECCIÓ DE L'ALUMNAT	<ul style="list-style-type: none"> - No es tutora l'elecció. - Total llibertat d'opció. - Es trien els CV que "es regalen". 	<ul style="list-style-type: none"> - Elecció tutorada. - Informació suficient i "objectiva". - Evitar la no satisfacció de les demandes. - Llibertat d'opció progressiva 12-16. 	<ul style="list-style-type: none"> - Es tutora amb criteris no promocionadors, sinó adaptats a la realitat socio-cultural de l'alumnat. - O bé: total llibertat d'opció de l'alumnat des dels 12 anys.

14 Currículum comú, currículum optatiu: complementarietat o divergència?

Si bé les quatre finalitats relacionades en el començament d'aquest escrit abonen la complementarietat entre la part comuna i l'optativa del currículum, l'aplicació pràctica indica marques tendències cap a la divergència entre l'una i l'altra.

1. Les funcions concretes que ha d'acomplir la part optativa es presten a un ample ventall d'interpretacions, com ho mostra la gran diversitat de formulacions, categories i definicions de crèdits variables que existeixen en aquest punt en els diferents documents oficials i en els propis dels centres. I encara les categories més repetides tenen significacions i continguts ben diferents —reforç, ampliació, aprofundiment.

Aquest fet expressa que és la pròpia convicció i cultura curricular i professional del professorat —com no podia ser de cap altra manera— la que dóna significat a la nova proposta. En altres paraules: que el canvi organitzatiu i horari del currículum altera poc per si mateix l'oferta educativa del sistema.

2. L'estructura horària que s'ha adoptat en l'experimentació impedeix clarament la realització de processos d'ensenyament aprenentatge de caràcter significatiu i reconstructiu: la seqüència de dues hores setmanals per matèria, la intervenció de 12-13 professors per curs i l'atenció de 160 a 200 alumnes per professor a la setmana fa impossible l'aplicació del model teòric d'aprenentatge adoptat en el disseny curricular de l'etapa. La reconstrucció del propi pensament per part de l'alumnat per integrar nous continguts exigeix un treball amb més continuïtat i un seguiment més proper.

3. El «Decret de mínims» i la negociació política subsegüent han acabat sobrecarregant encara més els objectius i continguts dels dissenys curriculars. Això s'afegeix a —i alimenta— la clara tendència del professorat a sacralitzar el programa malgrat la seva llibertat per concretar-lo i canviar-lo. En l'experimentació també passa allò «que ens falten hores» per acabar el programa, tant a les comunes com a les variables.

4. La dificultat tècnica i la falta de tradició per

a la coordinació del professorat fan que l'avaluació dels assoliments, progressos i dificultats presentats per l'alumnat en els crèdits optatius tinguin poca o nul·la repercussió en el seguiment del seu procés i encara menys en l'avaluació de l'etapa, a banda de la quantificació aritmètica de les notes.

5. Tots els elements anteriors poden empènyer el currículum comú cap a la rigidesa, la sobrecarrega de continguts, la didàctica transmissiva, a no atendre la diversitat i a generar el «nou fracàs escolar» de sempre.

Per la seva banda, el currículum optatiu pot tendir a la improvisació programàtica i a la irrellevància social i acadèmica en uns casos o cap a la continuïtat encoberta de la programació dels comuns en altres. I en tots, a utilitzar la franja horària optativa per reforçar, recuperar i, en definitiva, reparar els desperfectes que es causen en la inflexible i «transcendental» franja comuna.

Hem de saber més i han de canviar més coses

Atès que la decisió definitiva respecte a l'estructura de l'etapa ja està presa i que en principi les finalitats educatives de la divisió del currículum en comú i optatiu són formalment correctes i plausibles —com també ha posat de manifest, ni que sigui parcialment, l'experimentació en alguns centres; és l'excepció? — convindria conèixer millor quines són les aportacions reals d'aquesta opció, els seus límits i «desviacions» i quines condicions permetran treure'n el màxim profit educatiu.

Per a això caldria conèixer millor què passa dins de l'espai d'opcionalitat i no solament les seves definicions i manifestacions externes, què pensa l'alumnat, quins són els mòbils reals de les seves decisions, quines repercussions té l'itinerari optatiu en el currículum personal, quins models organitzatius faciliten l'assoliment de les finalitats dels sistemes, quines són les línies força que guien les decisions del professorat institucionalment i individual, com es garanteix una oferta equiparable en els diferents centres, quin equilibri es pot establir entre l'adaptació al context socio-cultural i l'ofertament alhora d'un currículum polivalent i promocionador.

De la mateixa manera, com a conseqüència de

conèixer més a fons els aspectes relacionats, caldrà establir amb precisió quines altres coses han de canviar, a banda de l'estructura organitzativa del currículum.

Algunes de les que possiblement apareixeran com a decisives són la infraestructura i equipament material dels centres, la disponibilitat, qualificació i competències de les plantilles del professorat, el marc i dinàmica organitzativa i de funcionament dels centres, la cultura i tradició curricular del centre, i la política i els serveis de l'administració educativa.

L'experimentació ha estat prou llarga, intensa i rica perquè es puguin treure conclusions més fonamentades per superar una espècie de *dobte veritat* que corre de manera ben natural pels centres experimentals: d'una banda el discurs oficial dels documents que es mou en el terreny de les finalitats i les intencions, de l'altra la constatació quotidiana d'una divergència creixent entre «l'ordre» del currículum comú i el «desgavell» del currículum optatiu.

Barcelona, octubre de 1991



ESTRATÈGIES DE SUPORT

Elvira Güell*
Ramon Durà**

En primer lloc caldria que ens plantegéssim què volem dir quan parlem d'estratègies i a quin suport fem referència. Massa sovint a la nostra feina fem servir les mateixes paraules amb significats diferents. És per això que, primer de tot, explicarem què entenem nosaltres quan parlem en aquests termes i en quin marc escolar els situem.

Tot el que plantegem s'insereix en un model d'escola comprensiva i en un enfocament metodològic basat en la consideració de la diversitat dels nostres alumnes com un fet natural i molts cops enriquidor, i en una opció per l'aprenentatge dins d'aquest fet divers.

De fet, tot el nostre plantejament de les estratègies de suport girarà al voltant del concepte de diversitat, perquè les entenem com a ajut fonamental per a la progressió del procés d'aprenentatge dins d'aquest fet divers.

Quan parlem de diversitat ens podem referir a aspectes de contingut social com poden ser el nivell social, el medi, l'origen, els quals es manifesten en diferències culturals, de llenguatge, de codis i moltes altres. També, ens podem referir a continguts d'origen personal, ja siguin físics o psicològics que es manifesten en diferències en el sexe, la salut, les condicions físiques o les capacitats.

Quan aquestes diferències no siguin acceptades i considerades per l'escola és quan parlarem de desigualtats. Així, per fer una escola més igualitària caldrà treballar en base a les diferències que, tal com hem dit, formen part essencial del ser humà.

L'escola, doncs, caldrà que organitzi «estratègies de suport» a fi de poder estimular les capacitats, conduir les diferències socials i culturals i reforçar les deficiències que bloquegen el procés d'aprenentatge i dificulten la comunicació escolar.

Quan parlem d'estratègies de suport ens referim tant a aquelles que, d'alguna manera, impregnen tota l'acció educativa com a les activitats que es generen com a concrecions de les primeres.

Dins del primer apartat destacarem el treball de l'equip de professors i l'acció tutorial. En efecte, per poder organitzar el treball escolar, dins el respecte a la diversitat i a la potenciació de les capacitats, ens cal una organització del professorat basat en la constitució d'equips docents estables que ens permetran una acció tutorial adequada i,

* Professora de l'escola Joan Maragall.

** Professor de l'IES del Vallès.



d'aquest, poder-ne derivar les estratègies que, encarnades en activitats concretes, hauran de reforçar el procés educatiu de l'alumne.

Dins del segon apartat, hi inclourem aquestes concrecions que podran materialitzar-se en agrupaments flexibles, crèdits de reforç i suports exteriors.

Passem doncs a analitzar cada un d'aquestes aspectes i el tipus d'intervenció que n'esperem dins l'aprenentatge significatiu. Per això, caldrà pensar a fer el seguiment del procés que haurà de començar amb un diagnòstic i la conseqüent presa de decisions, l'organització d'accions concretes i l'avaluació i seguiment d'aquestes.

Els implicats en aquest procés, a part de l'alumne que n'és el protagonista principal, seran l'equip de professors en general i els tutors en particular que coordinaran anàlisis, iniciatives, accions i avaluacions al llarg de tot el procés, cosa que permetrà fer un diagnòstic de les necessitats de cada alumne, concretant quines necessitats hi ha, com cal tractar-les, quan cal fer-ho i com s'ha de valorar el resultat obtingut.

És bàsic assenyalar que el diagnòstic es farà a partir d'aquells elements que es manifesten en forma de diferències dins l'escola, com poden ser: diferents ritmes d'aprenentatge, dèficits en matè-

ries concretes, hàbits i procediments mal adquirits o dificultats per assolir els nivells esperats en la socialització i evolució personal de l'alumne.

El com solucionar aquests dèficits anirà des d'una actuació puntual i molt limitada en el temps fins a la necessitat de fer una adaptació curricular personalitzada, tant pel que fa als continguts més acadèmics com als bàsicament formatius que guien el procés d'aprenentatge de l'alumne.

Finalment, caldrà fer una avaluació de les estratègies aplicades que ens ha de servir com a element fonamental a l'hora de dissenyar el «pas següent». Aquesta avaluació no podrà ser, en cap cas, uniformadora. També aquí ens cal tenir presents les diferències a l'hora d'avaluar l'estratègia aplicada, és a dir, cal tenir present d'on partim i on hem arribat en cada cas.

Tot i que el protagonisme més destacat en aquest procés l'assumeixen els professionals que constitueixen l'equip de professors, en especial els tutors, cal recordar l'oportunitat d'intervencions d'altres components de la pròpia comunitat educativa, com poden ser l'equip psicopedagògic, els pares o altres professors que poden desenvolupar un paper prou necessari d'assessorament tècnic, d'acció global o de suport distanciat respectivament.

18 Un cop fet el diagnòstic de cada alumne, cal que el centre tingui una organització que afavoreixi l'aplicació d'estratègies de suport, de manera que la seva incorporació al currículum de cada alumne es faci d'una manera natural, no forçada. A l'hora de valorar una organització concreta s'ha d'analitzar el grau de flexibilitat que manifesta a l'hora de valorar una organització concreta s'ha d'analitzar el grau de flexibilitat que manifesta a l'hora de materialitzar iniciatives en el camp del tractament de la diversitat.

Sense poder ni voler ser exhaustius, a l'hora d'analitzar les possibles estratègies de suport, parlarem de les que, per nosaltres, són més significatives. A nivell global comentarem el treball en el marc de l'equip de professor i la tutoria, i a nivell més específic, comentarem els aspectes més destacats dels crèdits de reforç i d'ampliació.

Cal recordar que els objectius d'uns i d'altres van més enllà de la seva relació amb les estratègies de suport, tot i que, ara, ens interessa destacar aquest vessant del seu disseny.

Equip de professors

Per poder fer un bon seguiment de l'alumne és imprescindible disposar d'un equip de professors coordinat i estable, la qual cosa vol dir amb una vigència lligada a una promoció al llarg d'un cicle. Cada professor, tant si és tutor com si no ho és, mantindrà una relació amb la resta de professors a fi d'establir una veritable coordinació entre els professionals que treballen amb una promoció concreta, ja siguin com a responsables de l'activitat docent lligada a un àrea determinada, o com a responsables de l'acció tutorial en un grup de tutoria de la promoció.

La tutoria

Cada alumne del centre formarà part d'una promoció, dintre la qual estarà dins d'un grup de tutoria que tindrà adscrit un tutor. Aquest serà el seu primer vincle amb el centre, ja sigui a nivell individual o com a membre d'un grup de tutoria, amb la qual cosa assegurarà una informació puntual i completa de tot el que l'afecti.

El tutor coordinarà i executarà l'acció tutorial en el seu grup, però, tant les línies d'actuació respecte a cada alumne com les referides al grup, se-

ran discutides per tot l'equip i hauran de guiar l'actuació de cada professor de l'equip en la promoció.

En cada cicle, l'acció tutorial s'ocuparà inicialment de l'adaptació individual i col·lectiva dels alumnes a les característiques del nou treball; posarà un especial èmfasi en les primeres promocions, amb les quals haurà de procurar l'adaptació global al nou centre. Al llarg del cicle, l'acció tutorial està dirigida a fer un seguiment dels ritmes d'aprenentatge individuals i col·lectius, a les disfuncions que poden aparèixer i a la gestió de les diferents estratègies de suport que s'han pogut programar en cada cas. Al final del cicle, els temes bàsics de treball seran l'orientació i l'ajut a l'elecció per a les opcions futures dins un nou cicle o una nova etapa.

Més concretament i relacionat directament amb les estratègies de suport, l'acció tutorial a escala individual portarà el seguiment del rendiment de cada alumne, tant acadèmicament com en activitats de formació general i relació. Detectarà canvis en aquest rendiment i proposarà mesures de consolidació o rectificació segons els casos.

Els crèdits de reforç i ampliació

La presència de diferents ritmes d'aprenentatge i de diversos nivells d'assoliment dels continguts que concreten el desenvolupament curricular de les matèries comunes ens porta, en alguns casos, a plantejar activitats d'aprenentatge fora de l'horari ordinari, ja sigui a partir dels crèdits de reforç o dels crèdits d'ampliació, segons sigui la naturalesa d'aquests diferents ritmes i nivells d'assoliment.

Quan comentàvem que l'organització del centre escolar ha de fer possible organitzar les diverses estratègies, ens referíem a la necessitat de poder flexibilitzar al màxim els horaris i l'agrupament d'alumnes per tal de permetre la programació i concreció d'aquests crèdits, fent-los compatibles amb l'activitat normal de cada alumne en el conjunt de la seva promoció. Un centre rigid a l'hora d'organitzar el seu horari o l'agrupament dels seus alumnes, tant si ho és per cursos com per nivells d'aprenentatge, difícilment podrà donar sortida a les necessitats diverses dels seus alumnes.

Cal insistir, finalment, en el fet que els crèdits



de reforç mai no han de significar un treball suplementari per a l'alumne, ni una repetició reiterada del que ja s'ha fet a l'horari ordinari, ni un element, més o menys explícit, de marginació respecte dels seus companys de promoció.

Distingirem dos tipus de crèdits de reforç:

a. Crèdits de reforç directe, en els quals es reforcen, o bé les matèries instrumentals, o les deficiències en procediments i hàbits.

El reforç de procediments i hàbits està dirigit

a tots aquells alumnes en els quals detectem greus mancances en el nivell d'assoliment d'aquest tipus de continguts del currículum i que, freqüentment, es manifesten en rendiments baixos molt generalitzats. Els aspectes que es treballen en aquests crèdits són la reflexió sobre les condicions de treball a casa, l'elaboració d'un horari d'estudi raonat, revisió i control del treball en totes les matèries, elaboració i ús de l'agenda, activitat de millora dels procediments bàsics (lectura expressiva, subratllat...), resum, confecció d'esquemes.

20 No cal dir que aquest tipus de treball ens exigeix restringir-lo a grups molt reduïts d'alumnes.

En alguns casos pot ser aconsellable el reforç d'àrees. Es programen per ajudar a superar les dificultats creades entorn d'una àrea en concret. Aquestes dificultats poden venir donades per motius diversos: una mala preparació inicial en una àrea en concret, dificultats accidentals que condicionen el normal desenvolupament de l'activitat d'un alumne, moments d'instabilitat o crisi molt freqüents en l'adolescència, dificultats en blocs de continguts específics i d'altres.

b. Reforços indirectes. La seva funció és corregir deficiències en el procés d'aprenentatges concrets i ben definits. Es treballen aspectes tractats en el crèdit comú i que no havien estat suficientment assimilats, mitjançant altre tema i un plantejament metodològic diferent. Van dirigits a alumnes que, sense greus mancances, necessiten suport en una matèria concreta. Normalment, aquests reforços són crèdits variables normals que, per a alguns alumnes, fan aquest paper especial. Sovint són crèdits molt relacionats amb els objectius terminals de la matèria en concret.

c. La tutoria intensiva. Amb finalitats semblants a les del crèdit de reforç de procediments es treballen de manera molt més intensiva i personalitzada els procediments i hàbits bàsics vinculats amb l'estudi: elaboració quotidiana dels deures, les tècniques d'estudi, ordenació dels materials, seqüenciació, organització del temps d'estudi,... en aquest cas, el seguiment l'ha de fer el tutor en dos o tres dies alterns i amb sessions individuals.

d. Crèdits d'ampliació i aprofundiment de matèria. Desenvolupen aptituds i responen a motivacions i també a interessos diferents. Es proposen activitats que complementen les programacions establertes d'una manera general; s'obren noves línies de treball per a l'alumne o aprofundeixen aspectes ja tractats en les matèries comunes.

e. Hores de consulta. Les hores de consulta són un instrument d'ajut als alumnes i han de servir per corregir problemes que apareixen sobre la marxa i que, si no es resolen, poden impedir el seguiment posterior de la matèria. Pretenen ser una activitat de reforç en la qual, a diferència de la tònica marcada fins ara, la iniciativa de l'alumne hi pot fer un paper determinant.

Cada professor, en funció de la seva disponibilitat, assenyala en el seu horari una o dues hores de consulta per resoldre aquestes qüestions puntuals. S'ha de procurar que no coincideixin amb hores de classe dels alumnes. Com ja hem dit, l'assistència ha de ser per iniciativa de l'alumne, tot i que pot estar incentivada pel professor.

Per acabar, caldria fer nota que, sense menysprear la importància de l'organització del centre i, per tant, dels recursos, la primera cosa que ens hem de plantejar és si acceptem el principi de la diversitat dels nostres alumnes com un fet positiu i inherent a la condició humana. Si és així, no hem de dubtar que aquest fet condiona i caracteritza la nostra activitat professional, i ens força a reflexionar sobre millors estratègies per tractar-la adequadament i creativa. Aquest serà el primer pas cap a un canvi significatiu en el nostre sistema de treball.



QUINS CENTRES?... QUINA ORGANITZACIÓ?

21

Josep Alsinet

1. Els centres de secundària en el marc de la Reforma

Som a les portes de l'aplicació d'una nova Ordenació del Sistema Educatiu que pretén ser una reforma profunda de les estructures actuals. Aquesta reforma vol ser més important en les etapes de secundària, especialment en l'etapa obligatòria i, també, en la nova etapa postobligatòria molt més oberta i polivalent que la secundària actual.

En qualsevol reforma cal definir el tipus de centre idoni per a una millor aplicació del nou Sistema Educatiu. Sembla clar que l'opció presa per una escola comprensiva ens aconsella centres de secundària en els quals les diferents etapes i cicles hi siguin presents de manera equilibrada i completa. Cal, doncs, pensar en centres amb una franja, majoritària, de l'etapa de secundària obligatòria (12-16) i una franja proporcional de l'etapa postobligatòria (16-18), amb una oferta adequada de mòduls professionals 2 (cicle formatiu mitjà) i de mòduls professionals 3 (cicle formatiu superior). Cal, però, entendre que aquesta «oferta adequada» ho és en el sentit quantitatiu, ja que hem de pensar que les ofertes de batxillerats i mòduls professionals han de ser programades per zones escolars d'abast adequat, per exemple comar-

cal, on s'ofereixi un ventall complet de les opcions de la secundària postobligatòria. Això ens pot portar a programar determinades ofertes de mòduls professionals, i també de batxillerats, en funció de les instal·lacions de partida dels actuals centres de secundària, però sense pensar en exclusivitats ni especialitzacions globals.

Si poguéssim fer de nou tots els centres de secundària, pensariem en centres de grandària mitjana, al voltant de 600 alumnes, que ens permetria escolaritzar tres línies 16-18 i dos mòduls professionals, un de cada nivell, la qual cosa ens significaria una oferta equilibrada, completa i amb possibilitats de funcionament no massificat. Per acostar-nos a aquesta situació ideal, es poden proposar opcions organitzatives basant-se en un trencament dels centres en «paquets» autònoms de dues i tres línies. Ho detallarem més endavant.

