



Publicació  
de Rosa Sensat

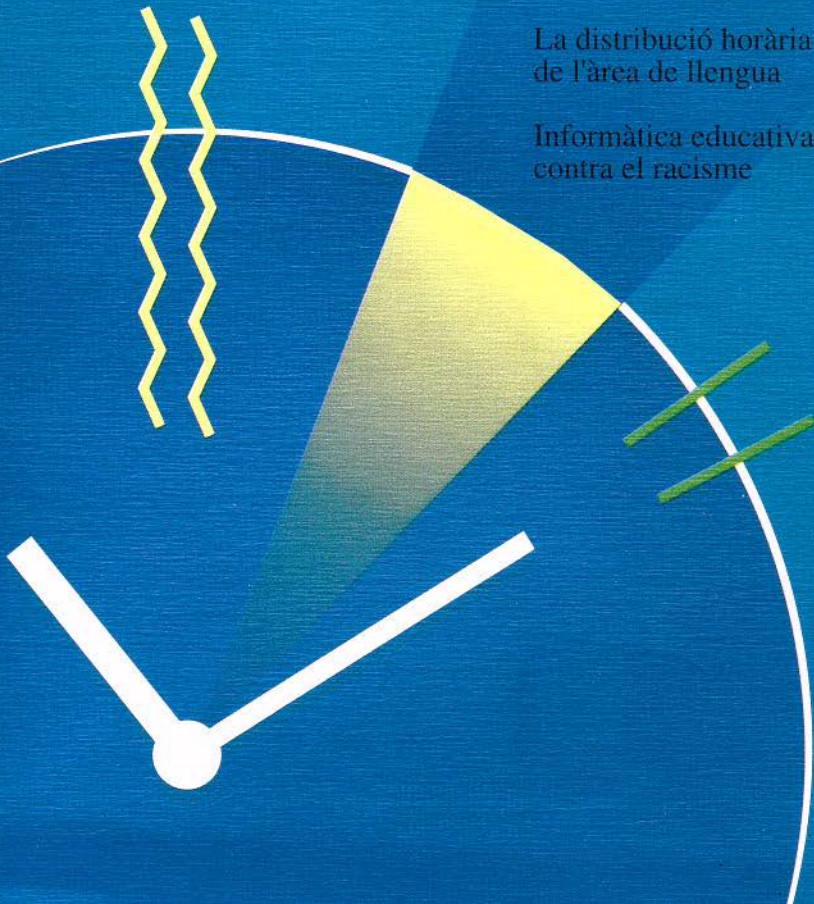
Setembre 1994

# PERSPECTIVA ESCOLAR 187

## El temps escolar

La distribució horària  
de l'àrea de llengua

Informàtica educativa  
contra el racisme



Setembre 1994

# P E R S P E C T I V A E S C O L A R 1 8 7

## Edició i Administració:

Associació de Mestres Rosa Sensat.  
Còrsega, 271 • Tel. 237 07 01  
Fax: 415 36 80 • 08008 Barcelona

## Consell de Redacció:

Anna Agenjo, Rosa Carrió,  
Mercè Comas, Ton Creus,  
Biel Dalmau, Mercè Fluvià,  
Montserrat Galícia,  
Marta Mata, Carme Ortoll,  
Teresa Serra, Jesús Viñas

## Director:

Jordi Tomàs

## Secretària de Redacció:

Carme Suaz

## Disseny gràfic i coberta:

Vilaseca/Altarriba

## Composició i muntatge:

Núria Hortal

## Dibuixos:

Werner Thöni

## Fotòlits:

Amena, s.a.

## Impressió:

Romanyà-Valls

## Subscripcions i distribució llibreries:

Associació de Mestres Rosa Sensat

## Dipòsit legal:

B. 2090-1975-ISSN: 0210-2331

## Subscripció anual:

5.500 ptes.- P.V.P. 650 ptes.

## Editorial:

Setembre, juny, setembre... 1

## Monogràfic:

### El temps escolar

- Repàs de la polèmia actual sobre el temps escolar. *Jaume Aguilar* 2  
El temps escolar com a variable organitzativa. *Joaquín Gairín* 8  
Ensenyar als alumnes a distribuir-se el temps. Orientacions. *Artur Noguerol* 16  
Apunts per a la confecció dels horaris de l'Ensenyament secundari obligatori. *Jaume Ibáñez* 23  
El temps extraescolar: un espai per a l'educació divertida, creativa i solidària. *Roser Batlle* 28  
Bibliografia complementària. *Bib. Rosa Sensat* 34

## Escola.

### Aplicant la Reforma:

- La distribució horària de l'àrea de llengua a l'ensenyament primari: algunes consideracions per a l'organització. *M. Cinta Margaleff i Marta Puig* 39  
**Educació especial:**  
Reflexions entorn de la realitat de l'educació especial a Nou Barris. *Seminari d'Educació Especial a Nou Barris* 47

## Escola i societat.

### Innovació educativa:

- La cursa de l'enigma. *Guillem Bou; Miquel A. Essombe* 55  
**L'educació al món:**  
Conèixer per a transformar. *Rosa M. Cañadell* 61  
En la mort de Pere Calders. *Jaume Cela* 71

## Novetats bibliogràfiques.

- Textos legals 79  
Cartes al director 81

R O S  
S E N  
S A T

## Setembre, juny, setembre...

Cada començament de curs exigeix fer una reflexió, intentar fer un balanç de les perspectives del nou curs, d'acord amb com ha anat el curs passat i els problemes que se susciten inexorablement cada mes de setembre. Si aquesta reflexió es fa any rera any, permet també veure si els problemes se solucionen, cristal·litzen o s'agregen, si hi ha una línia més o menys coherent en l'orientació del sistema educatiu, si la tendència va cap a una extensió de la qualitat de l'escola per a tots els nens, cap a una organització escolar més racional i coherent.