2. La gestió en el marc de la Reforma

Un segon aspecte que cal comentar és el que fa referència a la caracterització del model de gestió de centres, que pot semblar demanar una adequada concreció del Sistema implícit en la LOGSE.

De les característiques del nou projecte caldrà

22 destacar-ne algunes que són especialment significatives en les etapes de secundària i que cal analitzar acuradament per definir el nou model de gestió. Així:

- El dilema comprensivitat-diversitat és un dels reptes més interessants des del punt de vista de la gestió. Si volem incorporar tots els nois en un mateix marc escolar i basar-nos en dissenys metodològics enfocats cap a la consideració de les característiques de cada alumne, grup, promoció o comunitat, caldrà constituir unitats de treball (equips docents, departaments, comissions específiques,...) que tinguin capacitat d'adaptar la seva activitat a aquestes característiques i interpretar objectius de treball ben definits en projectes educatius marc.
- El plantejament globalitzador i terminal de la formació en les etapes obligatòries ens porta a gestionar el centre amb criteris que facilitin el lligam entre les diverses activitats, de tal manera que haurem de tendir a propostes organitzatives que fomentin un treball docent integrador dels aspectes formatius generals i específics. També caldrà aconseguir el màxim de connexió possible amb tots els sectors socials implicats en la formació real dels joves, en especial la família, i, també, amb tots aquells recursos o institucions que en un moment donat poden participar en determinats estadis del procés formatiu de l'alumne.
- El model de desenvolupament curricular pel qual s'opta, basat en concrecions successives dels projectes curriculars, ens condiciona a una gestió que respiri capacitat de decisió autònoma en tots els seus nivells, de tal manera que les diferents unitats de treball puguin adaptar les programacions a les característiques dels alumnes, grups, promocions o entorn corresponents. Per a això, haurem d'aprendre a programar en termes de criteris que hauran de ser interpretats per les unitats de treball successives, evitant les «receptes» tancades. De la mateixa manera, haurem d'aprendre a interpretar i adaptar criteris de treball oberts a l'hora de concretar la nostra tasca.

La LOGSE no ha transformat tot el marc legal en què ens hem mogut fins ara. Dels aspectes que es mantenen, cal destacar el de la participa-

ció dels estaments en la gestió. Cal comentar aquest aspecte, superant mites i prejudicis distorsionadors.

- El model de gestió participativa és una peculiaritat del nostre marc legal i no podem esperar aportacions d'altres sectors productius o de serveis, públics o privats, del país o de fora que facin possible aprofitar experiències semblants amb més o menys d'èxit. Hem de considerar la participació a mig camí entre un objectiu a aconseguir i un instrument per gestionar. D'entrada, no podem suposar que els òrgans col·legiats funcionen per si sols ni podem utilitzar-los en situacions en les quals ens interessa diluir responsabilitats. Això és distorsionar la seva funció, posa en dubte la seva efectivitat i, per tant, el seu futur. Per això, la participació dels estaments s'ha d'estructurar i tutelar en el cas dels alumnes; cal precisar-la pel que fa als pares, ja sigui individualment o col·lectiva, se l'ha de redefinir en el cas dels professors i PAS i s'ha de potenciar en el cas de l'Administració Local per aconseguir millorar la col·laboració amb aquest nivell de l'Administració Pública.

En resum, direm que un element determinant per a una bona gestió de centres és el fet de poder disposar de directores i equips directius amb idees clares respecte al nou Sistema Educatiu i amb formació suficient per assumir aquesta gestió amb garanties, especialment en els moments de transició en els quals hauran de fer un paper impulsor i dinamitzador.

3. Les funcions de la gestió

Les funcions bàsiques de la gestió en un centre docent es concreten en *planificació, organització, direcció i avaluació*. És oportú matisar una mica com queden afectades aquestes funcions per les orientacions que hem donat en situar-nos en el marc de la reforma:

Planificació: és la funció que tracta de la definició de tots els elements per arribar a concretar uns objectius de treball que guiaran el treball del centre. Ja hem dit que els continguts de la planificació han de ser redactats en el projecte de centre com a criteris d'actuació que permetin la interpretació i l'adaptació a les característiques

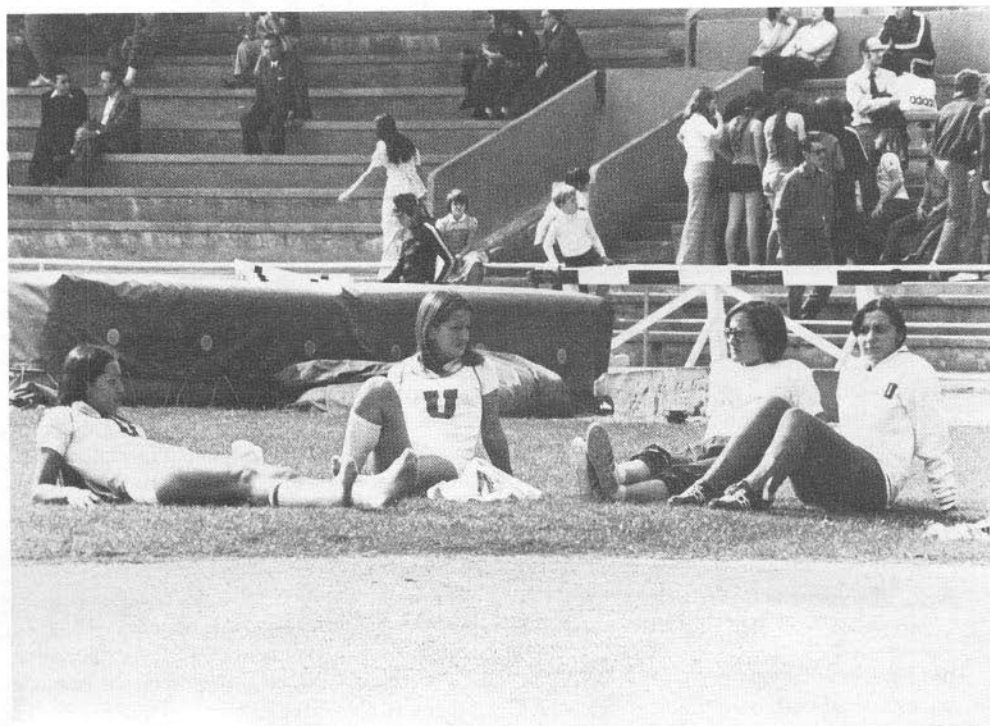
concretes de promocions i moments determinats. Els objectius de treball d'altra banda han de quedar fixats amb la mínima ambigüitat, si volem que siguin una eina útil i clarificadora per a l'elaboració dels diferents plans anuals, tant a nivell global com d'unitats d'actuació (departaments, equips docents, comissions de treball, ...).

Organització: inclou els criteris que hem de marcar per aconseguir una distribució dels recursos humans i materials coherent amb els objectius marcats per la planificació, per tal de facilitar-ne el seu màxim assoliment. Hauran d'estar descrits en l'organigrama del centre. Més endavant concretarem propostes organitzatives que tractaran els aspectes més importants d'aquesta vessant de la gestió.

Direcció: conjunt d'accions i decisions vinculades amb la materialització de l'activitat planificada. Normalment aquesta funció gestora està ordenada pel reglament de règim intern del centre. En aquest cas, hem de procurar que les decisions es

puguin prendre al més a prop possible dels executors de l'activitat concreta, la qual cosa ens porta a un reglament de règim intern en el qual, per exemple, es delegui al màxim possible a departaments i equips docents la capacitat d'actuar davant de situacions que els impliquin directament. De la mateixa manera, caldrà establir mecanismes d'informació i seguiment per part del corresponent membre de l'equip directiu, per tal d'assegurar decisions homologables a nivell de centre i permetre l'actuació immediata d'aquest responsable, si la dinàmica dels fets ho aconsella.

Avaluació: conjunt d'actuacions, internes i externes, dirigides a valorar el nivell d'assoliment dels objectius definits en la corresponent planificació. Cal aconseguir que l'avaluació sigui una funció sistemàtica en tots els nivells d'activitat, de tal manera que s'arribi a introduir l'hàbit de controlar d'una manera més o menys formal l'evolució de l'activitat programada. Aquest darrer aspecte és especialment important si considerem l'avaluació com un mecanisme d'anàlisi, imprescindible per



al disseny de les següents estratègies a aplicar. A nivell de centre, cal que aquestes avaluacions es facin i s'enregistren de manera formal en les memòries corresponents, per tal de crear documents base per a futures planificacions i per a les corresponents activitats d'avaluació externa.

4. L'organització en un centre de secundària

En aquest apartat concretarem aspectes que fan referència a l'organització d'un centre de secundària en el marc del nou sistema educatiu. Primer descriurem les àrees de gestió i, seguidament, proposarem criteris organitzatius aplicables a alumnes, professors, espais, distribució horària i tractament de la franja de variables.

A. Les àrees de gestió en els centres educatius.

Es determinen tres àrees diferents en l'activitat:

Àrea pedagògica, que inclourà els aspectes del treball educatiu referits a la gestió del projecte curricular del centre, inclòs en el pla anual. Els seus responsables seran els coordinadors pedagògics d'etapa.

Àrea d'organització i funcionament, que inclou aquelles accions i decisions que estan vinculades a l'activitat diària, regulada pel reglament d'ordre intern del centre. El seu responsable pot ser el que actualment anomenen cap d'estudis.

Àrea administrativa, que assumeix les tasques administratives i de gestió de recursos tradicionals. El seu responsable és el secretari. Cal destacar la novetat apuntada per la LOGSE respecte a la figura de l'administrador. En principi, es pot valorar positivament aquesta incorporació, sobretot si facilita un funcionament més autònom dels centres. No oblidem, però, el perill que s'enfoqui o evolucioni just en el sentit contrari, es transformi en un factor de burocratització i uniformització de l'àrea administrativa i derivi cap a un obstacle per a la gestió general del centre.

Tot i haver-les plantejat per separat, no cal dir que aquestes àrees estan estretament vinculades una amb l'altra, però les diferenciem per facilitar la distribució dels professionals i de les funcions

en un organigrama harmònic i flexible però ben definit. Els seus responsables, junt amb el *director*, que en serà el coordinador general, constituiran l'equip directiu del centre que tindrà el repte de fer possible una gestió àgil, no contradictòria amb una gestió participativa global i orientada cap a obtenir les màximes fites d'assoliment dels objectius del projecte educatiu.

B. Propostes organitzatives parcials.

Alumnes. Proposarem una estructuració en promocions de dos o tres grups (60 o 90 alumnes respectivament) al qual adjudicarem un equip de professors propi, una oferta de variables completa, uns espais d'ús prioritari (almenys en determinades franges de l'horari) i un horari independent. Això ens porta a una unitat de treball i de gestió completa.

Amb aquesta proposta pretenem, entre d'altres objectius, donar resposta organitzativa a la necessitat de desmassificar els actuals centres de secundària i fer possible un tractament més individualitzat de l'activitat docent, tal com ja hem comentat. Aquesta estructura per promocions es manté al llarg dels cicles 12-14 i 14-16, cosa que ajuda a un treball més estable i coherent durant els dos cursos.

A més, aquesta estructuració basada en compartiments estancs ens permet, si es veu oportú, aplicar «ràtios» diferents a diverses activitats sense condicionar decisions semblants en altres promocions a les quals podem aplicar estratègies diferents.

Professors. L'organització dels professors ha de respondre a les característiques del treball que han de realitzar. Les etapes de secundària es caracteritzen per l'increment de la component especialitzada de l'activitat del professorat, que es complementa amb la component formativa generalista, especialment necessària en etapes terminals. Per això, l'organigrama del centre de secundària ha d'incloure dues línies organitzatives per als professors:

- Departaments d'àrea, que permetin «situar» el professional en funció de la seva especialitat. En aquest marc el professor ha de trobar el context d'anàlisi i els recursos que necessiti la pràctica docent. Els departaments hauran de tenir sessions de treball estables setmanals i se-



ran coordinats per un cap de departament que es responsabilitzarà, entre d'altres, de la gestió de la part de projecte curricular que li correspon.

- Equips de promoció que permetin «localitzar» el professor en funció de la seva component formativa general. Aquest marc ha de servir per concretar el conjunt de l'activitat formativa dels professionals que treballen amb un determinat conjunt d'alumnes, programant i aplicant l'acció tutorial de la promoció i coordinant els continguts i metodologies de l'activitat docent en general.

Els professors membres de l'equip assumeixen tota l'activitat docent, d'una àrea o matèria com a mínim, per tota la promoció. A més, impartiran la majoria dels crèdits variables dirigits als alumnes que la componen, i podran també dissenyar i programar crèdits variables que siguin impartits per altres professors o d'oferta a altres promocions.

Aquest equip de professors es manté estable al llarg del cicle i, lògicament, realitza totes les activitats d'avaluació, parcials o finals i programades o espontànies que la dinàmica del treball aconselli. Per a això s'inclouran sessions de treball setmanals en l'horari dels seus professionals.

Aquests equips docents disposaran d'un coordinador pedagògic que vetllarà per una pràctica docent coherent amb el projecte curricular del centre i adaptada a les característiques pròpies de la seva promoció.

Aquesta doble adscripció del professor a un departament i a un equip docent ha d'ajudar a aconseguir una síntesi, real i adequada al nivell de les dues facetes de la seva activitat.

Espais. Els podem definir com espais d'ús comú i espais d'ús específic. Atenent a les característiques dels continguts i a les orientacions metodològiques dels primers nivells de concreció, hi ha certs crèdits que demanen espais específics: educació tecnològica, educació física, educació artística, música, idioma estranger i ciències experimentals. Aquests crèdits acostumen a significar aproximadament la meitat de l'activitat comuna dels alumnes.

Per poder optimitzar l'ús dels espais i garantir un ús ordenat de les aules específiques, cal començar a partir d'aules comunes per grups de dues promocions diferents, del mateix nivell o no, de tal manera que amb la meitat d'aules podem atendre tota l'activitat dels crèdits comuns i assegurar així que els crèdits que aconsellen espai específic, almenys s'hi facin.

A banda d'això hem de considerar que tots els

26 centres han de poder disposar d'una biblioteca, d'un gimnàs amb pistes polisportives, i d'un espai per a activitats diverses amb grups grans.

L'horari. Pel que hem dit, la distribució de l'horari ha de fer-se descomponent la banda horària general en tres franges que correspondran als tres tipus de crèdits que hem considerat: comuns en aula comú, comuns en aula específica i variables. Aquests darrers els tractarem amb més precisió al final. Això ens permet fer horaris més petits sense interferències importants que simplifiquen la seva elaboració. A més, garanteix un ús ordenat i rendible dels espais tant comuns com específics.

Programació i organització dels variables. En aquest darrer apartat farem un petit resum de com ens podem plantejar la programació i organització dels variables. Hi ha diverses qüestions que cal tenir present:

Pel que fa a la programació:

- A l'hora de decidir quants variables oferir per a un determinat nivell, caldrà avaluar la quantitat relativa de recursos que el centre decideix invertir en la part opcional. El projecte curricular de centre ens dóna la quantitat de variables que hauran de cursar els alumnes d'una promoció. Aquesta dada ens porta a determinar el nombre de places de variables que hauran d'atendre. Queda per decidir a quina ratio volem cursar els variables. Aquesta ratio dependrà dels recursos esmerçats en els altres nivells, cicles o etapes i els dedicats a les activitats comunes i de tutoria. També podem donar prioritat a la ratio de variable i dedicar a la resta el que queda. El projecte de centre ha de clarificar aquest aspecte. En qualsevol cas hauran de calcular o decidir la ratio amb què volem treballar.
- A l'hora de decidir quins variables oferir per a un determinat nivell hauran de considerar:

- a. Les orientacions més o menys fortes que es facin a nivell normatiu respecte al tipus de variables a oferir tant pel que fa a l'àrea curricular a la qual està adscrit com a la tipologia general: aplicació, reforç, interdisciplinari, d'ampliació o d'aprofundiment.
- b. Les orientacions que el projecte curricular de

centre manifesti sobre aquest punt.

- c. Les aportacions de l'equip docent respecte a les característiques particulars de la promoció en aquell moment.
- d. Les circumstàncies particulars que es presentin de tipus organitzatiu que facilitin o dificultin la programació de determinats crèdits per a aquella promoció.

En tot cas, serà l'equip de professors de la promoció qui, finalment, revisi la proposta dels departaments per adaptar-la a les característiques actuals de la promoció.

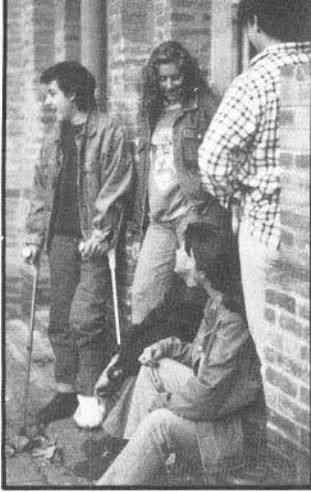
Pel que fa a la durada:

- Programació trimestral. Cada crèdit és de tres hores setmanals. Així l'alumne té el mínim nombre de crèdits variable simultanis. A nivell organitzatiu, implica tres adjudicacions cada curs, tot i que s'ajusta la seva durada al termini base d'avaluació més freqüent.
- Programació quadrimestral. Cada crèdit consta de dues hores setmanals. En aquest cas, a l'alumne li augmenta el nombre de crèdits simultanis que cursa. A nivell organitzatiu fa que l'adjudicació de crèdits es faci dues vegades al curs, però al termini de programació de variables no s'ajusta al termini base d'avaluació.

Pel que fa a la banda horària:

- Es poden dissenyar tantes zones de variables com crèdits ha de fer l'alumne. En aquest cas l'horari de l'alumne queda intacte al llarg del curs. Un inconvenient és que l'alumne ha d'escollir necessàriament un crèdit de cada zona, fet que pot disminuir l'optativitat.
- Es poden dissenyar més zones de variables de les que l'alumne ha de cursar. En aquest cas l'alumne pot canviar parcialment d'horari cada termini de programació de variables. A canvi, s'augmenten les possibilitats de respectar les seves opcions.

Pel que fa a la tècnica d'adjudicació de crèdits variables, cal recordar que els centres tenen recursos informàtics a l'abast per resoldre adequadament aquest tema, de tal manera que és un treball abastable.



L'ETAPA D'ENSENYAMENT SECUNDARI OBLIGATORI I EL PROFESSORAT 27

Joan Badia i Pujol*

Una reforma o canvi estructural del sistema educatiu implica també canvis en la manera de fer i d'actuar del professorat: en relació entre ells mateixos, en relació amb els alumnes i en la seva relació amb el contingut a ensenyar. El propòsit d'aquest article és esbossar un perfil del professorat per a l'Etapa d'Ensenyament Secundari Obligatori, tenint en compte l'estructura curricular que s'ha proposat i algunes lliçons o experiències que es poden deduir de la reflexió feta en altres països sobre l'educació en els trams finals de l'ensenyament obligatori dins d'un sistema integrador o comprensiu.

El pas de la primària a la secundària

Per definició, l'ensenyament secundari és aquell en què diversos especialistes es fan càrrec de les diferents àrees en què s'estructura el currículum escolar de l'alumne. D'aquesta manera se substitueix l'esquema de relació docent-alumnes des de l'etapa de primària, en què un mestre (dit generalista) facilita l'accés als coneixements i

dóna pautes per a les actituds i valors, en gairebé totes les àrees curriculars.¹

A l'ensenyament secundari, per tant, el mestre *nuclear* és substituït per un conjunt de referència i se l'obliga a atendre diversitat de mètodes, de propostes de treball, d'estímuls en continguts, de reptes en el pensament, etc. És a dir, la *situació de secundària* per als alumnes suposa haver de coordinar molt més que abans les diferents intervencions que se li fan, els diferents aprenentatges que se li proposen, les diferents exigències que se li plantegen. Aquest és (hauria de ser) el veritable punt d'arrencada de tota l'actuació del professorat en aquesta etapa.

* Professor d'Institut.

1. Un repte que té plantejat la nova primària dissenyada per la LOGSE és com coordinar el «mestre principal» o tutor amb els especialistes —de música, d'idioma, d'educació física i, potser, de plàstica— que incidiran en el mateix grup. Sembla que no n'hi hagi gaire consciència, ja que amb prou feines hi ha actuacions de formació per al professorat sobre aquest punt.

Una conseqüència lògica de l'anterior és plantejar seriosament dins l'àmbit professional el *treball en equip*. Tan seriosament que aquesta faceta del treball del professorat —la *concertation* que l'anomenen els francesos— hauria de deixar de ser voluntària (o voluntarista) i hauria de ser contemplada per les dedicacions docents i inclosa en els horaris laborals. Sembla bastant evident que si no s'obliga el professorat que hagi d'impartir aquesta etapa a dedicar un nombre d'hores (1 setmanal o 2 quinzanals, com a mínim; i les equivalents en començar i acabar el curs) a reunir-se amb la resta de professors que treballin en un mateix grup d'alumnes, no hi haurà gaires possibilitats de tenir una secundària obligatòria de qualitat.

Encara més: faria bé l'administració de donar pautes indicatives per estructurar el treball en equip que caldria fer dins d'aquestes reunions: guió o temes de què s'hauria de tractar, exemples de com posar les programacions en comú, criteris que caldria seguir per diversificar o unificar metodologies segons els continguts, pautes per a la revisió de resultats, resolució de possibles conflictes, paper de la tutoria, etc. Està comprovat que aquestes orientacions sempre ajuden a qui no en té de millors —que són més dels que ens creiem i diem.

Unes altres mesures que poden facilitar aquesta tasca és l'organització estructural a l'hora de repartir grups i d'assignar el professorat. Un exemple: En un centre normal de secundària, pot ser fàcil dividir els alumnes que hi ingressaran en conjunts o blocs de quatre grups, que, d'acord amb la LOGSE, tindran un total de 120 alumnes. Un professor per cada una de les àrees comunes (llengua catalana, llengua castellana, idioma, ciències socials, ciències experimentals, matemàtiques, tecnologia, educació física, música/educació visual i plàstica —un cada curs—) impartirà a tot el conjunt la part comuna, la part variable i, si s'escau, els reforços. En total, doncs, són nou professors que formen l'*equip de nivell de base*, el qual actuarà al llarg del cicle (dos cursos) per aconseguir que tots els alumnes assolixin els objectius de l'etapa. Un pas més en la integració com a equip seria que la tutoria es repartís entre els professors com les àrees que probablement es mantindran constants al llarg del cicle, de manera que cada professor seria tutor d'uns 13-15

alumnes. En aquest exemple, la dedicació del professorat al conjunt de quatre grups absorbeix gairebé totes les hores de dedicació lectiva en el cas del professorat de l'ensenyament públic.

Aquest exemple és extret d'algunes experiències forànies, però perfectament adaptat en centres experimentals de casa nostra. La seva eficàcia sembla força alta. Potser valdria la pena de regular-la. Però, en qualsevol cas, el que és realment important és entendre que si no hi ha treball en equip, no hi pot haver ensenyament secundari obligatori de qualitat. D'altra banda, sotmetre l'alumne a una situació gens estructurada, en què cada professor va a la seva (amb tota la bona fe i, potser, sabent molt de la seva matèria!) és no solament «antipedagògic», sinó un greu atemptat contra el dret a l'educació que tenen tots els alumnes. Perquè la conseqüència primera d'una tal situació és que els alumnes que provenen d'un entorn socio-familiar baix es troben en desavantatges enfront dels aprenentatges respecte dels alumnes d'un entorn socio-familiar capaç de compensar les deficiències de l'escola. I això fa pensar.

L'acció tutorial, una altra tasca de tot l'equip

S'ha parlat a bastament de la importància que té l'acció tutorial en l'ensenyament secundari. Importància derivada de la mateixa definició que hem fet anteriorment del que és pròpiament aquesta etapa. Això no obstant, potser hi ha un parell de notes que no sempre es posen a consideració.

a) L'orientació dels alumnes, en un ensenyament obligatori, ha de ser funció de l'escola (conjuntament amb la família, si es vol). Abans, quan només una minoria selecta estudiava la secundària general (o batxillerat) no calia orientar ningú: la família —els membres nuclears de la qual solien tenir un nivell d'estudis superior al dels fills, o almenys el pare— era suficient per fer una bona orientació d'estudis i professional dels nois i noies. Però aquesta no és la situació avui, i menys en ambients culturalment desfavorits. Quan es diu que l'extensió de l'obligatorietat és una passa endavant en la democratització de l'ensenyament també es vol dir que ha de comportar canvis intrínsecs (apareixen noves funcions, com la de la tutoria) en el si dels centres educatius.

b) L'acció tutorial, en tant que funció institucional, ha de ser responsabilitat de tot el conjunt del professorat. Per tant, cal que els diferents òrgans col·legiats —consell escolar i claustre, sobretot— els equips directius, els coordinadors i els equips de nivell n'assumeixin, en conjunt, la planificació i el control. Aquesta afirmació no va en detriment de la pràctica usual: finalment ha d'acabar essent un professor concret qui exerceix les funcions de tutor i d'orientador per a cada alumne, d'acord amb les directrius elaborades per tot el col·lectiu.²

Les expectatives d'èxit

Les bases psicopedagògiques de la Reforma sostenen que l'aprenentatge és el resultat de la interacció entre tres factors claus: el professorat, l'alumne i el contingut (en la seva diversa tipologia: conceptes, procediments i actituds, valors i normes). En el cas de l'etapa que considerem no es pot perdre de vista que l'alumne inicia una nova fase en la seva evolució vital: el pas de la infància a l'adolescència. Des dels 11/12 anys fins als 18 (sempre aproximadament) s'escola un període important per a la conformació de la personalitat de l'individu: canvis fisiològics, de personalitat, sòcio-afectius... fan costat a canvis cognoscitius i de percepció del món.

De tots els factors personals, sembla que en algun moment o altre d'aquesta fase tenen importància substancial els que afecten la pròpia imatge: l'«autoestima», la visió d'un mateix que creu que en tenen els altres... L'adolescent sofreix una mena d'eclosió de dintre enfora, al mateix temps que nota importants canvis interns. No deu ser fàcil de regular aquests canvis de manera harmònica (i l'expressió «la crisi de l'adolescència» sembla que té el seu origen en aquesta multitud de factors de canvi). Per això, ara més que mai, el que passi en l'entorn familiar, escolar, d'amics, de barri..., influeix notablement en el que passa a l'interior del noi o noia: per modificar conductes o per rebutjar les propostes. No hi ha una sola línia possible: un mateix missatge dit a diversos



adolescents pot fer que alguns hi reaccionin positivament i que d'altres el rebutgin. Qualsevol professor o professora ho ha pogut comprovar: fas un advertiment al grup i alguns l'acullen en un sentit i d'altres en un altre de ben diferent.

Sobre aquesta base, les expectatives que el professorat llença sobre el grup d'alumnes pot tenir una influència decisiva per al seu futur. N'hi ha proves empíriques: preguntats els alumnes d'una determinada facultat quin factor els havia motivat més clarament per escollir aquell tipus d'estudis, en un percentatge molt alt la resposta era el fet d'haver trobat un professor o professora durant els estudis secundaris que havia posat la confiança en les seves possibilitats d'aprendre aquella matèria.

Per tenir aquestes expectatives, però, alguns professors de l'actual ensenyament secundari —concretament, una part del professorat de BUP— haurà de deixar de banda algunes idees errònies sobre la seva tasca: a) que una part de l'alumnat és negat per a l'aprenentatge (una altra cosa és que el professorat encara no sàpiga trobar camins per fer que tots els alumnes avançin en el seu procés d'aprenentatge); b) que «en-

2. Tota la proposta d'acció tutorial elaborada pel Departament d'Ensenyament va en aquesta direcció. Una altra cosa és que hi hagi als centres les condicions necessàries per fer una veritable tasca d'equip entorn de l'activitat tutorial.

30 senyar» és equivalent a «aprendre», i el corollari pràctic: que la classe magistral és l'única forma d'ensenyar (de fer que aprenguin) un grup d'alumnes; c) que el professor que més suspèn és el millor, el que té més bon nivell, el que sap més bé la matèria (barrejant elements corresponents a diverses magnituds i entenent que la feina central del professorat és aprovar o suspendre); etc. És ben segur que si es vol un canvi en la manera de fer del professorat, caldria conèixer, en primer lloc, quin és el seu *pensament*, la concepció que té de la seva activitat professional.

Un *ensenyament* centrat en l'alumne suposa trencar moltes d'aquestes idees preestablertes i iniciar un camí de professionalització netament diferenciat de l'ensenyament centrat en el professor o en el contingut de la matèria.

La matèria i la manera d'ensenyar-la

Les consideracions anteriors ja fan palesa la necessitat que el professorat parteixi d'una nova manera d'entendre l'aprenentatge (en general; hi ha professors d'ensenyament secundari que fa temps i temps que actuen de la nova manera). Aquesta concepció diferent de la tasca professional es podria concretar, per alguns, en la seqüència següent:

a) Partir del que l'alumne sap (i no del que estableixi el «programa»).

b) Relacionar els nous aprenentatges amb els anteriors.

c) Presentar els nous continguts de manera diversificada per garantir l'accés als coneixements o el domini de procediments a tots els alumnes.

d) Seleccionar els continguts que es creguin més adequats per a cada moment del cicle i fixar-se uns objectius bàsics que tots puguin assolir, conjuntament amb objectius més ambiciosos per a aquells que puguin anar més enllà. (Com diuen els francesos, «practicar la pedagogia diferenciada».)

e) Buscar (o elaborar-se = més feina) els materials adequats a la pròpia situació.

f) Preparar activitats d'avaluació congruents amb el que s'ha ensenyat.

En aquest punt, caldria trencar un esquema, potser massa àmpliament estès entre alguns nivells del professorat (el que en diríem «renova-

dors» o «progres» o que ja «es consideren en l'òrbita de la Reforma»). De vegades se sosté que l'important és que el professor sàpiga «ensenyar bé», i que no necessita continuar aprofundint en la seva àrea, val a dir, continuar adquirint nous coneixements teòrics relacionats amb el que va aprendre a la Universitat (o amb l'àrea de la qual és professor a secundària). És a dir, hi ha qui sosté que el professorat de secundària no cal que s'actualitzi en les teories que sostenen el contingut conceptual de la seva tasca.

En la meua opinió, aquesta posició degrada la professionalitat del professorat de secundària i redueix el seu paper intel·lectual a un simple «executor del currículum establert». En algunes àrees, a més, sostenir aquesta tesi pot suposar privar el professorat, ja no solament d'una de les bases que sosté la seva feina, sinó del coneixement d'una bona part del contingut que ha d'ensenyar.

Al contrari de la posició anterior, alguns pensen que un bon professor d'ensenyament secundari (com un mestre de primària d'altra banda) ha de tenir una formació sòlida i actualitzada en coneixements d'una àrea, com més aprofundits i amplis millors. Sovint (però no sempre, ai las!) aquest coneixement més profund permet justament organitzar millor els aprenentatges dels alumnes al llarg de tot l'ensenyament secundari.

Una altra cosa és pensar que els professors i les professores d'ensenyament secundari hagin de ser especialistes universitaris en la seva matèria. Cal que siguin especialistes en *manera de presentar* els continguts de la seva àrea, en el *disseny d'activitats* perquè tots els alumnes puguin aprendre, en la *creació de dinàmiques de classe i de projectes* que impliquin un repte per a tots i cada un dels seus alumnes en el domini i l'aprenentatge dels continguts (conceptes, teories; però també procediments, tècniques de treball; actituds i normes; hàbits...) relacionats amb l'àrea.

Promocionar versus seleccionar

És de suposar que algú sap el gruix de la tasca que s'acosta: durant els propers anys molts professors veuran qüestionades les seves pràctiques, les seves activitats, la seva manera d'enfocar la matèria, la seva visió del que ha de fer un professor amb els seus alumnes. Es demanarà al professorat que *faciliti l'aprenentatge de tots els alum-*

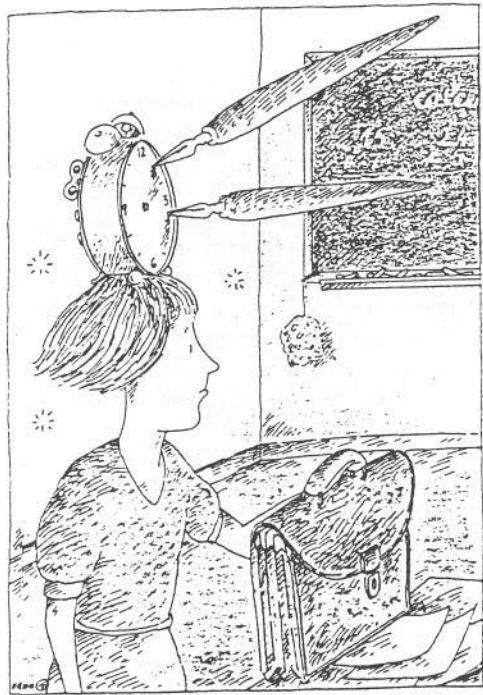
nes. No tant que individualitzi l'ensenyament (que, tanmateix, sempre acaba sent individual), sinó que posi en joc estratègies de treball en grup perquè entre la seva actuació, la que pugui derivar del treball entre els alumnes i la de l'entorn, cada noi i noia pugui assolir uns objectius generals marcats.

En aquesta comesa hi ha un «detall» que sol passar desapercebut a l'Administració i sindicats, i, en canvi, surt en cada conversa amb grups de professors: ¿quants alumnes ha d'atendre un professor de secundària? La realitat actual és molt crua i no sé si es coneix: Hi ha professors que tenen, de dilluns a divendres, més de 400 alumnes; la mitjana es podria situar entorn dels 200 a l'ensenyament públic i dels 300/350 al privat. O es rebaixa considerablement aquest nombre, o tampoc no tindrem una educació secundària obligatòria amb una mínima qualitat.

A partir de la premissa anterior, però, també cal no perdre de vista que, en diferents països, quan ha baixat el nombre d'alumnes per professors, *no necessàriament hi ha hagut un canvi de mentalitat*. Per tant, una cosa és que en la situació actual el nombre d'alumnes actui com a raó real i palpable per argumentar que la feina del professorat d'ensenyament secundari no és tan qualitativament bona com hauria de ser. I una altra que s'hagi instal·lat en el pensament del professorat la idea que la seva feina té com a raó social la selecció dels millors alumnes per a la universitat. En aquest cas, el nombre d'alumnes actuaria de coartada: «Amb unes classes tan massificades, no es pot fer res més.»

El punt crucial en aquest aspecte serà la tasca d'avaluació. Fins ara ha estat realment entesa com la classificació de l'alumnat en uns paràmetres de «més bo» a «més dolent», sense cap (o molt poc) efecte retroactiu sobre allò que el professorat ha fet. Comença de ser hora no solament de canviar la pràctica, sinó la mateixa concepció de l'avaluació. O almenys d'extreure de cada avaluació les conclusions pertinents per a la programació i els canvis necessaris en la intervenció a la classe.

Com s'ha dit des de diversos angles, el nostre professorat ha de passar de la *cultura de la selecció a la cultura de la promoció*, la qual cosa no és pas gens fàcil. En qualsevol cas, *només l'esforç constant per millorar l'aprenentatge de tots els nois i noies pot ser la base de partida d'un ensenyament secundari de qualitat*.



Les tasques del professorat: ¿Drets i deures, de qui?

Sembla que la societat, a través de l'Administració, encomana a cada professor i a cada professora les tasques següents:

- a) Ensenyar els alumnes en classes teòriques, pràctiques o del tipus que sigui.
- b) Avaluar el procés d'aprenentatge, corregir les proves o treballs fets pels alumnes.
- c) Planificar les classes (programar i preparar els materials) i els instruments d'avaluació.
- d) Ajudar els alumnes en els aspectes intel·lectuals, de formació personal i d'orientació (acció tutorial), i al final del cicle en la transició a la vida, si s'escau.

Deixem de banda, de moment, les tasques relacionades amb la gestió dels centres, amb l'organització i participació en activitats d'actualització de matèria...

En justa correspondència, el professorat ha de demanar, en primer lloc, de veure reduït el nombre d'alumnes sobre els quals hagi d'incidir; en segon lloc, unes condicions de treball que facili-

32 tin aquesta feina (treball en equip, infraestructura adequada); i, en tercer lloc (però no pas menys important), una formació permanent adequada als aspectes qualitativament nous de la tasca docent. En resum, es demana inversió per a la millora qualitativa.

Del primer punt, la reducció del nombre d'alumnes, se'n parla a la LOGSE: 30 per grup a la part comuna (i esperem que menys a la part variable i de reforç); però cal insistir que no és tant el nombre d'alumnes per grup —que ja és establerta— com el nombre total d'alumnes a atendre en una setmana.

El segon punt, les condicions de treball, caldrà que les reivindiqui que li pertoca: els sindicats. Però caldrà també que escoltin (ells i l'Administració) el conjunt del professorat i no solament els afiliats o els més «assidus a les assemblees». És absurd, a hores d'ara, discutir i regatejar el reconeixement (en diners, en oportunitats professionals...) als companys i companyes que han exercit càrrecs en centres públics; no entendre que els «tutors d'alumnes» tenen més feina (i han de cobrar més) que molts «tutors tècnics»; no veure clar que, per augmentar la qualitat, hauríem de ser els mateixos ensenyants qui hauríem de demanar auditories i controls externs sobre els nostres centres; que ja comença a ser hora que es plantegi la més absoluta necessitat de cobrar diferent qui treballa de manera diferent (i obté millors resultats); que molts professors estan tips de veure altres companys —una minoria, que ens perjudica moltíssim— que es limiten a fer «menys

del mínim» i que cobren igual que tothom a final de mes; etc. Posicions corporativistes no han menat mai a millorar la qualitat. Sembla que els nostres sindicats han perdut de vista aquest punt. Deu ser per això que darrerament se senten tantes crítiques —soterrades, perquè «l'imperi dels sindicats» sembla que és fort i potent— contra la seva actuació.

El tercer punt hauria de ser objecte d'un abordatge frontal per part de moviments d'ensenyants i col·lectius interessants en la millora qualitativa: per oferir una formació permanent de més qualitat que la que s'imparteix actualment; centrada en una gran part en els equips de professors i professores dels centres; atenent la diversitat de situacions en què es troba el conjunt del professorat (pública/privada; centre gran/centre petit; BUP/FP; i etcètera); i amb els estímuls corresponents sempre que es demostrï que aquesta formació permanent millora l'actuació del professorat amb els seus alumnes.

Amb aquestes condicions, i d'altres que el conjunt dels professionals que avui treballa a l'ensenyament secundari pot establir, és possible d'anar transformant el vell sistema en el nou. Això sí: com sempre en educació el canvi serà lent. Que ningú no s'impacienti: abans de deu anys el panorama no haurà canviat gaire; i d'aquí a deu anys, ja ho veurem. Ens aconsola només saber que els nostres alumnes poden sortir beneficiats d'una millora de la nostra pràctica professional. Això hauria de ser suficient.



BIBLIOGRAFIA SOBRE EL CICLE 12/16*

33

Biblioteca Rosa Sensat

Les Adolescents et l'école unique. París: OCDE, 1987

Avaluar per innovar: avaluació dels plans d'experimentació per a la reforma de l'ensenyament secundari: informe: resum metodològic, conclusions i propostes. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Dep. d'Ensenyament, 1991

CATALUNYA. GENERALITAT. Dep. d'Ensenyament. *Disseny curricular: ensenyament secundari obligatori*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Dep. d'Ensenyament, 1990

CATALUNYA. GENERALITAT. Dep. d'Ensenyament. *L'Ensenyament secundari obligatori i el batxillerat en la nova proposta educativa*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Dep. d'Ensenyament. Dir. Gral. d'Ordenació i Innovació educativa, 1991

CATALUNYA. GENERALITAT. Dep. d'Ensenyament. *Experimentació de la Reforma educativa: cicle 12/16 anys*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Dep. d'Ensenyament. Dir. Gral. d'Ordenació i Innovació Educativa, (1982?) (doc. intern)

CATALUNYA. GENERALITAT. Dep. d'Ensenyament. *Programa experimental de reforma educativa (Primer cicle d'ensenyament secundari)*.