Si analitzem la línia que s'ha seguit durant els últims anys es pot constatar que, després d'un primer impuls per dotar les escoles i els mestres amb els recursos necessaris per aplicar la Reforma, s'ha produït un desinflament progressiu amb reducció de diners i recursos humans, fet que ha provocat un cert desencís entre aquells mestres que creien que la Reforma podia comportar una ocasió per millorar la qualitat de l'ensenyament i, en especial, a l'escola pública.

I un cop més, en aquest començament de curs, hem de constatar que l'elaboració del projecte educatiu, el projecte curricular i els altres documents que donen cohesió i marquen la línia del centre, tot i la pressió oficial, difícilment es pot dur a terme en escoles d'algunes zones per la forma com es fa la provisió de places, que no permet consolidar uns equips de mestres coherents i que cobreixin adequadament totes les necessitats educatives d'un centre.

Fa la impressió que s'ha perdut una bona ocasió per fer un pas endavant en la millora de la qualitat de l'escola pública, propiciada per l'aplicació de la Reforma i la baixa de la natalitat. Més aviat aquesta baixa de natalitat s'ha aliat amb la crisi econòmica per operar una reconversió encoberta del sector educatiu.

I tenim por que seguint aquesta tendència rodolem perillósament per un pendent que pot erosionar un model públic d'escola, que hauria de ser garantia de control democràtic i de pluralisme ideològic, a més i sobretot de garantia d'una educació de qualitat per a tothom.

2 El temps escolar

*Un pas fonamental per establir les línies bàsiques del calendari i de la jornada escolar és l'acceptació de les particularitats de cada sistema educatiu i de cada territori, de cada cultura. D'altra banda, urgeix renovar les funcions educatives i socials de l'escola i acompanyar més de prop l'accés a la cultura i la ciència i la incorporació de les noves generacions a la societat. Dins aquest marc l'autor fa unes reflexions sobre l'horari del centre, dels alumnes i dels mestres.*

## Repàs de la polèmica actual sobre el temps escolar

*Jaume Aguilar*

### **Oh, Europa!**

Existeix una crítica de bona part de la societat i que ja ha esdevingut clàssica, que fa referència a les excessives vacances que fan els mestres, és a dir, les escoles. Per extensió, s'està polemitzant actualment sobre el nombre de dies lectius i fins i tot les hores... Això demostra que els períodes de vacances escolars continuen essent un problema o una preocupació per a moltes famílies.

A més, en els darrers anys s'ha generat una àmplia polèmica al voltant de la jornada continuada o partida, és a dir, sobre si els períodes lectius s'han de repartir entre els matins i les tardes o només han d'ocupar els matins.

No podem obviar que la polèmica s'ha centrat bàsicament a l'ensenyament primari i que, en aquests moments, es fa jornada contínua en diversos centres de la Comunitat Canària, de Galícia i molt minoritàriament a Andalusia; encara que s'experimenta en altres comunitats.

Ens hauria de fer reflexionar el fet que la jornada de matí i tarda en el primer cicle d'Educació Infantil 0-3 o la jornada contínua d'alguns instituts no hagin estat contestades.



Clarament ha estat el professorat qui ha impulsat la jornada contínua provocant importants reaccions d'oposició entre els pares i mares.

En aquestes polèmiques s'han utilitzat tota mena de dades d'altres països europeus i, molt sovint, entre els arguments que utilitzen tant les Apas com els mestres se sent que a "Europa fan..." utilitzant una denominació genèrica que unifica pràctiques i tradicions molt diverses i que alhora ens exclou.

Analitzant els diversos calendaris i jornades s'observa una gran diversitat, però sempre hi ha un lligam entre els costums socials i l'escola. Així els països mediterranis dediquen més temps a dinar que no pas els centreuropeus; aquests aprofiten més el poc temps de claror per ser a l'escola i, a la Mediterrània, l'estiu es vacacional..., però també podem trobar un *land* que... i les escoles del Pirineu lleidetà... i a la Toscana... i a Escòcia...

L'acceptació de les particularitats de cada sistema educatiu, de cada territori, de cada cultura és un pas fonamental per poder establir sense complexos les línies bàsiques que han de guiar el calendari i la jornada escolar.

### **Calendari, jornada, per fer què?**

Qualsevol canvi s'intenta justificar perquè comporta una millora respecte al que existia anteriorment, només faltaria!

Hi ha estudis que demostren que l'augment de la jornada escolar no condueix necessàriament a un rendiment escolar més gran. Hi ha qui defensa que el rendiment tampoc no és més gran si concentrem l'ensenyament en horaris de matí. Hi ha investigacions de tots colors i de tota mida, també n'hi ha que ens fan pujar els colors i d'altres fora mesura.

Un exemple és el que vol demostrar que cal fer jornada continuada de matins perquè fa molta calor a la tarda (sort que als països tropicals no els arriben aquestes teories i han condicionat l'arquitectura escolar o instal.lat ventiladors).