Barcelona: Generalitat de Catalunya. Dep. d'Ensenyament,

1: Qüestions generals (1985)

2: Disseny curricular. Àrees/Matèries. Crèdits (1985)

3: Orientació. Tutoria. Avaluació (1985)

4: Jornades de formació sobre l'acció tutorial (1987)

5: Avaluació d'alumnes (1986)

COLL, C. *Marc curricular per a l'ensenyament obligatori*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Dep. d'Ensenyament, 1986 (Recerca educativa; 2)

El Curriculum en el centro educativo. Barcelona: UAB. ICE; Horsori, 1990 (Cuadernos de educación ; 4)

EISNER, E.W. *Procesos cognitivos y curriculum: una base para decidir lo que hay que enseñar*. Barcelona: Martínez Roca, 1987 (Educación)

FERNÁNDEZ ENGUIITA, M. *Integrar o segregar: la enseñanza secundaria en los países industrial-*

* Llibres que podeu consultar a la Biblioteca Rosa Sensat.

- zados. Barcelona: Laia, 1986 (Cuadernos de Pedagogía: 24)
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. *Juntos pero no revueltos: ensayos en torno a la reforma de la educación*. Madrid: Visor, 1990 (Aprendizaje Visor: 61)
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. *Reforma educativa, desigualdad social e inercia institucional: la enseñanza secundaria en España*. Barcelona: Laia, 1987 (Cuadernos de Pedagogía: 33)
- FERRANDIS TORRES, A. *La Escuela comprensiva: situación actual y problemática*. Madrid: MEC, 1988 (Investigación: 19)
- FERREZ, J.; SCALABRE, P. *Le Collège: après la décentralisation: guide pratique de gestion du principal*. Paris: Berger-Lervrault, 1988 (Guides pratiques de l'éducation)
- GARCÍA GARRIDO, J.L.; PEDRO GARCÍA, F.; VIDAL XIFRE, M.C. *Contenidos y proyectos curriculares en los países europeos en el nivel correspondiente al tercer ciclo de EGB: incluyendo las reformas recientes o en curso y sus fundamentos*. Madrid: Centro de Public. del MEC; CIDE, 1988 (Investigación: 15)
- GARCÍA NIETO, N.; CERMEÑO GONZÁLEZ, F.; FERNÁNDEZ TARRERO, M.T. *La Tutoría en las enseñanzas medias: esquemas y guiones de trabajo*. Madrid: ICCE, 1989-1990, 2v
- La gestió dels centres d'ensenyament secundari*. Barcelona: ICE. UAB, 1991
- La Gestión educativa ante la innovación y el cambio*. Madrid: Narcea, 1988 (Congreso de educación: 2)
- JORNADA 12/16: UNA NOVA ETAPA PER L'ENSENYAMENT PÚBLIC (1991: Sant Cugat del Vallès) *Document de treball*. Sant Cugat del Vallès: Federació MRP de Catalunya, 1991
- KEMMIS, S. *El Currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata, 1988 (Pedagogía)
- PLANAS, J.; TATJER, J.M. *Implicacions i problemes de la reforma de l'ensenyament mitjà*. Barcelona: ICE. UAB., 1982
- PORTAVELLA I CREMADES, R. *L'Escola secundària dels anys 2000: el sentit de les reformes educatives*. Barcelona: ICE. UPC., 1990
- REUNIÓN SOBRE LA RENOVACIÓN DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA Y PROFESIONAL (1987: Madrid) *Actas de la reunión sobre la renovación de la educación secundaria y profesional, 20, 21 y 22 de mayo de 1987*. Madrid: MEC. CIDE., 1988
- STENHOUSE, L. *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata, 1984 (Pedagogía)
- Tutorías: qué son, qué hacen, cómo funcionan*. Madrid: Popular, 1985 (Experiencias pedagógicas. Serie libros: 1)
- Vers un model de formació inicial del professorat d'ensenyament secundari (12-18 anys)*. Barcelona: ICE. UAB, 1989 (ICE. Documents: 1)
- Col·lecció de CRÈDITS editats pel Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

Revistes

- CORNELLA GIMFERRER, A. *Línies de evolució i polítiques europees de reforma de las enseñanzas medias*. REVISTA DE EDUCACIÓN, n. 271 (1982), p. 113-129
- FERRER I JULIÀ, F. *L'Ensenyament mitjà a Europa*. PERSPECTIVA ESCOLAR, n. 79 (1983), p. 27-30
- GABINET D'ORDENACIÓ EDUCATIVA, DEP. D'ENSENYAMENT, *La Propuesta de la Generalitat de Catalunya*. CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, n. 127/128 (1985), p. 18-22
- GARCÍA CRESPO, C. *La acción tutorial desde una perspectiva comparada*. REVISTA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, n. 129 (1987), p. 89-99
- JIMÉNEZ LOPEZ, M. R. *El tutor y la atención del alumno*. CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, n. 174 (1989), p. 32-34
- LOPEZ ÁLVARO, José Manuel; MIRO ESTEBAN, Fernando; PINTOR GARCÍA, Manuel. *Significado y práctica de la tutoría*. BOLETÍN OFICIAL DE DOCTORES Y LICENCIADOS, 1982, p. 30-31
- MARTORELL MAS, Miquel; AMENGUAL FERRER, Isabel. *Orientación y tutorías*. CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, n. 195 (1991), p. 64-66
- Monogràfic cicle 12-16. Proposta per a l'ensenyament secundari obligatori*. BUTLLETÍ DELS MESTRES, n. 219 (1987)
- Monogràfic Cicle Superior*. BUTLLETÍ DELS MESTRES, n. 189 (1984)
- MUÑOZ, E. *Es posible un nou model educatiu?: aportacions de quatre anys d'experimentació*. PERSPECTIVA ESCOLAR, n. 154 (1991), p. 49-54

NEYARES, Julio. *Tutoria y acción escolar*. NUESTRA ESCUELA, n. 123 (1991), p. 9-12

POTKONJAK, N. M. *La Enseñanza secundaria en Europa: reformas y perspectivas*. PERSPECTIVAS, n. 59 (1986) p. 319-334

OSET, Vicenç. *La tutoria*. GUIX, n. 158 (1990), p. 47-49

Tendències i innovacions a l'ensenyament secundari a Europa. BUTLLETÍ DEL COL·LEGI

OFICIAL DE DOCTORS I LLICENCIATS EN FILOSOFIA I LLETRES I EN CIÈNCIES DE CATALUNYA, n. 57 (1986)

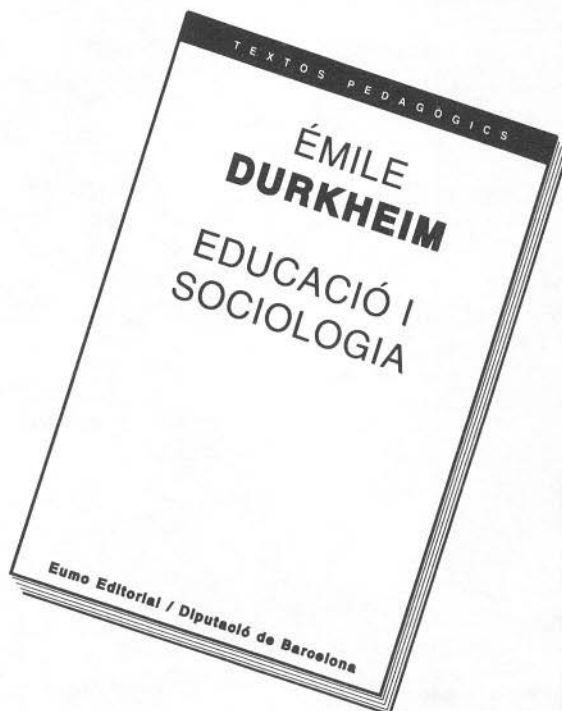
VERA BLANCO, J.J. *El Ciclo polivalente en los países de la OCDE. Tendencias e interrogantes*. REVISTA DE EDUCACION, n. 279 (1986), p. 189-196

TEXTOS PEDAGÒGICS

Mirant per la societat, l'individu mira per ell mateix. L'acció que la societat exerceix sobre ell, especialment per mitjà de l'educació, no té per objecte ni per efecte reprimir-lo, sinó, ben al contrari, engrandir-lo i fer-ne un ésser veritablement humà.

Últims títols publicats:

- 14 LA PEDAGOGIA DE L'HOME
QUE TREBALLA I JUGA
Eugeni d'Ors
- 15 DE L'ACTE DEL PENSAMENT
Henri Wallon
- 16 PAIDEIA: PROTÀGORAS,
DE LA REPÚBLICA I DE LES LLEIS
Plató
- 17 PENSAMENT I LLENGUATGE
Lev Semiónovitx Vigotski
- 18 CONSULTA UNIVERSAL
J.A. Comenius
- 19 L'EDUCACIÓ DE L'HOME
I EL JARDÍ D'INFANTS
Friedrich Fröbel
- 20 EL RÈGIM DE LLIBERTAT
DELS ESCOLARS
Joan Bardina
- 21 L'EDUCACIÓ: INTEL·LECTUAL,
MORAL I FÍSICA
Herbert Spencer
- 22 L'ESCOLA MODERNA
Francesc Ferrer i Guàrdia
- 23 PER L'ESCOLA DEL POBLE
Célestin Freinet
- 24 PSICOANÀLISI
PER A PEDAGOGS
Anna Freud
- 25 QUI HA D'ENSENYAR A QUI
Lev N. Tolstoi
- 26 SOBRE PEDAGOGIA
Immanuel Kant



L'ESPAI I LA CIUTAT

Una experiència d'iniciació a la cartografia aplicada al marc de l'Hospitalet de Llobregat

Presentació

La representació gràfica de l'espai fa referència a allò que genèricament anomenem com a mapes, tot i que entenem que l'univers de la graficitat espacial aplega molts més tipus de representacions que les que rebrien pròpiament el nom de mapa. Així, les imatges fotogràfiques, les fotos aèries, el croquis, els mapes mentals, els blocs-diagrames, els esquemes topològics, són formes de representacions gràfiques de l'espai que complementen necessàriament l'abast del concepte de mapa quan s'aplica a l'ensenyament.

Les representacions gràfiques de l'espai constitueixen el llenguatge geogràfic per excel·lència i en la tria dels continguts procedimentals de l'àrea de CCSS de la Reforma, la representació espacial té un paper rellevant. Però així com el procés de la lecto-escriptura, lligat al domini del llenguatge verbal, ha estat objecte d'un procés d'anàlisi de com s'ha d'escmetre i seqüenciar a l'escola, la graficitat, tot i ser un llenguatge amb una gran capacitat comunicativa i funcionalitat a l'ensenyament no ha estat suficientment considerat com a tal i els mapes normalment no passen de ser un annex, un complement il·lustratiu, una font d'informació a tot estirar, del missatge verbal.

L'article que us presentem reflecteix una part

del treball realitzat per un grup de mestres de l'Hospitalet de Llobregat durant els cursos 1989-90 i 1990-91 que tenia com a objectiu reflexionar sobre el paper que hauria de tenir el llenguatge gràfic i especialment la representació gràfica de l'espai a l'escola.

El Pla de Formació Permanent Institucional (FOPI3) va fer possible que una quinzena de mestres ens trobéssim un matí cada setmana per actualitzar i dinamitzar els nostres coneixements i plantejaments professionals com a mestres especialistes en Ciències Socials de cicle superior. Aquest objectiu de formació permanent individual s'havia de completar amb un objectiu de formació permanent institucional, dirigit a dinamitzar el conjunt de l'escola, de la qual cadascun de nosaltres érem el representant al seminari del FOPI. D'altra banda, el nou marc educatiu que es deriva de la LOGSE i dels plantejaments curriculars del DCB ens situava aquesta experiència de Formació Permanent al bell mig d'una interrogació contínua i a diferents nivells entorn de la Reforma, i dels quals pensàvem que n'haviem de trobar resposta al Seminari. A la vegada, el FOPI és una experiència que s'emmarca en un determinat context educatiu municipal i, lògicament, això estimula, especialment en el cas de les CCSS, a reforçar l'entorn local com a marc d'exemplificació del nostre treball.

La definició del projecte i les fases del treball

Partim de la necessitat de fer un projecte de recerca col·lectiva funcional, on la reflexió teòrica fos una necessitat de donar resposta als interrogants derivats de l'experiència educativa i a la vegada que aquesta pràctica no només servís de punt de partença, sinó de meta. Entenem que l'aprenentatge més significatiu per a un mestre serà aquell que li faciliti no només nous coneixements, sinó també la manera de connectar-los i aplicar-los en la seva pràctica educativa immediata, de manera que aquesta pràctica es vegi substancialment modificada. Partint d'aquesta consideració vam dissenyar el projecte *Espai i ciutat*, que representava:

1. Introduir-nos en el tema de la representació gràfica de l'espai i la seva incidència en el procés d'ensenyament-aprenentatge, a partir

de l'anàlisi de la nostra realitat educativa.

2. Dissenyar un model de seqüenciació d'activitats (6-16 anys), que seria el fruit de la nostra reflexió didàctica entorn de la conceptualització de l'espai, prenent com a àmbit espacial de referència l'entorn local i aplicant les bases del constructivisme considerades a la Reforma Educativa.

3. Aplicar experimentalment algunes de les activitats elaborades en una mostra, un curs de cada cicle per escola, preferentment 2n, 6è i 8è, amb la qual cosa es mirava de garantir un primer nivell de dinamització del conjunt de cadascuna de les nostres escoles.

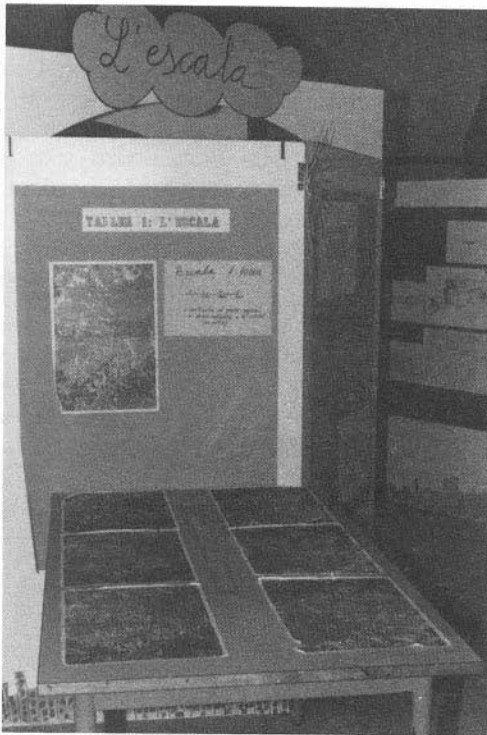
4. Analitzar els resultats obtinguts, difondre'ls, mitjançant una exposició, i elaborar un dossier perquè els centres poguessin tenir un referent a l'hora de fer el projecte curricular del centre, respecte al tema de la representació gràfica de l'espai.

El punt de partença: L'anàlisi de la realitat i un primer diagnòstic a partir dels mapes mentals dels nostres alumnes

El diagnòstic previ sobre el paper que tenia la representació gràfica de l'espai a les nostres escoles, el vam fer paral·lelament a l'anàlisi dels mapes mentals que havien realitzat els alumnes que participaven en l'experiència.

L'anàlisi del paper que fa la representació gràfica de l'espai, el tipus de cartografia que hi ha a les nostres escoles i l'ús que se'n fa, ens du a conclusions com:

1. Es demostra un interès creixent respecte al tema del llenguatge gràfic a les escoles, vinculat als continguts procedimentals, els quals es presenten reforçats sota la perspectiva de la Reforma. Però no hi ha models funcionals per introduir aquests continguts des d'una perspectiva àmplia i interdisciplinària. El que succeeix com a conseqüència d'això és que la representació gràfica de l'espai pot ser treballada des de l'àrea de matemàtiques, ciències socials, ciències naturals i plàstica, però sense que hi hagi una coordinació i seqüenciació del



treball a realitzar o potser pràcticament obviada per les mateixes raons. En el cas d'una de les escoles es realitza un taller optatiu per als alumnes de 12-14 anys específic d'iniciació a la cartografia.

2. Les cartoteques escolars no estan estructurades, no passen de ser un racó de mapes murals empolsinats, infrautilitzats, acompanyats d'uns quants atles, que s'empren bàsicament per precisar la localització i familiaritzar-se amb vastos espais. Gairebé és inexistent la cartografia a escala gran, a excepció d'algun plànol del municipi.

3. L'ús dels mapes i de les representacions gràfiques de l'espai es troben limitades pel desconeixement de la cartografia que demostrem els ensenyants. Pràcticament per a tot el grup d'ensenyants del seminari el tema ens era nou, desconeixíem la major part dels recursos cartogràfics que hi ha al nostre abast i la metodologia per treballar la matèria amb els nostres alumnes.

Per començar a treballar, no vam voler partir només d'una informació bibliogràfica i vam recollir una mostra d'aproximadament 400 mapes cognitius de cada un dels nivells (un curs de 2n, de 6è i de 8è de cada escola) on aplicàvem l'experiència. A tots els alumnes se'ls demanà que representessin la seva ciutat, tal i com la veurien des d'un avió que la sobrevolava. Amb aquesta breu indicació preteníem obtenir unes representacions espacials acompanyades d'una descripció oberta de la seva ciutat, l'anàlisi de les quals ens donaria peu per considerar si podia observar-se una evolució en les representacions en correspondència amb l'edat i el nivell cognitiu dels alumnes, tal i com es dedueix de l'estudi de Piaget i Inhelder (1947). D'altra banda, creïem poder demostrar com la familiarització amb la cartografia ajuda a precisar un mapa mental més definit i formal de l'espai concret objecte d'estudi, tot comparant el mapa mental inicial de la seva ciutat, realitzat abans de fer les activitats d'iniciació a la cartografia, amb el mapa mental que realitzaren al final de l'experiència.

La lectura dels mapes mentals des del punt de vista cognitiu fou acompanyada per la consideració detallada de com percebien els nostres alumnes l'espai concret del seu entorn local, la ciutat de l'Hospitalet de Llobregat. Aquest espai és força laberíntic, poc articulat, fins al punt que els seus habitants, fins i tot els mestres que hi treballem, no tenim un esquema clar de la seva globalitat. D'antuvi ja comptàvem que aquestes característiques empobriren les representacions dels nostres alumnes i alhora ens reforçava la validesa del nostre projecte que tractava de lligar la iniciació a la cartografia amb l'àmbit local.

Les primeres conclusions derivades de l'anàlisi dels mapes mentals

1. La percepció de la ciutat, en una gran part dels casos, és positiva, en cap cas no es manifesta desig de marxar-ne. Observarem com els vincles afectius tenen un paper molt important en la consideració positiva de l'espai. Les connotacions reivindicativo-ecologistes són les més freqüents.

2. No hi ha pràcticament imatges que suposin una percepció global de la ciutat abans dels 12 anys. La imatge de la ciutat és identificada normalment amb la del seu barri, tant verbalment com gràficament, i quan arriben a tenir una percepció global de la ciutat, cas de la major part dels alumnes de 8è, aquesta globalitat s'expressa verbalment. Gràficament demostren tenir grans dificultats per proporcionar una imatge global i esquemàtica del conjunt de la ciutat, segurament a causa de les característiques laberíntiques, i poc identificables de la ciutat de l'Hospitalet. En termes de Lynch (1974), podríem atribuir a la ciutat de l'Hospitalet un baix nivell de «legibilitat».

3. Derivat d'aquest factor d'espai difícil de llegir, els alumnes no demostren, en general, un coneixement estructurat sobre la seva ciutat. Expressen un esquema topològic pobre, amb molts pocs punts de referència, i si hi figuren sempre són els mateixos (l'Ajuntament,

ESQUEMA DE GRADACIÓ DE CONCEPTES I PROCEDIMENTS RELACIONATS AMB LA REPRESENTACIÓ GRÀFICA DE L'ESPAI

PROCÉS DE CONCEPTUALITZACIÓ

	ESPAI VISCUT	ESPAI PERCEBUT	ESPAI CONCEBUT
<i>ESCALA</i>	Comprendre conceptes de prop i lluny. Reconèixer la variació de grandària d'un objecte segons la seva proximitat o llunyania.	Concepte d'escala. Càlcul de distàncies entre espais observats directament.	Aplicació del concepte d'escala. Calcular distàncies a partir de la interpretació de l'escala d'un mapa...
<i>ORIENTACIÓ</i>	Conceptes d'esquerra-dreta, davant, darrera. Psicomotricitat.	Conceptes de punts cardinals. Descriure la situació d'objectes observats.	Aplicació dels conceptes de punts cardinals. Saber-se orientar a partir de la lectura de mapes.
<i>SIMBOLOGIA</i>	Prendre consciència: — de la interioritat (dins-interior); — l'exterioritat (fora-exterior); — el contorn (perímetre, frontera, límit, voltant) d'un objecte concret. Discriminar amb el color els diferents elements d'un objecte concret.	Esquematització de l'espai percebut mitjançant símbols gràfics. Elaboració dels primers croquis.	Interpretació d'un espai mitjançant la identificació dels símbols que representa cada element d'un mapa. Interpretar la simbologia d'un mapa base.
<i>PROJECCIÓ</i>	Prendre consciència: de la variació de l'aspecte de l'objecte en variar el punt de vista. Observar objectes des de diferents punts de vista.	Conceptes de punt de vista: perpendicular, oblic, paral·lel a la superfície observada. Representar objectes concrets des de diferents punts de vista.	Interpretació d'un espai mitjançant la identificació dels objectes representats en un mapa. Saber identificar els elements representats en un mapa amb una visió aèria, perpendicular al pla observat.

la Farga i el barri de Bellvitge). Els elements nodals representats estan més vinculats a les seves vivències personals que no pas a una significació col·lectiva o simbòlica de l'espai urbà representat. Els parcs, els polisportius, l'escola, els supermercats, són els elements més representats. Això manifesta també les deficièn-

cies d'un aprenentatge formal o instrucció escolar respecte al tema de la formació com a ciutadans.

4. En la representació de l'espai pot observar-se clarament una evolució que respecta l'edat i el nivell cognitiu de l'alumne. Aquesta evo-

lució és complexa de caracteritzar perquè és l'expressió d'un procés de conceptualització espacial que implica gran nombre d'habilitats i conceptes. Sí, però, que podem observar una correspondència entre els dibuixos del segon nivell i una representació d'elements espacials limitats a la consideració de la seva experiència immediata i egocèntrica (casa seva, l'escola, el parc del costat de casa seva), on els elements són representats sense articulació i en un sol pla, i expressen a tot estirar relacions topològiques, sense respectar l'escala real en la grandària dels objectes. Els dibuixos de 6è curs es corresponen la major part a primera etapa de l'espai percebut, on el concepte de ciutat es limita a allò que ells han pogut veure, i el domini de la representació gràfica afavoreix una precisió hiperrealista d'allò que representen, tot manifestant, alhora, un primer nivell de domini de la perspectiva i, per tant, de la projecció. No s'arrisquen a fer un esquema imaginari de la ciutat, un croquis, però sí que hi ha una representació dels objectes tot respectant les proporcions de la realitat. Els dibuixos de 8è comencen a donar preferència a l'esquema global de la ciutat, si més no es detecta la seva intencionalitat, però el desconeixement de la ciutat, la manca d'un esquema mental concret del seu entorn urbà i el seu baix nivell de familiarització cartogràfica empobreix força la representació gràfica que serien capaços de realitzar pel seu nivell de cognició global. (Vegeu quadre 1.)

Els mapes mentals i la seva aplicació a l'escola

A més de les conclusions derivades de la interpretació dels mapes mentals elaborats pel nostre alumnat, aquesta activitat del seminari ens serví per reflexionar sobre el valor didàctic dels mapes mentals.

Quan es planteja la iniciació a la cartografia, es pensa en com ensenyar a interpretar els mapes convencionals, i poques vegades, sobretot a partir dels 12 anys, es considera rellevant el paper dels croquis o mapes mentals dels mateixos alumnes.

El mapa mental o cognitiu, quan s'explicita,

en general gràficament ens informa de l'esquema espacial que cada individu ha construït en la seva ment. Aquest esquema dirigirà l'exploració espacial i determinarà les accions que realitza entorn de l'espai. L'explicitació gràfica d'aquest esquema espacial serveix per demostrar alhora el nivell d'adaptació del individu en el seu medi, però també informa de la seva evolució cognitiva espacial global. Així a través de representacions gràfiques dels mapes mentals podem tenir una aproximació a l'esquema espacial de cada individu, relatiu tant a la seva visió d'un espai concret com referida al seu procés de conceptualització de l'espai (proporcions, perspectiva, orientació,...).

El paper que haurien de tenir els mapes mentals a l'ensenyament obligatori creiem que hauria de ser molt més rellevant, ja que els mapes mentals poden utilitzar-se com a:

Instrument de diagnòstic del nivell de conceptualització espacial dels alumnes.

L'elaboració d'un mapa mental sobre el marc espacial que anem a treballar ens pot servir com a font d'informació bàsica per considerar els coneixements previs o pre-conceptes espacials en qualsevol moment del curs, i posteriorment els podem indicar que el repeteixin al final, de manera que el segon mapa mental pot utilitzar-se com a criteri d'avaluació del desenvolupament que s'hagi pogut produir durant el procés d'ensenyament-aprenentatge.

Instrument de motivació.

La consideració dels croquis i mapes mentals dels nostres alumnes pot representar un estímul molt apreciable com a motivació de l'aprenentatge. Donar importància i funcionalitat a les seves imatges espacials implica valorar el seu esforç i el seu saber, i el reconeixement incrementa la voluntat d'aprenentatge.

Els mapes mentals com a recurs en les activitats d'instrucció.

La conceptualització espacial s'afavoreix si els alumnes tradueixen en acció aplicada a un espai concret cada aspecte que es vol sistematitzar. Per exemple, si és el cas del concepte d'escala, serà més senzill i rendible didàctica-

QUADRE 2

I.1. Escala

Grau de dificultat

Nivell I

Idees i conceptes

— La grandària d'un objecte depèn de la distància des de la qual s'observa.

— A prop/lluny

— Per conèixer la distància que hi ha entre els objectes hem de mesurar-la.

— Unitats de mesura perceptives: mans, peus, llapis...

Activitats

— Representar gràficament un mateix objecte vist de prop i de lluny.

— Reconèixer allò en què s'assemblen i es diferencien dues imatges d'un paisatge, l'una vista de prop i l'altra de lluny.

— Mesurar espais del seu entorn utilitzant les passes, les mans, els peus.

Nivell II

— L'escala com a relació proporcional entre les dimensions de la realitat i les de la seva representació.

— Aplicació del sistema mètric decimal.

— Representació gràfica de l'escala.

— Relacionar les escales gràfiques amb les imatges representades.

— Elaborar el plànol d'un espai del seu entorn (classe, un parc, una illa de cases).

— Representar gràficament la ruta de casa a l'escola, indicant l'escala utilitzada.

Nivell III

— Els mapes són representacions gràfiques a escala. A partir dels mapes poden calcular-se distàncies i superfícies reals.

— L'escala s'expressa amb una fracció ($1/10.000 =$ una unitat del mapa (1cm, 1km)) equival a 10.000 unitats de la realitat.

— Escala gran/escala petita.

— Indicar sobre la foto aèria, les rutes que fa la seva família quotidianament.

— Calcular la distància aproximada que separa diferents indrets coneguts de la ciutat del centre històric, a partir de la foto aèria.

— Augmentar o disminuir l'escala. Reproduir una il·lustració d'un carrer de la ciutat fet a una escala, i passar-lo a una altra.

— Calcular la superfície aproximada de cada barri de la ciutat a partir del mapa.

— Organitzar un itinerari per la ciutat, tot descrivint l'itinerari i calculant les distàncies per fer els càlculs de temps a emprar.

I.2. Orientació

Grau de dificultat

Nivell I

Idees i conceptes

— Esquema d'orientació corporal (esquerra, dreta, davant, darrere,...).

— Orientar-nos ens serveix per no perdre'ns.

Activitats

— Indicar per escrit les ordres convenients per tal de cobrir un recorregut indicat gràficament.

— Representar gràficament una ruta feta a peu (ex. de casa a l'escola) i indicar els canvis de direcció que cal fer.

ment que entenguin en què consisteix el concepte d'escala, si els fem representar en un full de paper l'itinerari que fan de casa a l'escola, després se'ls fa reflexionar sobre el problema que han tingut en representar un espai gran en un full de paper.

Els mapes mentals com a instrument de comunicació d'idees.

La idea que el mapa mental només pot servir per traduir la percepció relativa a un espai concret, en relació amb la localització dels elements reals en l'espai, la percepció de les distàncies i de les relacions que s'estableixen entre els elements representats, respon a un reduccionisme de la concepció espacial que s'identifica amb un model d'espai euclidià, matemàtic, mesurable.

Els mapes mentals també ens serveixen per a transferir idees relatives a l'espai, que no es refereixen a aquests paràmetres matemàtics, per tant la seva representació gràfica pot considerar-se com un canal més de comunicació, complement perfecte del codi verbal-escrit i per a molts alumnes molt més accessible que aquest. Aquests mapes mentals serien l'equivalent dels mapes temàtics, a l'ensem que els mapes mentals, com a croquis d'orientació, serien l'expressió d'un esquema mental topològic, propi dels mapes base.

La conceptualització espacial i la seqüenciació d'activitats d'iniciació a la cartografia

L'adquisició de les habilitats cartogràfiques implica el domini d'un llenguatge gràfic, saber decodificar i codificar mapes. Fent un paral·lisme amb el procés de l'aprenentatge de la lecto-escritura (Zabala, 1984), la iniciació a la cartografia representaria aprendre a llegir i a escriure, o elaborar mapes. Però si volem anar més enllà d'aprendre una mecànica i uns convencionalismes cartogràfics (l'equivalent a la mecànica d'aprendre a llegir i a escriure) i volem aconseguir un alt nivell de la lectura comprensiva dels mapes aplicada a la geografia, això significa que la iniciació a la cartografia ens hauria de servir per comprendre i interpretar els

fenòmens i processos espacials a través dels mapes, a l'ensem que la lectura comprensiva ens serveix per adquirir coneixements i l'escritura per comunicar-los. La tasca no se'ns presentà gens senzilla, i considerem que amb el nostre treball no vam fer res més que una primera elaboració del tema a títol de proposta a experimentar. La primera concreció de la seqüenciació d'activitats, l'expressarem en un esquema definit per dos eixos (vegeu quadre 2): els conceptes articuladors i els diferents nivells d'elaboració o graus de dificultat.

Els conceptes articuladors de la representació gràfica de l'espai

L'esquema conceptual que vam considerar parteix dels quatre conceptes bàsics de la cartografia: l'escala, la projecció, l'orientació i la simbologia.

Tot mapa suposa una representació gràfica de l'espai que tracta de respectar les proporcions entre la grandària real dels elements i la seva representació reduïda sobre el paper, això és el que representa l'escala.

Per poder representar una realitat en tres dimensions en una superfície plana d'un paper, respectant la seva localització relativa, es fa imprescindible projectar els elements a representar segons un punt de vista perpendicular al pla real. A més d'això cal resoldre el complex problema geomètric que suposa representar un esferoide (La Terra) en una superfície plana, problema que admet gran quantitat de solucions, tot i que totes inexcusablement seran una visió deformada de la realitat.

La funció d'eina de localització i orientació del mapa obliga a precisar com es troben situats els elements en l'espai representat, i per això es fan servir els eixos de coordenades (latitud-longitud, UTM) i el sistema d'orientació dels punts cardinals.

La representació reduïda de la realitat que són els mapes implica un exercici de tria d'informació i la utilització de símbols per poder concentrar al màxim el volum d'informació expressada. Tot mapa és un missatge xifrat,

- | | | |
|------------|--|--|
| Nivell II | <ul style="list-style-type: none"> — L'esquema d'orientació dels punts cardinals parteix del sol com a punt de referència. — N, S, E, W. — NE, NW, SE, SW. — Septentrional, meridional. — Davant, Migjorn, Occident, Orient, Llevant, Ponent. — L'ús de la brúixola. | <ul style="list-style-type: none"> — Descriure, segons els punts cardinals, la localització de diferents indrets de la ciutat. — Descriure un itinerari per la ciutat utilitzant tots els conceptes relacionats amb els punts cardinals. |
| Nivell III | <ul style="list-style-type: none"> — L'esquema d'orientació geogràfica es basa en un sistema de línies imaginàries. — Meridians, paral·lels. — Latitud, longitud. — Els mapes expressen l'orientació del territori, mitjançant la indicació del Nord i la representació de la quadrícula indicadora de la latitud i la longitud. | <ul style="list-style-type: none"> — Orientar els fragments de fotos aèries de l'Hospitalet. — Localització de diferents indrets de la ciutat, aplicant el procediment dels eixos de coordenades geogràfiques. |

I.3. Projectió

Grau de dificultat

Nivell I

Idees i conceptes

Hi ha diferents punts de vista des d'on observar un mateix objecte.

— Davant, darrere, damunt, sota, costat.

Els mapes són representacions de la realitat vista des de damunt, des de dalt.

Activitats

— Identificar el punt de vista des d'on són observats diferents objectes quotidians

— Identificar objectes vistos des d'un punt de vista perpendicular o bé oblic.

— Familiaritzar-se amb la fotografia aèria tot identificant els elements que puguin reconèixer.

— Identificar elements aïllats d'un mapa.

Nivell II

La projecció és la transformació geomètrica que cal practicar per representar un objecte en un pla. La representació del conjunt d'una superfície de territori obliga a representar-lo en els mapes mitjançant una visió aèria, perpendicular al pla que es vol representar. El problema de representar el globus terraquí en un planisferi és el mateix problema que si volguéssim fer-ho en una taronja.

Els mapes suposen una visió limitada de la realitat, des d'un sol punt de vista o projecció.

Les projeccions aplicades a mapes d'escala petita (planisferis...) expressen el problema de la transformació d'una superfície esfèrica en un pla.

— Completar la transformació d'un paisatge dibuixat des d'un punt de vista oblic, a la representació en plànol.

— Representar un sector del seu entorn, vist obliquament i posteriorment fer-ne el plànol.

— Dibuixar el plànol, i alçats d'edificis o indrets de la seva localitat.

— Interpretar les diferents deformacions que suposen les projeccions més sovintejadades en la representació de planisferis.

acompanyat d'una clau d'interpretació que és la llegenda o taula de signes convencionals.

Els diferents nivells d'elaboració del contingut

Entenem que el procés d'ensenyament-aprenentatge de la representació gràfica de l'espai ha de respondre a una seqüència elaborativa del contingut que ha d'anar del més general i senzill al contingut més concret i abstracte... Així vam diferenciar tres nivells d'elaboració, que en considerar l'estructura de l'ensenyament obligatori i la necessitat de construir una seqüència internivells, els fem correspondre a les diferents etapes bàsiques de la formació escolar.

El primer nivell (Nivell I) d'elaboració correspondria al treball d'iniciació cartogràfica a fer entre els 6-10 anys. Etapa en la qual els alumnes operen amb un esquema mental espacial bàsicament topològic, i on les activitats escolars han d'orientar el seu potencial d'aprenentatge cap a garantir el domini psicomotor de l'espai (lateralitat), i treballar els conceptes cartogràfics en la seva dimensió perceptiva, a partir de tot allò que ells poden tocar i mesurar directament. El contacte amb els mapes no s'ha de limitar en aquesta etapa, però sí que cal tenir en compte que aquest contacte només serà una familiarització, i el treball interpretatiu geogràfic es veurà limitat al reconeixement dels elements, identificació de contorns, etc.

El segon nivell (Nivell II) correspondria al treball d'aplicació a l'etapa 10-12 anys, caracteritzat per una ampliació del seu univers cartogràfic més enllà dels espais que poden observar i mesurar directament. És el període òptim per a la introducció dels sistemes convencionals de representació gràfica, perquè arribin a comprendre els conceptes articuladors, mitjançant demostracions gràfiques i simulacions, a la vegada que paral·lelament pot fer-se una familiarització amb la cartografia a escala petita (reconeixement de contorns d'un planisferi, ús de l'atlas...).

El tercer nivell (Nivell III) suposaria el treball d'aplicació dels conceptes cartogràfics en tot ti-

pus de mapes. Suposa el desenvolupament formal de la cartografia. Això implica unes capacitats de deducció imaginativa, abstracció i habilitats gràfiques que difícilment podem trobar en uns alumnes abans dels 12-14 anys.

Disseny de les activitats a experimentar

Aquest primer esquema de treball reflecteix les nostres hipòtesis i ens servirà per començar a dissenyar les activitats que experimentariem a les nostres escoles.

Les activitats dissenyades en equip eren només una mostra, molt limitada pel temps que podíem dedicar a la nostra experiència, que havia de servir-nos per analitzar:

- De quina manera incideix el treball sistemàtic del llenguatge cartogràfic i la reiterada observació de les fotos aèries i mapes d'un espai determinat, en aquest cas de la seva localitat, en el mapa mental dels alumnes.
- Quines dificultats tenen els alumnes a l'hora de resoldre un problema que teòricament és apropiat per la seva edat o nivell de conceptualització espacial i quins mecanismes fan servir per resoldre'l.
- Quin grau d'acceptació rep cada activitat i per què unes activitats agraden més que unes altres.
- Quina incidència té el paper del mestre en la realització de les activitats.

L'escala de treball, el nucli urbà de l'Hospitalet de Llobregat, ens possibilita d'elaborar moltes activitats partint de l'ús de fotografies aèries ampliadades i de les quals vam fer una edició en paper perquè els alumnes hi poguessin treballar a sobre amb tota llibertat i facilitat.

Totes les activitats eren individuals, perquè ens interessava tenir un registre dels resultats de tots els alumnes.

Per presentar les activitats dins el marc de l'aula es partia del plantejament d'un problema al qual l'alumne havia de buscar-la solució.

La tasca del professor consistia a plantejar el problema a resoldre, i una vegada els alumnes ja es posaven a treballar, anar ajudant a resoldre els dubtes i qüestions que sorgien.

I.4. Simbologia

Grau de dificultat
Nivell I

Idees i conceptes

Podem representar allò que ens envolta per diferents tipus de símbols o bé per paraules.

Els símbols ens poden servir per facilitar la identificació i classificació d'allò que veiem.

Activitats

— Identificar, classificar i representar segons un codi de colors els diferents elements que componen una casa.

— Destriar l'interior del contorn de l'objecte representat.

— Fer la lectura del seu paisatge immediat tot pintant cada element segons un codi de símbols preestablerts.

Nivell II

Els símbols representats en la llegenda d'un mapa base són de tres tipus:

— signes lineals, puntuals i zonals.
Un mapa és una simplificació de la realitat.

— Interpretar la llegenda d'un mapa de la seva ciutat i completarla amb indicacions que hi faltin, i que suposin l'aplicació de signes lineals, puntuals i zonals.

— Elaborar un mapa indicatiu del seu barri, a partir de resseguir els contorns de la fotografia aèria.

Nivell III

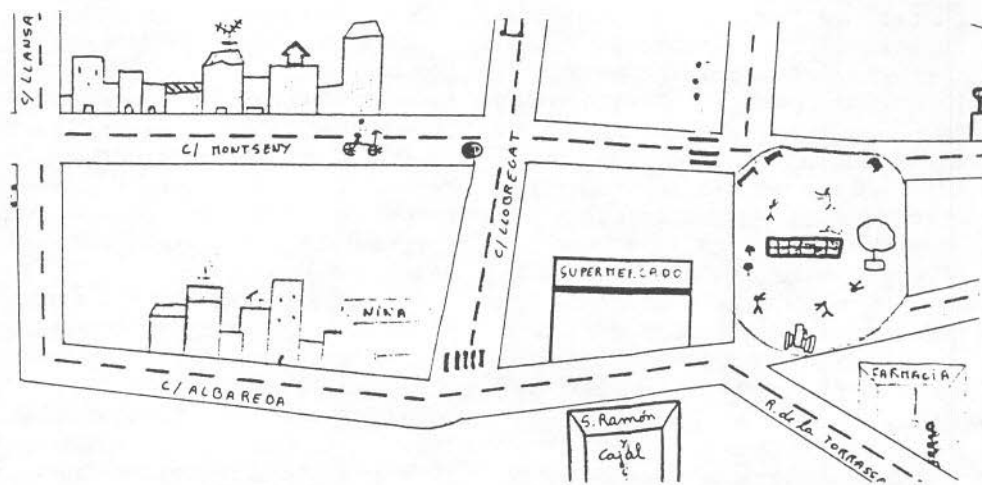
La informació que hi ha als mapes respon a uns objectius, d'aquí ve l'origen dels mapes temàtics.