#### 4 El temps escolar

Es diu que a l'escola els alumnes hi van a aprendre. El temps "òptim per aprendre" uns determinats continguts dependrà molt de la quantitat i complexitat dels coneixements —sense que vulgui oblidar molts altres condicionants pedagògics, psicològics...

Així ja és tradicional que Alemanya retardi l'aprenentatge de la lecto-escriptura fins als vuit anys. Sabem de països on l'aprenentatge dels escacs o el domini d'un instrument musical ocupen una part del currículum...No podríem introduir en el currículum coneixements de cuina i de ceràmica i utilització de mitjans àudio-visuals i ordinadors i... ?

I parlant de currículum és convenient fer notar com els continguts de fets i conceptes van augmentant progressivament amb l'edat. Dit d'una altra manera, la "societat" demana que l'escola s'ocupi del temps dels nens i nenes més petits treballant bàsicament els procediments i les actituds.

Experiències i estudis demostren que podem ensenyar a llegir als tres anys o introduir llengües estrangeres...i no estaria gens malament poder treballar més les actituds en els joves de 16 als 18 anys...

Si entenem que el "currículum" —i compte que amb aquesta paraula hi caben moltes coses— és la concreció d'un acord social, entendrem que el temps necessari per assolir-lo també ho és.

#### **Demanda social o com les coses no són el que semblen**

De vegades convé mirar les coses des d'altres punts de vista i així trobem coses molt curioses que afecten el fer de l'escola encara que de vegades no en som del tot conscients.

Convé recordar que l'escola ha perdut molta força en el mercat educatiu, i també la família. La mitjana de tres hores diàries davant un televisor dels nostres alumnes o fills, o la proliferació d'acadèmies de música, ceràmica, idiomes, informàtica... on els nois i noies completen la seva formació allargant la seva jornada formativa (sempre que els pares/mares s'ho puguin permetre econòmicament) són aspectes que no podem obviar.



Està canviant el paper educatiu de la família i de l'escola: hi ha menys contacte en el nucli familiar i les escoles no ocupen tot el temps "lliure" dels alumnes; això fa que els pares hagin de cercar solucions.

També s'està retardant la incorporació dels joves al món del treball. Hi ha la percepció que la competència pel lloc de treball serà dura. Paradoxalment, l'esperança de vida se situa als vuitanta anys. Serà suficient la formació inicial que es rep per a una vida tan llarga?

Podríem deduir que existeix una demanda de formació més àmplia en aspectes instrumentals i lúdico-creatius que, ocupant part de l'"excessiu" temps lliure que deixa l'escola als alumnes, faci que tinguin una formació permanent complementària.

Urgeix renovar les funcions educatives i socials de l'escola afegint noves possibilitats a la institució escolar i així acompanyar més de prop l'accés a la cultura i la ciència i la incorporació a la societat de les noves generacions.

## Horari i horaris

El document de gener de 1993, “Per un horari i jornada escolar: pedagògicament positius, laboralment raonables i socialment satisfactoris”, elaborat i acceptat per les principals organitzacions sindicals, de pares i amb els moviments de renovació pedagògica de Catalunya en el Marc Unitari de la Comunitat Educativa, va marcar un punt d’acord que encara provoca reflexió i impulsa canvis a tots nivells. Les diverses administracions i organitzacions han fet seu parts o la totalitat del document i per això ara podem preveure una sèrie de millores. Proposo que anem a pams: hem de diferenciar els temes i analitzar-los per separat.

Parlem de l’*horari del centre educatiu*. Donades les demandes socials, la manca d’equipaments o la simple rendibilització dels béns públics, els edificis escolars estan en camí de convertir-se en centres de dinamització cultural. El municipi, d’acord amb el consell escolar, cedirà l’ús de les instal·lacions a diverses organitzacions socials per fer activitats extralectives. En aquest sentit s’avança ràpidament a solucionar els darrers obstacles: aspectes de responsabilitat civil, càrrec de les despeses que s’ocasionen per l’ús, entre d’altres.

En el mateix capítol, però des d’una línia més educativa, se situaran les activitats-serveis que els pares/mares organitzin per al conjunt de l’alumnat. En una propera autonomia de centres públics i per tant diversitat d’ofertes educatives, tindran més importància l’ocupació de part del temps “lliure” de l’alumne, les anomenades activitats extraescolars, i formaran part de l’oferta educativa del centre.

L’*horari de l’alumne*. Sigui per no haver adquirit la capacitat de jugar com a forma de conversió del temps lliure en temps d’oci (és a dir en espai creatiu, propi i plaent) o per haver de preparar-se per a un futur que no acaba d’arribar o perquè simplement els pares no poden estar per ell... està sorgint un nou tipus d’alumne amb jornades formatives de més de vuit hores diàries.

Encara no s’ha encetat un debat profund i seriós sobre l’excés de pressió que reben alguns alumnes ni sobre les obligacions que



comporta ser pare o mare i sobretot de com es pot corregir la tendència actual.

L'escola, amb la potenciació de les activitats extraescolars i millorant els currículums, pot contribuir a suavitzar la problemàtica.

En el debat sobre la jornada escolar en sessió única, els alumnes són els que hi poden perdre més, si no es garanteixen activitats gratuïtes a les tardes; altrament es pot afavorir els que ja poden pagar-les.