Els mapes poden servir per representar tot tipus d'informació, la que s'observa en el paisatge i la que no és visible (dades estadístiques...)

— Elaborar un mapa dels barris de l'Hospitalet a partir d'un esquema topològic de la ciutat i representar-hi la densitat de població.

— Interpretar el mapa topogràfic de l'Hospitalet.

— Elaborar un mapa temàtic de l'Hospitalet a partir de la definició d'un problema de la ciutat, el mapa ha de servir per a il·lustrar-lo.



La interpretació dels resultats

La interpretació dels resultats és una tasca complexa i molt lenta. La nostra experiència no tractava d'obtenir uns resultats que es poguessin quantificar. Més aviat volíem fer servir la tasca d'interpretar els resultats obtinguts per fer un recull d'impressions, observacions, un intercanvi d'idees profitós que ens dugués a reflexionar sobre les qüestions plantejades.

Respecte a la incidència de l'ús reiterat de documents cartogràfics en el mapa mental dels alumnes, vam poder comprovar, comparant la imatge de l'Hospitalet que havien fet els alumnes abans d'encetar l'experiència i la que van fer en finalitzar-la, com havia incidit substancialment. Especialment això es feia visible en els alumnes més menuts, que passaven d'unes representacions d'elements aïllats, simbòlics (un arbre, una casa, un parc...), en un mateix pla i vistos de front, a expressar a tall de plànol els contorns geomètrics d'una densa xarxa urbana (vegeu il·lustració).

Les dificultats que trobaven els nostres alumnes a l'hora de resoldre el problema cartogràfic que els plantejàvem no eren derivades de la manca de pre-conceptes prou elaborats sobre l'espai i la seva representació gràfica, sinó més aviat de la manca d'hàbits i de procediments per saber fer unes activitats que els exigia quelcom més que la recepció mecànica d'un contingut. Les activitats proposades requerien aplicar les habilitats d'observació minuciosa de material gràfic i, davant del problema, actuar de manera lògica, sense que el professor els indiqués el camí, el procediment. En la tasca de la tria del procediment per resoldre el problema és on els alumnes es posaven nerviosos i es mostraven insegurs. Potser és que a les escoles encara estem massa preocupats perquè aprenguin i no els ensenyem gaire a aprendre. Vam observar també com el treball en petits grups ajuda molt a vèncer aquesta inseguretat a l'hora d'elaborar estratègies de resolució de problemes. Tots els alumnes, ni que fos per mimetisme, copiant l'estratègia seguida pel seu company, acabaven fent l'activitat, però l'exigència del caràcter individual de l'activitat, on explicaven a més com ho havien fet, feia que

els calgués comprendre el com i no només el què.

De les activitats, les característiques més valorades pels alumnes van ser el que fossin curtes, concretes i que suposessin desenvolupar activitats psicomotores (mesurar espais, fer itineraris, pelar una taronja...) en alguna de les fases de treball. Aquest darrer aspecte, que es té molt en compte a la primària, però que s'oblida a la secundària, i més en el cas de les CCSS, ens va fer reflexionar sobre la importància que té en el disseny de les unitats didàctiques la previsió d'activitats de percepció amb els cinc sentits, sigui quin sigui el tema i l'edat dels alumnes.

Respecte al paper del mestre i la seva incidència en el desenvolupament de les activitats, vam poder comprovar que als ensenyants ens era molt difícil mantenir un rol no conductor de l'activitat, i en moltes ocasions s'observava com les orientacions del professor que feia servir sense proposar-s'ho pautes tancades de com fer l'activitat feien que tots els alumnes les seguissin sense oferir cap resistència, només perquè eren producte de la veu docta, de l'autoritat del mestre.

Conclusions

Hem pogut comprovar com l'entorn immediat, la localitat, és un àmbit que té una escala de treball molt adequada per aplicar-hi continguts procedimentals. En el nostre cas, en treballar les habilitats cartogràfiques aplicades a la ciutat on vivien els alumnes hem pogut incidir a la vegada en la construcció d'un coneixement més elaborat de l'espai que els envolta.

Aprendre a interpretar la realitat a partir de representacions gràfiques de l'espai no és gens fàcil i per saber-ho fer els nostres alumnes han d'estar molt familiaritzats amb tot tipus de documents cartogràfics. Les cartoteques que tenim actualment a les escoles normalment no passen de ser un racó de mapes murals empolxinats. Amb la nostra experiència vam descobrir les possibilitats que ens oferien les fotografies aèries, els ortofotomapes, les imatges

satèl·lit, actualment molt assequibles a través de l'Institut Cartogràfic de Catalunya.

Els mapes són un contingut interdisciplinari. Els conceptes bàsics de les representacions cartogràfiques (l'escala, la projecció, els límits i contorns, la localització segons eixos de coordenades,...) no són més que aplicacions matemàtiques d'una geometria formal a la representació d'un espai concret, real, de la superfície terrestre. D'aquí es dedueix que la iniciació a la cartografia com a procés de construcció d'un esquema espacial formal és més propi de fer-se des de les matemàtiques.

Des de l'àrea de ciències socials, la nostra tasca és la de donar a conèixer i explotar els recursos cartogràfics cada vegada més diversificats per ampliar l'univers geogràfic dels alumnes, tant a nivell d'anàlisi espacial, com d'enriquiment de les representacions mentals d'espais concrets, des dels més propers físicament, i no per això més coneguts, als més vastos i allunyats, i no per això necessàriament més desconeguts. Però pel que hem pogut observar al llarg de la nostra experiència, a les escoles no es dona prioritat a la conceptualització espacial. Als primers nivells es treballa més sistemàticament, però la seqüència es perd en els cursos posteriors.

A les portes de la necessària Reforma la nostra experiència ens serví per constatar una vegada més la necessitat que hi ha d'explicitar en el currículum la seqüenciació prevista per treballar aspectes bàsics de l'arquitectura cognitiva com són els conceptes d'espai i de temps.

Bibliografia

- BRUNET, R., *La carte. Mode d'emploi*, Fayard/Reclus, París 1987.
- CARRETERO, M., POZO, J.I. i ASENSIO, M., *La enseñanza de las Ciencias Sociales*, Ed. Visor, Madrid 1989.
- CLARY, M., *La géographie à l'école, pour réciter ou pour agir?*, «L'Espace Géographique», núm. 2 (1989), pàg. 140-144.
- COLE, J.P., BEYNON, N.J., *Iniciación a la Geografía*, Fontanella, Barcelona 1979.
- DEL CARMEN, L.L., *La secuenciación y organización de los contenidos educativos*, «Cuadernos de Pedagogía», 188 (gener 1991).
- GRAVES, N. (Coord.), *Nuevo método para la enseñanza de la Geografía*, UNESCO, Teide, Barcelona, 1989.
- HANNOUN, H., *El niño conquista el medio*, Kapelus, Buenos Aires 1977.
- ICC, *La cartografía. Tècniques i productes*, Institut Cartogràfic de Catalunya/Departament de Didàctica CCSS de la U.A.B., 1991.
- PIATGET, J., INHELDER, B., *La représentation de l'espace chez l'enfant*, PUF, París 1947.
- VILARRASA, A., COLOMBO, F., *Migjorn. Exercicis d'exploració i representació de l'espai*, Graó, Barcelona 1987.
- ZABALA, A., *La interpretació de l'espai*, «Guix» núm. 75 (gener 1984).

Seminari de CCSS del FOPI de l'Hospitalet*

* Aquest article ha estat redactat per Pilar Comes i Solé Coordinadora del Seminari, en col·laboració amb els mestres components de l'equip de treball del Seminari.

Novetats Infantil

El carter joliu



ARA PARLEM DE

EN MARC JA TÉ CASA

Roser Capdevila i M. Martínez i Vendrell

SERAN FAMOSOS

MARIE

Paolo Cardoni i Ibi Lepscky

INFANTIL ILLUSTRAT

EN ZIP I EL SAURI CERILLA

Imma Pla i Montse Ganges

L'ÒSCAR TÉ LA CULPA

Tony Ross

IMATGES EN MOVIMENT

LLIBRE DEL NADAL

Ernest Nister

CONTES DE FANTASMES

Korky Paul

EL CARTER JOLIU

Janet i Allan Ahlberg

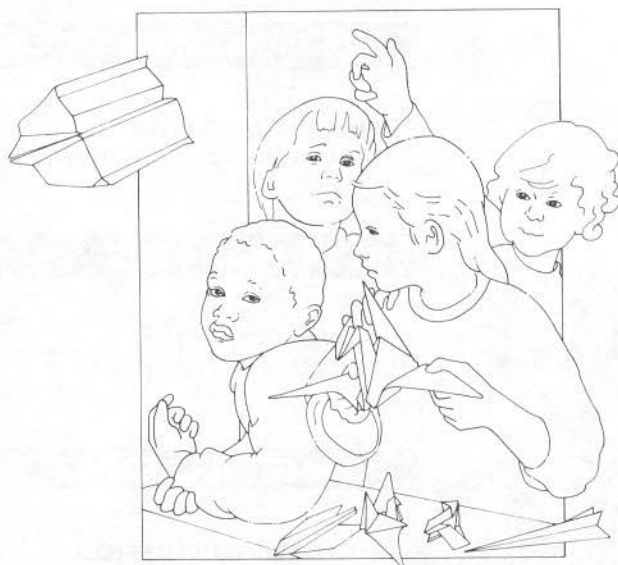
DESTINO JUVENIL

LORANGA, MAZZARINO i D'ARTAGNAN

Barbro Lindgren

Premi Santillana

XIV CONCURS
D'EXPERIÈNCIES ESCOLARS



EDUCACIÓ EN ACTITUDS I VALORS

Experiències encaminades a integrar a l'aula programes i activitats d'educació en les actituds i en els valors (tolerància, justícia, cooperació, amistat, igualtat entre els sexes, respecte a les minories, solidaritat, pau, etc.). Termini d'admissió de tre-

balls fins al 30 d'abril de 1992. Extensió màxima dels treballs: 25 folis mecanografiats a doble espai. Els originals es remeten per duplicat a Editorial Santillana, Elfo, 32 - 28027 Madrid.

 **Santillana**

EL SUBMARÍ GROC

El títol d'aquest capítol es refereix a la cançó «Yellow Submarine» de J. Lennon i P. Mc Cartney.

Amb aquesta cançó es va realitzar a les escoles Pompeu Fabra i El Sagrer un projecte que englobava tots els cursos de cadascuna de les escoles, des de P-4 fins a vuitè curs d'EGB.

El tractament que es va donar a la cançó a cada curs o a cada cicle va ser diferent, en funció de l'interès de cada grup i de les seves possibilitats.

El projecte incloïa des de la interpretació vocal, instrumental i vocal-instrumental amb diferents graus de dificultat tècnica, fins a la interrelació amb altres matèries (interdisciplinarietat).

Intentaré descriure les possibilitats que dona aquesta cançó, moltes d'elles experimentades, incloent-hi la versió catalana del text i el tema.

Aquesta cançó està estructurada en estrofes i tornada. És important tenir en compte que les cançons amb una tornada senzilla i repetitiva com aquesta, tant en el vessant musical com en el textual, ens permetran treballar-les amb els nens més petits, els quals gairebé immediatament entonan la tornada dient-ne correctament el text. I a més ens donarà un punt de contacte especialista-alumnes per a continuar treballant amb les estrofes, que tenen més complexitat música-textual de paraules i continguts.

«El submarí groc»

Estrofa:

Jo vaig néixer en un vell poble
on vivien mariners
que explicaven mil històries
del país dels aventurers.

Tornada:

De color groc és el submarí
és el submarí, és el submarí
de color groc és el submarí
és el submarí, és el submarí.

Estrofa:

Navegant de sol a sol
més enllà de tot l'horitzó
s'amagava sota les ones
el submarí de color groc.

Tornada:

De color groc és el submarí
és el submarí, és el submarí
de color groc és el submarí
és el submarí, és el submarí.

Tema:

El treball estrictament musical a realitzar amb aquesta cançó es pot classificar en dos apartats:

- Treball per imitació.
- Treball per lectura rítmico-melòdica.

Dividiré aquests apartats en subapartats, els quals procuraré que siguin molt esquemàtics i solament a tall de recordatori en el procediment de l'aprenentatge de la cançó, perquè aquesta qüestió queda desenvolupada en anteriors capítols.

Aprenentatge de la cançó per imitació

- En funció de l'edat dels alumnes, s'ha de començar per l'estrofa o per la tornada. La tornada ens facilitarà molt més el treball com més petits siguin els nens.
- Treball per frases musicals que coincideixin amb les frases textuals tant de l'estrofa com de la tornada.
- Aclariment de paraules i/o conceptes que no siguin del tot entenedors.
- Lligam de les frases musicals fins a completar de mica en mica la cançó.
- Deixar progressivament l'entonació a càrrec dels alumnes sense l'ajut de l'especialista.

Aprenentatge de la cançó per lectura rítmico-melòdica

- Prèviament caldrà marcar-nos l'objectiu: vocal, instrumental o vocal-instrumental. En tots tres casos el procediment serà el mateix, ja que per passar a la instrumentació,

primer hem d'aconseguir que els alumnes solfejin la partitura amb rigor. És a dir, que poden fer la instrumentació de la cançó després d'haver fet tot el procés d'aprenentatge amb text inclòs.

- Lectura rítmica. Pot servir per a recordar valors rítmics treballats o per a introduir-ne de nous.
- Estructura de la partitura per frases musicals. Anàlisi.
- Lectura parlada amb nom de notes i per frases musicals.
- Lectura rítmico-melòdica entonada i per frases musicals.
- Lligam de les frases de les estrofes i les de la tornada
- Anàlisi de tots els valors rítmics i notes musicals que integren la cançó.
- Un cop solfejada la cançó amb seguretat, col·lectivament i individualment podem posar-hi el text.
- Si a més es pot interpretar amb instruments (flautes), treballarem el tema seguint el mateix procediment utilitzat per la lectura entonada amb la veu: valors rítmics, posició de les notes en la flauta, recordar les que saben, aprendre les noves, treball per frases, treball col·lectiu i individual.

Fins aquí hem fet un breu recordatori de com treballar aquesta cançó des d'un punt de vista musical.

Però, com s'indica al començament de l'article, aquest tema es va treballar a tots els cursos de dues escoles.

La primera pregunta que cal respondre és si totes les cançons són aplicables amb diferent tractament a tots els cursos d'una escola.

La resposta és negativa; per a ser més estrictes diria que molt poques cançons funcionen a tots els cursos, a causa dels diferents interessos musicals i textuals dels alumnes, atesa llur edat.

Si intentem analitzar per què aquesta cançó és acceptada, jo diria que amb entusiasme, és perquè el tema té aquella força interior fresca i festiva que ens fa sentir contents.

Val a dir que l'anàlisi és totalment subjectiva, però també cal dir que he vist la cara dels nens i nois, mentre la cantaven o la interpretaven instrumentalment.

Però a més, aquesta cançó, com algunes altres, va més enllà. En primer lloc pertany a una parellada de compositors, J. Lennon i P. McCartney que, junt amb els seus companys George Harrison i Ringo Starr, creen tot un estil musical i participaren des de primera línia en una renovació-revolució en el camp de la música popular.

Per tant, una cançó de The Beatles ens dona una multiplicitat de projectes interdisciplinaris i de vivències en les quals, ara ja, hem participat molts professionals de l'ensenyament.

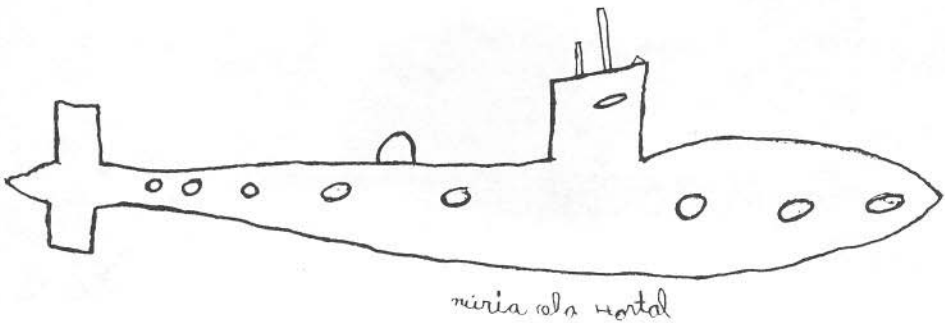
Fixem-nos que a partir d'una cançó de The Beatles podem crear projectes artístics, històrics, científics, tecnològics dels quals molts de nosaltres hem estat participis actius o passius, perquè a molts de nosaltres ens ha tocat viure aquesta etapa històrica tan impactant.

A continuació exposaré tot un seguit de conceptes que poden donar lloc a diferents projectes de treball a partir d'aquesta cançó. També voldria aclarir que aquesta cançó no és un cas aïllat per a treballar a tota l'escola i que a mi particularment em fan vibrar infinitat de cançons de la dècada dels seixanta per motius musicals i extramusicals.

Propostes d'audició musical i propostes interdisciplinàries

Aquestes propostes no estan classificades per cursos o per cicles, però és evident l'aplicació que se'n pot fer de cada una d'elles a cada curs.

- Treball d'anglès amb el text. Cantar la cançó en anglès. Veure les diferències en l'adaptació, en la construcció de les frases.
- Audició de la versió original a càrrec de The Beatles. Seguir el text en anglès.
- Instruments musicals que utilitzaven The Beatles.
- Què és un submarí, com funciona, quina forma té, quin és el medi on es mou, què hi ha en aquest medi, quins animals i quins vegetals; quina tecnologia fa servir el submarí per navegar per damunt i per sota de l'aigua; què és el periscopi i quin el seu funcionament òptic; dibuixos, fotografies, vídeos.
- Quants anys tenien The Beatles quan van començar; quines referències musicals te-



miria ola ventol

nien; quina música els agradava; de quin estat social provenien; què estudiaven quan anaven a escola.

- Quins altres grups musicals i cantants solistes començaren a la mateixa època: The Rolling Stones, Bee Gees, Joe Cocker...
- Què és el rock'n roll i d'on prové; què és el blue, el soul.

Veiem, doncs, que algunes d'aquestes propostes vénen induïdes pel text i/o la música de la cançó «El Submarí groc», i moltes altres per la localització històrica del grup musical que la va compondre i interpretar.

En tots dos casos, però, hi és present la música de The Beatles representada en aquest capítol per la cançó que serveix de títol.

És evident que qualsevol projecte sorgit a partir d'aquestes propostes pot iniciar-se sense que la cançó en sigui el punt de partença, però, si es fa d'aquesta darrera manera, és inevitable que hi surti el món musical que envoltava l'etapa històrica esmentada.

Una circumstància que també farà connectar amb facilitat l'especialista amb els alumnes és que aquests són actualment en gran nombre fills de la gent que vam viure la dècada dels seixanta, amb la qual cosa es crea una certa sintonia entre el professional, els alumnes i els pares, ja que es treballen aspectes d'una època viscuda per unes persones tan importants per als alumnes com són els seus pares.

Com a exemple objectivable puc dir que la majoria de nens i nenes de les edats que actualment cursen l'EGB, tenen a casa seva com a mínim un disc de The Beatles, i n'han sentit a parlar molt.

És evident que podem utilitzar aquestes propostes per iniciar projectes de treball que han

de realitzar els alumnes, o donar simplement l'especialista informació molt puntual de determinats aspectes que pensem que puguin interessar la nostra classe.

Penso que hem d'ésser objectius en tots dos casos, i ho dic perquè a mi particularment em resulta difícil de ser-ne.

Perquè amb el temps allò que era bonic ho magnifiquem i allò que era lleig o desagradable ho suavitzem.

I cal que els nostres alumnes es convencin que s'ha de viure el present amb il·lusió i pensar en el futur amb optimisme.

Només a títol orientatiu, vull afegir que a l'escola Pompeu Fabra i a l'escola El Sagrer, vam treballar de la següent manera «El submarí groc»:

- A parvulari i cicle inicial vam treballar la cançó per imitació amb la incorporació, picant de mans, de la polsació i d'un petit obstinat rítmic. Diferència entre estrofa i tornada. La cançó, la iniciarem per la tornada. Tractament del text, elements morfològics i funcionals d'un submarí, fotografies, dibuixos, The Beatles. Audició musical.
- Al cicle mitjà, per lectura rítmico-melòdica, amb la veu i amb flauta a cinquè i sisè d'EGB, seguint el procediment descrit en una altre paràgraf. Situació històrica, text en anglès, audició.
- Al cicle superior, per lectura rítmico-melòdica amb veu i amb flauta. Instrumentació orquestral amb flautes, teclats, corda pinçada, instrumental Orff, i percussió indeterminada. Text en anglès, situació històrica, entorn social i cultural de l'època. Audició.

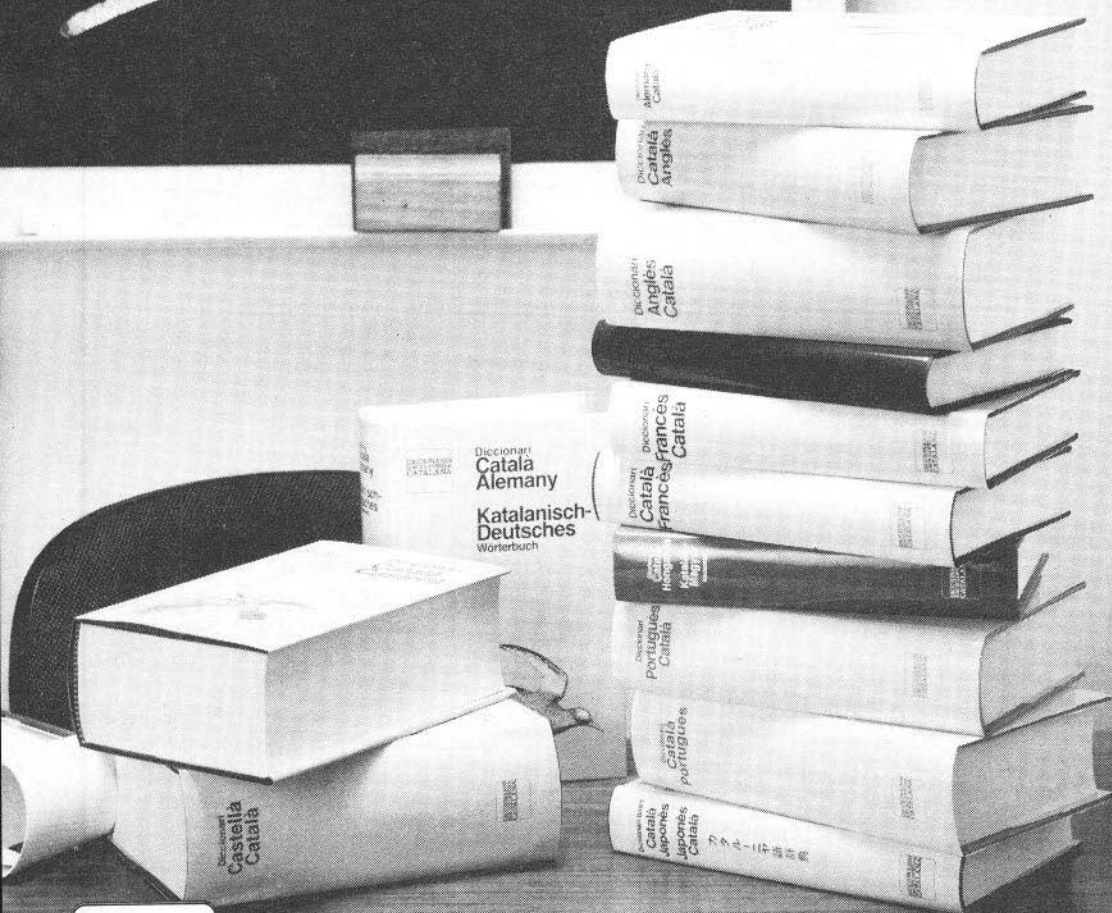
Josep M. Vaquè

totes les
paraules

Diccionaris de l'Enciclopèdia

- Castellà-Català
- Català-Castellà
- Anglès-Català
- Català-Anglès
- Frances-Català
- Català-Frances
- Rus-Català
- Portuguès-Català
- Català-Portuguès
- Japonès-Català/Català-Japonès
- Català-Hongarès
- Alemany-Català
- Català-Alemany

de venda a les llibreries



ENCICLOPÈDIA
CATALANA

Enciclopèdia Catalana
Diputació, 250. 08007 Barcelona



Presentació a Barcelona del document Cents mesures per millorar l'escola pública

El dia 30 d'octubre, en el marc incomparable de la Sala de les Columnes, a l'Escola del Treball, la Federació de Moviments de Renovació Pedagògica de Catalunya i l'Associació de Mestres Rosa Sensat van presentar al públic assistent el projecte de les *Cent Mesures*.

Aquest projecte, elaborat per la Federació, pretén crear un ampli corrent d'opinió, un vast moviment de renovació pedagògica, que agrupi tots els col·lectius, associacions, moviments, sindicats, sectors de l'administració, de la Universitat, etc. per treballar plegats per a la Nova Escola Pública.

Les mesures que es van presentar s'adrecen a tots els estaments que tenen alguna relació amb l'ensenyament i es proposen orientar i facilitar a cada localitat, a cada comarca, a cada escola, l'elaboració del seu propi Pla de Millora de l'escola.

Els assistents, un centenar de persones de diferents àmbits, estretament vinculades a l'ensenyament, van participar molt activament en el debat posterior i van enriquir amb els seus suggeriments la proposta, que no es considera definitiva.

Si esteu interessats en el document de les *Cent Mesures* podeu passar per l'Associació a recollir-lo.

Altres activitats

L'Associació, a més de cursos, seminaris i grups de treball, porta a terme altres activitats puntuals, a les quals pot assistir qualsevol persona interessada.

Xerrades:

«Europa i educació»

El dia 23 d'octubre, Oriol Homs, del CIREM, va fer una exposició sobre les repercussions que tindran, en l'educació, els canvis que s'estan produint a Europa.

«Disseny Curricular de l'Educació Física»

El dia 13 de novembre Rosa M. Pérez va parlar del disseny curricular de l'educació física dins del marc de la Reforma. Va fer ressaltar el reconeixement del paper de l'educació física que aporta la Reforma i va exposar els objectius, metodologia i procés d'avaluació.

En el debat va sorgir la problemàtica que es planteja, en aquests moments, de comptar amb

un professorat preparat que no pot accedir a donar l'educació física perquè no hi ha places creades. Tots els assistents van mostrar gran interès a continuar treballant en aquest tema.

Visites:

El dissabte 19 d'octubre, un grup de 19 mestres va visitar les instal·lacions de l'Escola del Mar i va poder conèixer, a través de la seva directora Núria Torres, la llarga tradició d'aquest centre i la seva realitat actual.

L'Associació va a Brusselles:

Durant el mes d'octubre, l'Associació ha anat a Brusselles per donar-se a conèixer als responsables dels diferents programes de la Comunitat Europea.

En aquestes entrevistes, la trajectòria i el treball que es fa a l'Associació van ser valorats molt positivament, i se la va encoratjar a continuar endavant en la línia de relació i intercanvi que ja fa anys s'està portant a terme.

Aquest ha estat el primer pas per a futures col·laboracions.





CONNECTA AMB AQUEST CANAL

Tenim la millor programació per a la teva escola, entitat o grup: cursets d'esquí, esports d'aventura amb monitors, excursions, passejades en bicicleta, circuits d'educació ambiental... Tot això ho trobaràs a les nostres instal·lacions. A més, t'oferim l'allotjament a un preu que només et faria un

amic: la Diputació de Barcelona. Vine a Guardiola de Berguedà, Rupit i Pruit, Castellar de N'Hug i Castellfollit de Riubregós. Durant aquests dies viuràs d'una altra manera.

**Connecta amb nosaltres, i...
desconnecta.**

Informa't al 402 22 22 (ext. 3865)



Diputació de Barcelona
Servei de Joventut

PER UNA ACTUACIÓ NO SEXISTA A L'ESCOLA

Aquest treball és fruit de la reflexió que des de fa uns quants anys algunes persones de l'Escola Pública Carlit hem anat fent sobre la necessitat de crear una pràctica educativa no sexista. L'intent que el Projecte d'Escola reculli aquesta reflexió i la incorpori a la pràctica quotidiana com una constant s'ha anat manifestant com un neguit i en ocasions com la materialització d'una línia de treball a l'escola força favorable per modificar, si més no en part, moltes de les actituds personals del professorat que configuren allò que s'anomena el «currículum ocult».

Així doncs, podríem dir que, conscients que el fet de ser una escola mixta no vol dir gairebé res, el que volem en general és aconseguir un projecte de COEDUCACIÓ. Això significa que la vida en comú dels sexes sigui objecte d'especial atenció per part dels educadors i educadores. Cal que es doni per tant un procés intencional d'intervenció. Cal també tenir molt present que l'escola és transmissora d'una sèrie d'aspectes de l'aprenentatge que, tot i no ser oficials, incideixen directament en el comportament dels alumnes i les alumnes. Són qüestions que, com diu Inés Alberdi, poden passar desapercibudes en un primer moment. Qüestions com ara qui són i què fan els subjectes dels problemes de matemàtiques, els colors de les bates, els noms de les classes dels més petits, la distribució dels llocs d'esbarjo o

a qui es demana que endreci la classe o reculli els papers, etc... Tot això té una capacitat enorme de modelar el comportament dels alumnes, les seves actituds, els seus progressos. Cal tenir en compte que pel fet de tractar-se de qüestions implícites normalment no declarades, són especialment resistents al canvi. Un altre element a tenir en compte també és que l'intent de fer de l'escola un motor de canvi de la posició de la dona s'enfronta constantment amb l'entorn social sexista, mentre aquest no canviï.

Sabem que la nostra aportació al terreny de la no discriminació és molt petita, per diverses raons: Per les nostres pròpies mancances. Perquè hi ha poc suport institucional (tant material com teòric). Perquè nosaltres, els mestres i les mestres, formem part d'aquesta societat i, per tant, conscientment o inconscient transmetem els seus valors. Perquè ens falta reflexió col·lectiva sobre el tema i unificació de criteris.

També sabem que no n'hi ha prou amb el fet que no hi hagi activitats separades per a nens i nenes, que es reparteixin tasques sense caure en el tòpic de donar les auxiliars a les nenes. Sabem que volem un projecte pedagògic que formi persones. PERSONES en majúscula. No homes i dones per separat; volem persones globals completes. No volem la divisió entre uns nois actius, agressius i gens tendres i unes noies sotmeses, passives i dolces. Volem que cada nen i cada nena que passi per l'escola pu-

gui tenir l'oportunitat de desenvolupar al màxim les seves capacitats tant intel·lectuals com afectives sense que quedi condicionat pel seu sexe. No volem la universalització del model masculí com a forma d'igualtat.

És per això que, des de la nostra posició de modèstia obligada, anem fent petites coses que, de mica en mica, van configurant un model d'escola menys discriminatori.

Presentació del treball

Voldríem assenyalar que la presentació d'aquest treball sobre teatre és només una mostra d'algunes de les tasques que es fan al centre amb un criteri no-sexista. No és pas l'única. Gairebé en tots els cicles es duen a terme diferents activitats que tenen aquest objectiu explícit.

Des dels racons del parvulari i cicle inicial i el nom de les seves classes on el femení hi és present, el treball sobre el joc i la joguina a cicle mitjà (activitat que va iniciar, fa anys, la discussió sobre la necessitat d'elaborar un projecte de coeducació), el treball sobre sexualitat (no sobre reproducció!) que es fa al cicle mitjà i al superior, la presència de la figura femenina en aquelles festes tradicionals on sovint és oblidada, com pot ser el Carnestoltes, on són el Rei i la Reina els que hi introdueixen la gresca. Els càrrecs de classe, que d'una manera o d'una altra treballen l'aprenentatge del que cal saber per assumir les responsabilitats quotidianes de la vida domèstica; la discussió sobre el llenguatge, on malgrat no haver-hi unificació sobre la utilització del femení/masculí sí que hi ha acord a trobar fórmules que incloguin tots dos sexes (persones, humanitat, éssers humans...) han anat configurant, com ja hem plantejat, una pràctica educativa menys discriminatòria.

EL TALLER DE TEATRE A VUITÈ D'EBB

L'organització del taller de teatre l'escola ha passat per diferents fases.

Inicialment els nois i noies feien els seus guions de treball i representaven les seves pròpies obres.

Tot i l'entusiasme que posaven en la tasca, els resultats acostumaven a ser pobres. Falta-va un treball previ de tècniques d'expressió que afavorís el resultat posterior. Però, a més de millorar la qualitat, hi havia un aspecte que ens obligava a replantejar-nos seriosament l'activitat: els guions dels nens i els de les nenes (la divisió entre nois i noies està fortament arrelada, en general) eren profundament estereotipats.

Els nois feien guions amb una forta càrrega agressiva i androcèntrica i les noies feien quasi sempre guions on els seus papers secundaris eren acceptats gairebé amb entusiasme.

Era evident que calia intervenir intencionalment amb l'objectiu de modificar, en la mesura que poguéssim, la concepció que tant els nois com les noies tenen sobre ells mateixos, com a grup, i en conseqüència modificar també la concepció sobre l'altre sexe.

L'autoestima individual ha d'anar lligada a l'estima del grup al qual es pertany i difícilment es pot estimar un grup silenciats. Per tant, era necessari que l'activitat es plantejés en funció de l'interès dels dos grups.

Continuàvem mantenint l'objectiu d'utilitzar el teatre com un element més en el procés de formació. De fet, no es tracta tant d'ensenyar a fer teatre com d'aprofitar l'art dramàtic com un instrument pedagògic per alliberar i orientar les energies que incideixen en el desenvolupament de la personalitat del nen o la nena.

Partint del criteri fonamental que sustenta el teatre d'Augusto Boal, es tracta de modificar la idea d'espectador passiu i convertir-lo en un ésser actiu, crític i creador.

Per mitjà del joc dramàtic podem aconseguir evidenciar situacions que, un cop analitzades, ens permeten trencar amb idees preconcebudes en demostrar que no se sustenten sobre fets reals.

De la mateixa manera el joc dramàtic permet posar de manifest un seguit de potencialitats que normalment estan inhibides per qüestions culturals i que sovint són capacitats descon-

gudes pel mateix individu. Així, la presa de consciència d'aquestes capacitats en la noia o el noi pot funcionar com a mecanisme correctiu de conductes estereotipades.

Estructura del taller

El taller està conduït per dues mestres. Això permet desdoblant el grup i treballar alhora diferents tècniques que posteriorment es posaran en comú. L'activitat té una durada d'un curs escolar i s'estructura de la següent manera:

El primer trimestre es dedica totalment a tècniques d'expressió corporal i joc dramàtic.

El segon trimestre s'inicia l'assaig de l'obra triada per representar. Cal assenyalar la gran dificultat per trobar obres teatrals juvenils que no tinguin un caràcter marcadament androcèntric. Sovint hem hagut de modificar el tarannà de personatges per aconseguir que la presència de les noies no fos totalment secundària.

Tècniques d'expressió corporal i joc de dramatització

Com ja hem dit, el primer trimestre es dedica totalment a treballar tècniques d'expressió corporal. En aquest apartat s'introdueixen jocs i activitats que tenen com a objectiu la modificació dels estereotips. Tots els jocs tenen com a objectiu prioritari fomentar l'autoestima de les noies ja sigui fent-les conscients d'un seguit de capacitats que desconeixen, perquè culturalment els han estat negades, ja sigui donant valor a aspectes considerats tradicionalment com a negatius.

De fet, el que es tracta és d'igualar les oportunitats de tot tipus entre homes i dones. Hi ha dos aspectes que es treballen sistemàticament durant tot el curs: el llenguatge de cos i el crit. Pel que fa al llenguatge de cos, cal que els nois i noies prenguin consciència que el nostre cos transmet constanment un llenguatge que està en consonància amb el nostre estat ànimo i amb la nostra manera de ser i de pensar.

Es dediquen algunes sessions a treballar es-

pecíficament aquest aspecte plantejant l'especificació de sensacions de timidesa, por, inseguretats i els seus contraris. Així doncs, l'única diferència serà el llenguatge del cos.

Les sessions de relaxació tenen també un paper fonamental. En aquestes sessions s'incidirà bàsicament a aconseguir una acceptació de la pròpia persona a partir de les sensacions de benestar que crea la relaxació. És treballen la consciència de la respiració i el seu domini com a element possibilitador d'autocontrol.

Objectius treballats al taller de teatre des d'un criteri de coeducació

1. Trencar amb la concepció androcèntrica general en incorporar explícitament uns valors que culturalment no són considerats masculins.
2. Trencar amb els estereotips sexistes marcats per la societat, aprofitant una activitat com és el teatre, que permet evidenciar situacions de discriminació i, per tant, modificar-les.
3. Trencar amb la concepció que l'agressivitat és un fet «natural» i incontrolable propi només dels homes.
4. Aprendre a modificar actituds sexistes quotidianes: agressions verbals, tractament despectiu, comentaris negatius vinculats al sexe...
5. Aprendre a conèixer i exterioritzar la pròpia emotivitat, sense considerar-la un fet negatiu o ridícul per part dels nois.
6. Aprendre a valorar la persona al marge de qualsevol idea preconcebuda.
7. Comprendre que les relacions en termes d'igualtat són molt més riques i satisfactòries.
8. Descobrir capacitats, per part de les noies, que els eren silenciades: ser capaç d'imposar respecte a partir de la mirada, del llenguatge del cos, del crit...
9. Valorar i canalitzar l'agressivitat com un element positiu en cas d'autodefensa i ser capaç d'utilitzar-la per part de les noies.
10. Augmentar l'autoestima donant valor a aspectes considerats socialment negatius.

11. Adquirir seguretat com a conseqüència de l'augment de l'autoestima.

A tall de conclusions

Sabem que el nostre projecte està a les beceroles. Sabem també la dificultat que suposa la seva continuïtat i consolidació.

Ens anima el fet que la sensibilització social sobre aquest tema sigui cada cop més forta, ja que això suposa una garantia per poder continuar.

També ens anima que, com a conseqüència d'aquesta sensibilització, es trenquin esquemes deterministes i essencialistes sobre unes diferències pretesament «naturals».

En definitiva, ens anima constatar que un plantejament d'educació per la igualtat sigui considerat un instrument fonamental per afavorir que, algun dia, els valors considerats actualment com a masculins o femenins esdevinguin senzillament humans.

Elisabet Quesada i Marsà

EDUCACIÓ BILINGÜE A NICARAGUA

La Región Autónoma del Atlántico Norte (RAAN), amb capital a Puerto Cabezas, és el territori més oriental i també un dels més aïllats, econòmicament i físicament, de tot Nicaragua. Les importants dificultats de comunicació amb els nuclis més poblats del país han fet que idiomes indígenes com el miskito o el sumu hagin pogut sobreviure a la pressió del castellà. Aquesta realitat bilingüe i el sentiment d'identitat nacional de la regió van ser alguns dels elements comuns que portaren a l'agermanament entre la ciutat de Puerto Cabezas, a Nicaragua, i municipis del Garraf i de l'Alt i Baix Penedès. D'aquí derivà l'ajut i col·laboració per a la construcció d'una Escola Normal, que implicava diferents organismes, institucions i organitzacions no governamentals del nostre país. Immediatament seguien la col·laboració i l'assessorament, que encara avui continuen, per al desenvolupament d'un programa d'educació bilingüe a la Regió. Aquesta és la petita història d'un esforç de cooperació amb Sud-amèrica en el terreny educatiu.