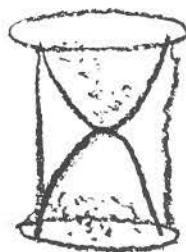
*L'horari del mestre/professora.* En concretar el temps que el professional de l'ensenyament dedica al centre i sobretot en fixar quina part es dedica a docència directa, estem definint un perfil docent i d'escola.

Els docents han de tenir temps per participar en la gestió del centre, per elaborar, debatre i executar propostes; per atendre els pares/mares i els mateixos alumnes; per construir (elaborar, avaluar, modificar,...) el projecte curricular, per trobar i elaborar materials adients als alumnes, per atendre la diversitat de l'alumnat... Certament el fer de mestre avui poc s'hauria d'assemblar a com es feia fa vint anys.

Després de molts anys ja s'ha aconseguit de començar a trencar la identitat un mestre/una aula. L'entrada dels especialistes a les aules o la consolidació dels cicles educatius poden afavorir l'intercanvi de docents entre els grups en el segon cicle d'Educació Infantil i Primària. Aquest fet permet diferenciar entre l'horari lectiu del mestre de l'horari de classe de l'alumne.

La proposta d'horari del professorat que apareix en el document estava en la línia de mantenir el temps de permanència en el centre, amb reducció, però, de l'horari de docència.

Això podria significar, per exemple, que el temps que dediquen els docents a les famílies es valora com a part important en l'educació de l'alumne. Es proposa la jornada flexible per als docents, cosa que permet mantenir l'horari lectiu dels alumnes i millorar la qualitat de la docència.



*El temps com a variable organitzativa obliga a considerar de manera interrelacionada l'objecte de l'activitat, els agents implicats, la complexitat de les tasques i el temps disponible. Comporta, a més, una referència obligada als plantejaments institucionals (PEC, PCC, Pla Anual, etc.), a les estructures organitzatives i a les dinàmiques personals. I també a les exigències temporals del treball cooperatiu i dels processos de coordinació.*

## El temps escolar com a variable organitzativa

**Joaquín Gairín  
Sallán**

Professor de Didàctica  
i Organització Escolar  
de la U.A.B.

### Consideracions prèvies

Un dels primers comentaris que suggereix el temps en l'anàlisi de l'activitat escolar és la seva implicació en la determinació de l'eficàcia educativa: temps de treball efectiu, temps consumit en l'adquisició de coneixements, relació entre el temps utilitzat i els resultats obtinguts, etc. Però, la seva influència és directa, indirecta o actua de manera paral·lela amb d'altres variables?

D'una banda, temps i espai apareixen com dues variables indissolubles; es pot afirmar que tota l'activitat formativa queda conformada pel temps i l'espai on es desenvolupen. Hi ha un temps històric on es planifica, un marc temporal on s'aplica i una perspectiva també temporal on es projecta.

D'altra banda, el temps no pot ni ha de ser oblidat com a marc que limita el nombre d'activitats que es poden fer i com a possibilitador de l'acció educativa. En aquest sentit, les nostres intencionalitats queden condicionades pel temps de què es disposa, però, a vegades, raons psicològiques (seguretat, costums,...), organitzatives o operatives fan que condicionem indègudament les nostres activitats a un horari preestablert.

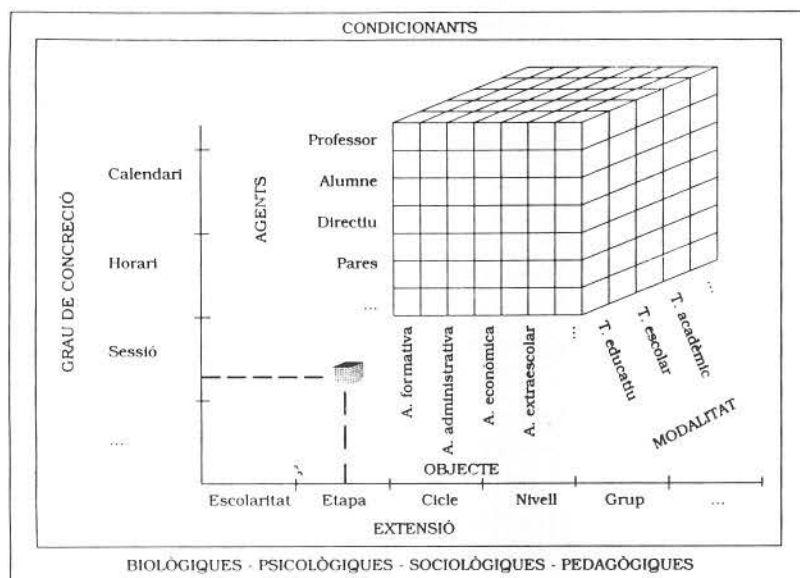
Actualment, la consideració d'elements relacionats amb l'espai i amb el temps implica, de fet, una projecció més flexible que els

conceptes tradicionals "d'edifici escolar" i "d'horari escolar". En les noves perspectives, el temps esdevé més un instrument en l'ordenació de la realitat que no pas un condicionament d'aquesta realitat. Si bé és cert que les coses es fan en un temps, durant un temps i se situen en un temps (realitat històrica), és cert també que des del punt de vista escolar ens interessa més analitzar les formes lligades a la seva rendibilitat o, el que ve a ser el mateix, la relació que es pot establir entre el temps invertit, l'esforç fet i els resultats aconseguits (com fer rendible l'ús del temps).

## Les dimensions en l'organització del temps

Els elements a considerar en l'organització del temps es poden classificar i relacionar d'acord amb diverses variables (Quadre 1). Així, podríem parlar d'un temps escolar com la part del temps educatiu identificat amb les formes d'organització que s'utilitzen en l'educació formal. També es podria analitzar en relació amb el treball i els resultats esperats: temps invertit, com a relació entre el temps assignat/concedit i el temps ocupat, temps acadèmic, etcètera.

Quadre 1: Variables significatives del temps escolar. (Gairín, 1993)



## 10 El temps escolar

El temps escolar implica diferents agents protagonistes directes o indirectes del fet educatiu. Existeix un temps del professor, de l'alumne, del directiu, etc. Però també es pot referir a tasques diverses, com poden ser les acadèmiques, les administratives, les econòmiques o d'altres. El grau de concreció ens introdueix en les diferents unitats de temporalització (del sistema educatiu, escolaritzat, cicle, etapa, cursos,...—o el seu funcionament— calendari, horari, sessió,...) i l'extensió diferencia les possibilitats temporals en relació amb el període educatiu considerat.

Així, podem considerar diferents perspectives en l'anàlisi del temps educatiu: horari del professor de segon cicle d'Educació infantil, calendari administratiu per als alumnes en Educació primària, etc. Però, el factor més característic en relació amb el funcionament del fet educatiu no és el seu anàlisi individual, sinó la se-va consideració sistemàtica en la recerca de la màxima eficàcia educativa.

Sorgeix, d'aquesta manera, el temps escolar com un procés que exigeix configuració i estructuració, però també com el resultat de múltiples variables. I, en qualsevol cas, el temps escolar és un aspecte del problema general del temps i una extensió del conjunt de temàtiques que acompanyen l'activitat educativa.

### **Els determinants de la temporalització**

L'estructura i la duració de les unitats temporals (calendari, horari,...) s'estableixen fonamentalment a partir de l'atenció a:

- a) Criteris higiènic-biològics. Relacionats amb:
- Les possibilitats i les limitacions de les persones respecte a les seves capacitats personals.
  - Les condicions del lloc de treball.
  - Les condicions dels mitjans i dels instruments que han d'utilitzar.
- b) Criteris pedagògics o exigències dels plantejaments educatius i instructius, en relació a l'execució del treball escolar.
- c) Criteris socio-culturals, com a resum del conjunt de circumstàncies i situacions, costums, etc., que una societat respecta i considera seus.





Generalment, els criteris socio-culturals i econòmics s'imposen sobre els pedagògics i aquests sobre els higiènic-biològics, però tot i així els haurem de tenir presents.

Una referència de la importància determinant que tenen els condicionants sociològics la trobem si considerem:

- Les condicions que imposa la normativa externa al centre.
- El context geogràfic, que pot aconsellar respostes diferents en funció de l'existència o no de transport, si ens situem en una zona de clima rigorós, si hi ha menjador, etc.
- Costums socials, que introdueixen dies festius o alteren el programa de treball per a la realització d'activitats acadèmiques de projecció social (festivals, exposicions, etc.), celebracions d'esdeveniments, visites o altres activitats.
- Necessitats socials, com les que han obligat en alguns casos a establir horaris intensius per atendre dos torns escolars, l'atenció en locals escolars de situacions d'emergència o del desenvolupament d'activitats comunitàries (visites de representants

## 12 El temps escolar

polítics i culturals de certa importància), el respecte a condicions laborals, etc.

- Situacions polítiques, com a resultat de les quals es pacta un determinat calendari i horari entre els implicats. L'ús de locals en períodes d'eleccions o la suspensió de classes davant un esdeveniment polític són també exemples que assenyallem.

L'aplicació dels criteris mencionats a unitats concretes de periodització com el calendari, la jornada escolar i l'horari haurien de partir de les següents consideracions:

1. El fenomen educatiu és difícil de col·locar per la seva dinàmica en un esquema formal de caràcter temporal. Substancialment, el fet educatiu és atemporal, perquè pot ser estudiat (no aplicat) prescindint de la cadència històrica; en canvi, el temps és considerat constantment per l'aparència, la quantificació, la fixació, la mesura i la previsió, característiques totes elles del constant.

2. El temps de planificació és diferent del temps d'execució. Per raons merament evolutives, és necessari pensar que sempre hi ha una incongruència més gran o més petita entre el temps històric en el qual es planifica i el temps d'execució.

3. Planifiquem per un temps presumible; és a dir, es projecta per a una activitat futura de la qual no se sap la concreció.

Es fa necessari considerar per tot això l'existència d'una planificació contínua, que sorgeixi d'esquemes formals molt flexibles i que permeti fer, mitjançant l'avaluació de desviacions, els ajustos continus necessaris.

Solucionar l'aparent dicotomia educació-temps comporta, d'altra banda, subordinar el temps a l'educació i concretar planificacions d'acord amb objectius la prioritat dels quals permet establir plans d'educació i, si cal, límits temporals.

El temps és, doncs, una variable d'ajust i la seva consideració no ha de ser mai anterior als processos de desenvolupament. Així, l'horari ha de sorgir de l'activitat planificada i no, com succeeix sovint, d'un esquema temporal preestablert.

## L'organització del temps en el centre educatiu

La primera referència en l'organització del temps és el disponible, el qual es distribueix entre el temps per planificar, el temps útil i el temps per a imprevistos.