Antecedents

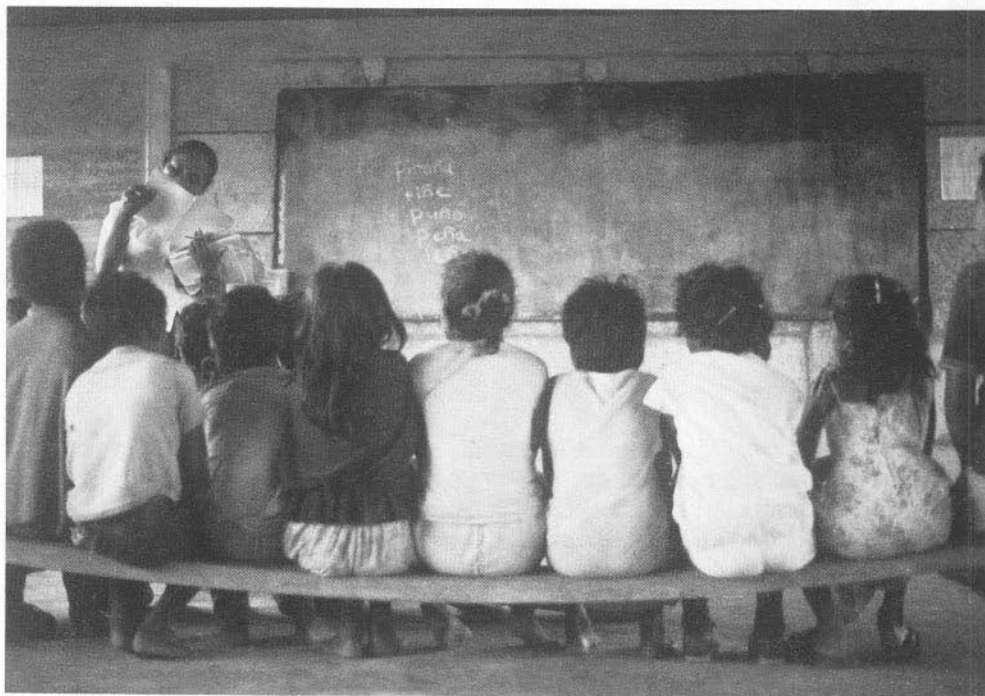
Cap a la dècada dels cinquanta, les campanyes d'alfabetització portades a terme per la UNESCO en aquesta zona aconseguiren fer baixar la taxa d'analfabetisme d'un 88,5% a un 42,5%. Però, aquestes primeres actuacions queien en l'absurd d'un professorat voluntariós que no entenia ni una paraula del miskito, idio-

ma de la població indígena majoritària a la Regió, i d'un alumnat que anava a escola sense entendre aquell idioma amb què els volien ensenyar a parlar i escriure. I així va ser com els grans van anar entenen l'espanyol i els petits aprenien a parlar-lo i escriure'l a escola, mentre el seu propi idioma, el miskito, només es parlava a casa i no sabien com escriure'l.

L'any 1980 va haver-hi, però, la possibilitat política d'aprovar el decret que reconeixia el dret a l'ensenyament en llengua materna o indígena (miskito, anglès-criollo, o sumu segons les zones). Encara havien de passar quatre anys més per posar en marxa l'anomenat Programa Educatiu Bilingüe-Intercultural (PEBI). Aquell mateix any, 1984, set mestres de la RAAN rebien a l'escola 215 alumnes i els parlaren en el seu propi idioma. Actualment són ja uns dos-cents mestres i uns sis mil cinc-cents nens (d'uns deu mil en edat escolar) els que segueixen els primers anys d'escolaritat en la seva pròpia llengua materna, el miskito.

El Programa de col·laboració

L'Educació a Nicaragua, i amb més raó en un territori tan aïllat com la RAAN, presenta importants déficits tant a nivell tècnic (material escolar, infraestructures, etc.) com a nivell pedagògic o de formació (quasi el 80% dels mestres de la Regió són empírics, és a dir, sense cap titulació). Per això el projecte de construcció d'una Escola Normal a Puerto Cabeza (per ini-



ciativa dels Ajuntaments del Garraf i de l'Alt i Baix Penedès), que començà a ser realitat l'any 1989. Per això l'elaboració de tot un programa de col·laboració a nivell educatiu, tant tècnic com formatiu, en el qual han participat diverses institucions, entitats i organismes, entre ells, el Fons Català de Cooperació al Desenvolupament, la Universitat de Barcelona, l'Associació de Mestres Rosa Sensat, NICCA (Noves Inicatives de Cooperació amb Centramèrica), Cooperativa ABACUS, o l'Euskal Fundació. Durant l'estiu de l'any passat dos dels coordinadors del Programa de Col·laboració, les professores Matilde Martínez i Anna Piguillem, van viatjar fins a la RAAN per conèixer *in situ* les necessitats i els déficits principals a nivell educatiu, tant pel que fa al Programa d'Educació Bilingüe en concret, com a l'acció educativa en general: «Amb la nostra estada vam comprovar que la formació del professorat era enormement deficitària, els mètodes que s'utilitzaven a les aules eren molt tradicionals, es feia imprescindible un assessorament global per tal de millorar la seva formació a nivell pedagògic...».

I així és com va sorgir la necessitat de formar des d'aquí mestres d'allà per a ser formadors. Era imprescindible que veiessin en directe les nostres aules, la manera de fer dels mestres, la relació establerta mestre/nen...

Durant la primera meitat d'aquest any, i per un període de tres mesos, un grup de tècnics de l'educació, o metodòlegs com ells s'anomenen, han tingut una formació tant pràctica, a les aules del col·legi públic Sant Miquel, de Cornellà, entre d'altres, com teòrica, a càrrec de l'Associació de Mestres Rosa Sensat. Durant aquests tres mesos han pogut conèixer l'experiència que en ensenyament bilingüe hi ha a Catalunya i a Euskadi (on van ser quatre setmanes), així com els mètodes d'ensenyament actiu que se segueixen a les aules.

Per la continuïtat

Nayda Escobar, Virgilio Taylor i Roberto Romero, els mestres nicaragüencs de la RAAN que van fer aquesta estada, es sorprenien a les

aules de l'escola Sant Miquel de «la gran diversitat i riquesa de materials; les condicions amb què nosaltres treballem no hi tenen res a veure». També els sorprenia «la gran participació dels nens petits a les aules, l'espontaneïtat i la confiança amb què s'adrecen a la mestra».

El coneixement de la pràctica i la dinàmica comptava sempre amb l'assessorament posterior a nivell teòric; es tractava, en definitiva, de fer aplicable a la realitat del seu país tot allò que de positiu veiessin a les escoles d'aquí.

I, com que l'experiència de formació continua, aquest estiu han tornat a anar a Nicaragua dos coordinadors del Programa de Col·laboració, Josep Lluís Dorna i Matilde Martínez. L'objectiu en aquest cas era, a més del seguiment de l'experiència, la realització allà mateix de cursos de formació adreçats als tècnics del Programa Bilingüe i als Professors de l'Escola Normal. El contingut d'aquests cursos ha girat entorn a les tècniques d'ensenyament de dues

llengües i a les noves tècniques pedagògiques. Una preparació teòrica que els mateixos tècnics i mestres de la Normal podran transmetre en posteriors programes formatius als mestres d'aula i futurs mestres, alumnes ara de l'Escola Normal. Segons Josep Lluís Dorna, «l'estada que van fer a Catalunya els tècnics del Programa Bilingüe ha estat imprescindible per al treball posterior que s'ha d'anar desenvolupant a la Región Autónoma del Atlántico Norte. Es tracta de fer aplicable a la seva realitat, partint del seu medi, de les seves possibilitats tant materials com humanes, les tècniques i metodologies pedagògiques que han conegut amb la seva estada a Catalunya. El nostre suport, a nivell material i de formació, permetrà la millora de la seva pràctica educativa».

Puri Biniés

Periodista especialitzada en Educació



Editorial Barcanova, S.A. convoca el Premi Barcanova a la Renovació Pedagògica, amb el propòsit d'estimular la redacció de treballs que contribueixin a la renovació pedagògica. L'esmentat premi s'emmarca dins la política general de l'Editorial, orientada a facilitar al món de la pedagogia i de l'educació unes eines eficaces de treball i de reflexió que serveixin a la necessària modernització dels mètodes educatius. El premi, expressió d'una decidida voluntat de servei a la comunitat, vol ser una ajuda positiva als estudiosos de l'àmbit educacional català.

Bases del premi

- | | |
|--|---|
| <p style="text-align: center;">1</p> <p><i>Editorial Barcanova, S.A. convoca el Premi Barcanova a la Renovació Pedagògica, destinat a premiar el millor treball teòric, històric, d'assaig o una experiència educativa, sota la perspectiva de la renovació pedagògica.</i></p> <p style="text-align: center;">2</p> <p><i>Els treballs concursants han de ser inèdits, escrits en llengua catalana, i d'una extensió no inferior a 100 ni superior a 250 pàgines (DIN A-4) mecanografiades a doble espai.</i></p> <p style="text-align: center;">3</p> <p><i>L'import del premi serà de 350.000 pessetes, que es lliuraran en concepte d'avanzament de drets d'autor (que són el 10 % del preu de venda).</i></p> <p><i>L'autor conservarà la propietat intel·lectual del treball premiat, tot i que la concessió del premi comporta la cessió dels drets de publicació de l'obra premiada a Editorial Barcanova, S.A.</i></p> <p style="text-align: center;">4</p> <p><i>Els originals hauran d'anar acompanyats d'una sol·licitud de participació en el premi, en la qual constin el nom, els cognoms i l'adreça de l'autor o autors. També podrà emprar-se un pseudònim, adjuntant un sobre tancat amb les dades sol·licitades, el qual serà obert pel jurat si l'obra resulta premiada.</i></p> <p style="text-align: center;">5</p> <p><i>Les obres concursants hauran de presentar-se per duplicat a Editorial Barcanova, S.A. (Plaça Lesseps, 33, entresol, 08023 Barcelona), en un sobre tancat amb la indicació «Per al Premi Barcanova a la Renovació Pedagògica».</i></p> | <p style="text-align: center;">6</p> <p><i>El termini de presentació de les obres concursants finalitzarà el dia 21 d'abril de 1992.</i></p> <p style="text-align: center;">7</p> <p><i>El veredict i l'acte de lliurament del premi es realitzaran dins els seixanta dies següents a partir de la data de termini de presentació de treballs. Oportunament es faran públics la data i el lloc concrets.</i></p> <p style="text-align: center;">8</p> <p><i>L'obra premiada serà publicada a la col·lecció Barcanova-Educació. Editorial Barcanova, S.A. es reserva una opció de sis mesos per a l'edició de la resta d'obres presentades.</i></p> <p style="text-align: center;">9</p> <p><i>El jurat estarà constituït per cinc persones de reconeguda solvència en l'àmbit cultural i educatiu, les quals estaran assistides per un secretari designat per l'Editorial, amb veu i sense vot.</i></p> <p style="text-align: center;">10</p> <p><i>El jurat, si ho considera oportú, podrà declarar desert el premi. Així mateix, el jurat podrà recomanar la publicació de les obres no premiades i que, al seu criteri, mereixen ser editades.</i></p> <p style="text-align: center;">11</p> <p><i>Els concursants accepten aquestes bases pel sol fet de concursar.</i></p> <p style="text-align: center;">12</p> <p><i>La resolució de qualsevol incident no previst en les bases o de qualsevol interpretació d'aquestes resta a la discreció del jurat, les decisions del qual seran inapel·lables.</i></p> |
|--|---|



Barcelona, 1 d'octubre de 1991

NOVETATS

ARNOLD, P. J. *Educación física, movimiento y curriculum*. Madrid: Morata: MEC, 1991 (Educación infantil y primaria; 17)

Extracte de l'índex:

Educación, conocimiento práctico y movimiento; Deporte, educación moral y desarrollo del carácter; Las consecuencias sociales y morales de la deportividad; Deporte competitivo, victoria y educación; Educación estética y la naturaleza de las actividades físicas; Creatividad, autoexpresión y danza; Educación, escolarización y el concepto de movimiento; Planificación racional por objetivos del «curriculum» del movimiento; Evaluación del «curriculum» y el rol del profesor.

CALAF I MASACHS, Roser. *L'ensenyament de la geografia a l'escola*. Barcelona: Barcanova, 1991 (Barcanova educació) Premi Barcanova a la Renovació Pedagògica 1990

Extracte de l'índex:

L'ambigüitat de la geografia en el món escolar; La geografia, una disciplina amb presència en el món escolar: la geografia a la Institución Libre de Enseñanza i a l'Institut-Escola, a les escoles normals; Un esquema de didàctica de la geografia, relacionat amb la nostra tradició en educació geogràfica.

Education de base et alphabétisation: indicateurs statistiques dans le monde. (Paris): Unesco. Office des statistiques, 1990

ESTREMS, Núria; LLADÓ, Conxita. *La Práctica de la tutoria a l'escola*. Barcelona: Barcanova, 1991 (Barcanova educació)

Extracte de l'índex:

El perfil dels mestres; la programació de la funció tutorial; La funció tutorial envers el grup d'alumnes; Planificació i seguiment de la funció educativa; Instruments de registre i seguiment; Les entrevistes; Les reunions.

FERRÉS I PRATS, Joan. *Per a una didàctica del vídeo*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Dep. d'Ensenyament, 1990

Extracte de l'índex:

L'àudio-visual a l'ensenyament, ¿per què?; La imatge electrònica; L'adquisició i el manteniment del material; El vídeo com a forma d'expressió; Consells tècnico-expressius per a l'enregistrament; Dimensió del disseny àudio-visual; La dimensió didàctica; Aprofitament de material no didàctic; Procés de producció d'un videograma didàctic; Altres utilitzacions de la càmera.

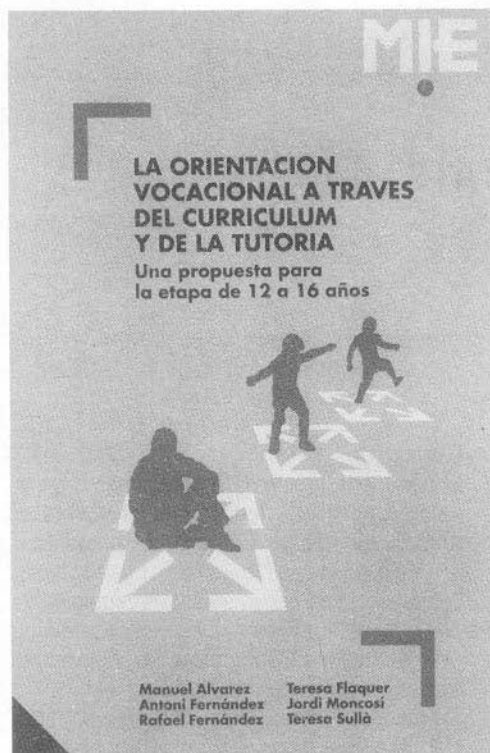
GARGIA I SOLER, Jordi; RIUS I ALCARAZ, Lluís; SOLER I CEREZO, Ester. *Diccionario de l'empresa elèctrica*. Barcelona: La Llar del Llibre, 1991

LASSIBILLE, Gérard; NAVARRO GÓMEZ, María Lucía. *Los gastos privados de educación*. Madrid: MEC: CIDE, 1990 (Investigación; 46)

Extracte de l'índex:

El presupuesto de las familias en educación; Los gastos privados de educación según el nivel de estudios.

LÓPEZ BURÓN, Ramon. *Llegir filosofia: Plató, Aristótil, Descartes, Hume, Kant, Marx*. Barcelona: La Magrana, 1991 (L'Esparver llegir; 29)



La Orientación vocacional a través del currículum y de la tutoría: una propuesta para la etapa de 12 a 16 años. Barcelona: Graó: ICE Universitat de Barcelona, 1991 (MIE; 3)

Extracte de l'índex:

Presupuestos del modelo de orientación vocacional. Su implantación en el ámbito escolar; La orientación vocacional a través del currículum: actividades para favorecer el conocimiento del sistema educativo, de los estudios y de las profesiones, actividades para el conocimiento del mundo laboral. Visitas a un centro de trabajo; Toma de decisiones. Evaluación del programa. Recursos.

PÉREZ-RIOJA, José Antonio. *La necesidad y el placer de leer.* Madrid: Popular, 1988 (Promoción cultural; 9)

Extracte de l'índex:

El proceso lectivo; Tipos de lectura; El lector; el sexo y la edad en la lectura, la relectura como signo de madurez, los no lectores; El lector ante la lectura; El arte de leer: la animación de la lectura, la orientación del lector, la selección lectiva.

PETRI ETXEBERRIA, Alberto. *Los problemas y la olimpiada en EGB.* Pamplona: Boletín Tornamira, 1990.

El Repte (sòcio)lingüístic de l'Acta Unica: les llengües comunitàries a Catalunya (1). Barcelona: Generalitat de Catalunya. Dep. de Cultura, 1990 (Monografies; 3)

Extracte de l'índex:

El sector privat d'ensenyament d'idiomes. Raons de l'existència d'aquest sector: Les Escoles Oficials d'Idiomes. Paper actual i futur en la societat catalana; Els requisits idiomàtics en l'accés als llocs de treball; El funcionari i les llengües comunitàries; La importància de l'anglès en el món d'avui; propostes d'acció per a la potenciació de llengües comunitàries a Catalunya.

SECADURA NAVARRO, Tomás; MARTÍN HERMOSA, Eutiquio. *La gestión económica de un centro de EGB y su tratamiento informático.* (inclou disquet amb programa per a ordinador). Madrid: Escuela Española, 1991

Extracte de l'índex:

El régimen económico de un centro docente de EGB: la conceptualización económica; La instrumentación del régimen económico: el asiento contable.

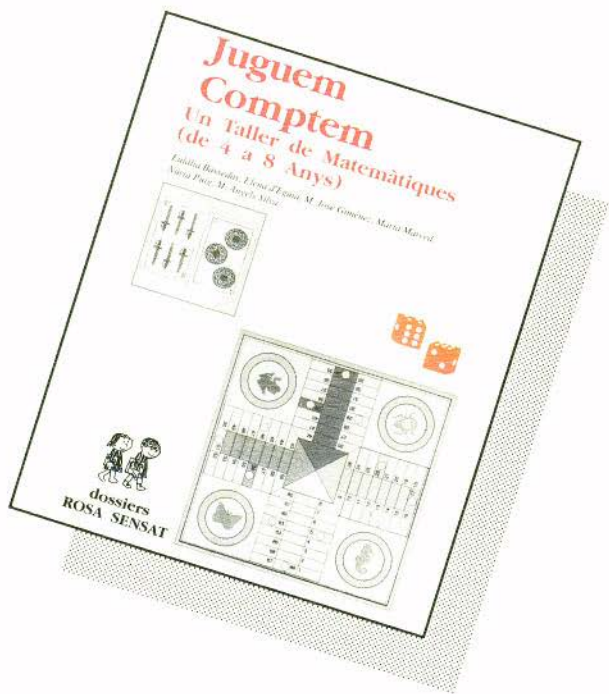
Biblioteca Rosa Sensat

octubre 1991

NOVETAT

Llegint aquest llibre, descobrireu que els jocs de taula poden arribar a ser un recurs meravellós per aconseguir que els nostres infants comptin al mateix temps que s'ho passen bé.

Us convidem
a provar-ho.



R O S A
S E N
S A T

Associació de Mestres
Rosa Sensat

Còrsega 271, baixos
Tel. 237 07 01 • Fax 415 36 80 •
BBSRS 415 67 79 • 08008 Barcelona

N O V E T A T

Col·lecció Quaderns de «La Clau» de Rosa Sensat

Per reforçar
i consolidar
els aspectes
més bàsics
de l'aprenentatge

SÈRIE CÀLCUL I PROBLEMES

Càlcul i problemes 1-5
Cicle Inicial

Càlcul i problemes 6-10
Cicle Mitjà

Càlcul i problemes 11-15
Cicle Superior

SÈRIE ESCRIC

Escric 1-5
Cicle Inicial

Escric 6-10
Cicle Mitjà

Escric 11-15
Cicle Superior



Editorial Onda
Passeig de Gràcia, 120
Tel. 415 02 12
08008 Barcelona