Una segona referència és la dels agents. Caldrà considerar les variables higiènic-biològiques, pedagògiques o socials que delimiten el treball dels alumnes, professors o directius. També les relacions que s'estableixin entre el temps a ells destinats i el destinat a atendre pares o altres agents (orientador, professor de suport, etc.) i el temps col·lectiu.

El temps destinat a compromisos de centre és una tercera referència que adquireix importància en el moment actual. Potenciar projectes de centre, fer un treball coordinat, exigeix preveure espais de temps per a la reflexió, debat i elaboració i seguiment de propostes.

L'organització del temps en el centre educatiu hauria de canviar aquestes tres referències i fer-ho considerant tant la perspectiva individual (com organitzar el propi temps) com la col·lectiva (com organitzar el meu temps amb el temps dels altres). Un rebuig d'una de les dues perspectives genera disfuncions importants. Molts cops els directius gestionen el temps dels altres però obliden el seu propi temps; altres cops, els professors administren bé el seu temps acadèmic (de classe, tutoria, etc.) però obliden o no consideren el temps necessari per a coordinar-se.

Estructurar el temps de l'alumne exigeix considerar:

- El temps disponible per al procés de formació.
- El currículum a desenvolupar i, més concretament, els objectius a aconseguir, les activitats previstes i la metodologia de treball.
- Els destinataris, bàsicament els alumnes, considerant:
  - \* El seu ritme de treball o velocitat per enfrontar-se als treballs proposats.
  - \* Les seves capacitats o aptituds per assimilar i desenvolupar el programa de treball.
- El context d'actuació, definit per les condicions físiques, socioculturals i econòmiques que imposa una determinada realitat.



## 14 El temps escolar

- Els imprevistos, situacions ocasionals i informalisme que, a vegades, afecten la realització dels programes.

Estructurar el temps del professor exigeix atendre:

- Compromisos amb els alumnes (desenvolupament curricular i tutories).
- Compromisos amb els pares.
- Responsabilitats en el centre.
- Participació en òrgans de coordinació i gestió.
- Temps de formació permanent.
- Temps per a l'autoorganització.
- Compromisos imprevistos (substitucions, guàrdies, etc.).

Estructurar el temps dels directius implica:

- Temps per a l'autoorganització.
- Temps de l'equip directiu o de coordinació.
- Temps per a les tasques específiques (planificar, actuar, etc.).
- Temps per organitzar el treball dels altres.
- Reservar un temps compartit per a imprevistos.

En qualsevol cas, el resultat ha de ser un programa de distribució que, tot i ser flexible, serveixi de referència per als diferents agents educatiu que s'interrelacionen.

### **Algunes consideracions finals**

Les condicions esmentades han de servir per ajudar a l'organització més racional del temps. Això no obstant, les diferents situacions poden justificar l'adopció de respostes no estrictament "científiques" i considerar a més del ja esmentat:

- El temps "pre-escolar" (inclou períodes de transport i d'inici de l'horari real), el temps d'aprenentatge, el temps de descans i el temps extraescolar de l'alumne haurien de gestionar-se des de la mateixa perspectiva, si no és que es vol alterar excessivament les condicions de l'aprenentatge. Igualment, s'haurien de combinar els espais temporals dels diferents agents educatius.
- Renunciar a un programa uniforme per a tot el curs. Més que ajustar les activitats específiques al temps disponible, es tracta de



temporitzar allò que és previst i canviar la temporització en modificar el programa de treball.

- Organitzar el temps implica, a més d'omplir-lo, la verificació del seu ús. Aquest fet exigeix revisions constants i processos d'autoorganització.
- L'horari dels diferents agents no té per què coincidir en tot moment. Els desfasaments dels espais temporals dels alumnes i dels professors poden permetre tasques de coordinació pedagògica.

La consideració de totes o algunes d'aquestes indicacions ha de permetre superar costums molt arrelats, com poden ser en referència als alumnes: l'horari inflexible tipus mosaic i amb períodes d'una hora, l'horari fix per a tot el curs, la desconexió en els horaris d'aules del mateix nivell, etc. De fet, tan important com l'horari és la forma com aquest s'aplica. Darrera de cada horari hi ha una filosofia que es reflecteix en la distribució de matèries, en el temps assignat, en les pauses, etc., i que denota una manera d'ensenyar i concebre l'activitat formativa.

## Bibliografia

- GAIRÍN, J. (1993): *L'organització del temps*. Guix, 189-190 (juliol-agost 1993), p. 17-22.
- GÓMEZ DACAL, G. (coord.): "Jornada Escolar", "Calendario Escolar" i "Horario Escolar". *Diccionario de Ciencias de la Educación. Administración Educativa*. Anaya, Madrid, 1986 p. 281-285, 52-55 i 256-259.
- MURD, J.: *El tiempo de libre disposición*. Castalia-M.E.C., Madrid, 1991
- RICO, M.: "Temporalización del trabajo escolar", a SAENZ, O. i altres: *Organización escolar*. Anaya. Madrid, 1985 p. 465-496.
- Diversos autors: *Tiempo y espacio*. Revista de Educación, núm. 298 (maig-agost 1993) (nonogràfic). M.E.C., Madrid, 1993.
- Diversos autors: *El tiempo educativo y escolar. Estudio interdisciplinar*. P.P.U. Barcelona, 1993.
- VINAS, J.: "Organización de los recursos funcionales", en GAIRÍN, J. i DARDER, P.: *Organización y gestión de centros educativos*. Praxis. Barcelona, 1994. p. 160-181.

*L'autor vol donar una visió emmarcada en la teoria constructivista del que vol dir ensenyar a distribuir-se el temps des de l'escola. Les activitats de les tècniques d'estudi han donat una visió excessivament mecanicista que cal ressituar en el terreny de l'aprenentatge reflexiu. Això només serà possible si es planteja el centre com a lloc per a la comunicació entre mestres, alumnes i pares i si s'inclou el temps global de l'aprenentatge i no sols el de les disciplines.*

## Ensenyar als alumnes a distribuir-se el temps. Orientacions

*Artur Noguero  
Rodrigo*

Professor de la Facultat de CC EE de la UAB i membre de Rosa Sensat

### El temps i l'ensenyament

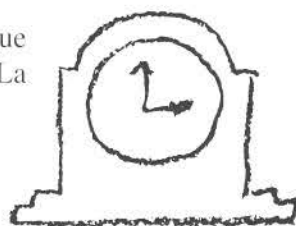
“El temps és un dels elements clau en qualsevol activitat humana i, en concret, en les activitats d'ensenyament i aprenentatge, tot i que sovint no se'n fa referència explícita. La raó de la seva presència és determinada pel fet que la programació té com a eix central la temporització, perquè l'aprenentatge es produeix en períodes de temps concret i, en definitiva, perquè l'ésser humà és temporal. Les implicacions d'aquesta temporalitat, però, sovint es redueixen a aprendre un vocabulari i acomplir tasques en períodes temporals concrets.

Quan trobem referències específiques a l'aprenentatge de la distribució del temps, acostuma a fer-se (com es pot veure als llibres de tècniques o mètodes d'estudi) com si es tractés d'una activitat només mecànica. Aquest plantejament duu com a conseqüència que el tema es redueixi a una seqüència d'aprenentatges que, en definitiva, es podrien resumir així:

a) Educació Infantil i Primària: vocabulari dels ritmes diaris: matí, tarda, nit..., esmorzar, dinar...; fins als més amplis: els dies de la setmana, els mesos de l'any, estacions...; ús de l'agenda per als deures o petits treballs.

b) Ensenyament secundari obligatori: l'agenda per distribuir-se el temps centrat en l'estudi com a procés intel·lectual similar al dels grans investigadors (tot presentant horaris-model centrats en les tasques d'investigació universitària).

Tot plegat organitzat de manera que, un cop s'ha "explicat" el que cal fer, se suposa que els alumnes ja estan preparats per fer-ho. La cosa, però, no és tan senzilla.



### **El temps com a contingut cultural**

Com en tantes altres situacions, el marc interpretatiu és el que determina la tria dels continguts. Abans de dir què cal fer perquè els alumnes aprenguin a repartir-se el temps, caldrà precisar, encara que sigui d'una manera molt senzilla, què és exactament el que volem dir quan parlem del temps. En altres articles d'aquest número es parla del factor temps en l'ensenyament. Fins i tot hi ha pedagogs que fan l'anàlisi dels diferents corrents a partir de la relació que s'estableix entre els continguts d'aprenentatge i el temps (E. Vilaplana, tesi doctoral en redacció).

Evidentment, el temps pedagògic condiciona fortament el que es pot pretendre que aprenguin els alumnes. Aquí, però, volem situar el temps en una altra perspectiva més global i fonamental: la percepció del temps com a construcció cultural. En les teories que parlen del sistema de comunicació, es parla dels marcadors temporals (Poyatos, 1983), i de sistemes de signes temporals (Serrano, 1981) com a integrants dels sistemes extralingüístics de comunicació. L'antropòleg Hall (1984), avançant en aquestes idees, parla de dues grans menes de percepció i repartiment del temps: el monocrònic (caracteritzat pel fet que es concep el temps com una successió d'etapes on unes van darrera les altres linealment) i el policrònic (preveu la possibilitat de fer més d'una acció simultàniament).

La primera manera de conceptualitzar el temps és la més present als organismes burocràtics occidentals, com ho són les institucions docents. La majoria de les propostes d'horari que actualment es fan a les nostres escoles segueixen aquesta visió, en cada unitat tempo-

## 18 El temps escolar

ral només es pot atendre una cosa i dóna més valor al resultat que al procés i, en aquest, a la planificació prèvia que a la interacció, ja que és insensible al context. Quan es comença una tasca s'ha d'acabar passi el que passi, no es pot trencar la programació (recordeu allò que sovint s'afirma que no es pot atendre els alumnes perquè cal "acabar el programa").

El temps policrònic, en canvi, estableix una estructuració estratègica, flexible, no automàtica, que demana el control sobre la tasca i el seu entorn, amb la valoració de tots els elements que hi concorren. En aquesta concepció del temps, es primen els processos, l'entorn i les circumstàncies sobre els resultats de la tasca, que mai no es considera en si mateix i aïllada, sinó com a part integrant de les relacions humanes dintre de les quals es produeix. Per tant, si en un moment donat apareix un problema personal, aquest pren importància sobre la tasca a acomplir i es reformula la programació per poder atendre a la nova situació global.

### **El temps escolar com a sistema de signes**

Si admetem que la percepció del temps és una construcció cultural, això implica que els professionals de l'ensenyament han de saber que, segons com sigui l'estructuració del temps que es projecta a l'escola, així es donarà la possibilitat de l'aprenentatge. Els alumnes necessiten signes externs que els ajudin a representar-se la realitat sobre la qual han d'actuar. Si volem que els alumnes sàpiguen distribuir-se adequadament el temps, haurem d'estructurar-lo coherentment a l'aula. D'aquesta manera, tindrà la imatge mental que l'ajudarà a interpretar les nostres paraules. El diàleg educatiu respondrà a les imatges mentals de l'alumnat i aquest comprendrà, interioritzarà i aplicarà en la seva totalitat allò que es proposa.

Això planteja un doble problema quant al repartiment del temps: a) cal pensar com estructurarem els horaris dels centres escolars, a què hi donem prioritat, quins són els valors a partir dels quals fem el repartiment dels temps, de manera que els alumnes tinguin un entorn significatiu i modèlic; i b) haurem de pensar què demanem que facin els alumnes, com els ajudem a anar dominant el seu temps d'aprenentatge dins i fora de l'escola.





Quan al primer problema i, deixant de banda aspectes treballats en altres articles d'aquest número, es tracta de pensar com es pot distribuir el temps escolar de manera que faciliti l'aprenentatge del temps com a signe cultural.

Per fer una exposició entenedora, explicitarem algunes orientacions concretes. Difícilment es pot pretendre que aprenguin a estructurar el temps personal, si establim un horari on se succeeixen les activitats escolars *stricto sensu*, i no es parla dels esbarjos més que com a espais entre classes. Cosa que s'agreuja si, a més, a les classes es programen una sèrie de tasques escolars —els deures— que van omplint també els moments fora de l'escola. Per aprendre a repartir el temps se n'ha de poder disposar, no pot estar tot previst. Quan es diu que l'escola està fent ciutadans d'esquena a la realitat perquè no té en compte les exigències de la cultura actual, aquí hi ha un bon exemple: la nostra societat està esdevenint una civilització del temps lliure i l'escola, en canvi, s'entesta a mostrar les activitats de lleure com a activitats de segona categoria, al marge del temps escolar.

Com a conseqüència del que hem dit, l'estructura del temps escolar ha de preveure períodes temporals no delimitats i tenir

## 20 El temps escolar

present el lleure com a aprenentatge. Per exemple, cal pensar que s'han d'organitzar festes escolars i ensenyar als nens com han de distribuir-se el temps quan s'han trencat les rutines quotidianes. En aquesta línia pren tot el seu significat l'horari continu a l'escola, ja que dóna la possibilitat de disposar de temps "lliure" per a la realització d'activitats de "lleure". En l'ordenació de l'horari escolar per a l'aprenentatge dels alumnes, cal relacionar aquests dos aspectes: disposició de temps i atenció als aspectes no escolaritzats de la nostra cultura.

Evidentment, si aquesta programació ha de constituir un signe per a l'alumnat, hi ha d'haver un acord entre tot el professorat i s'ha d'integrar en la programació de les diferents àrees curriculars, en el Projecte Curricular de Centre. No fer-ho així, és renunciar a ser un centre educatiu, i resignar-se a ser un centre de transmissió de coneixements (en competència amb altres molt més eficaços i rigorosos, els mass-media).

### **Com ensenyar a distribuir-se reflexivament el temps**

Si passem ara al segon gran problema, què demanem que facin els alumnes, parlarem dels continguts d'aprenentatge relacionats amb el temps i d'alguna manera no específics de cap àrea disciplinària concreta.<sup>1</sup> Es tracta dels aprenentatges relacionats amb la distribució del temps. Aquests aprenentatges cal preveure'ls des del mateix moment que els alumnes inicien la seva escolarització i no s'acaben fins que adquireixen l'hàbit de proporcionar el temps de què disposen a les finalitats que s'han formulat, lògicament una fita educativa que té molt a veure amb les estratègies d'aprenentatge global. L'estructura de les demandes escolars ha de tenir en compte aquest aspecte i ha de possibilitar que els alumnes des de l'escola vagin utilitzant reflexivament el temps de què disposen. Per explicar millor el que es vol dir posarem exemples de diferents nivells educatius.

Si parlem de l'Educació infantil, l'escolarització dels petits demana que vagin interioritzant els diferents ritmes escolars, la cultura de l'escola amb les seves demandes i els seus hàbits. El problema no és simplement d'aprenentatge d'un vocabulari; es

tracta de fer que el nen interioritzi una manera de distribuir el temps reflexivament. Aquesta finalitat s'encadena molt clarament amb la necessitat de conceptualitzar el temps en relació amb les tasques que es van fent: arribada a l'escola i posar-se la bata, etc. Això exigeix per part del professorat d'aquests primers nivells una estructura del cicle molt clara amb freqüents símbols externs relacionats amb el temps cronològic i les activitats que es van fent. A més cal que aquesta estructura sigui suficientment rígida i repetitiva per donar peu a l'hàbit: l'alumnat ha de preveure allò que es farà. Per contra, cal que hi hagi els suficients trencaments d'aquestes rutines per possibilitar que els alumnes hagin de fer un tractament reflexiu —ara es diu estratègic— i no mecànic d'aquest repartiment temporal. Aquests trencaments són possibles si en l'horari es consideren com a àmbit d'aprenentatge les festes i sortides.

Un altre aspecte que cal atendre és l'establiment d'activitats escolars (anomenades institucions) que tinguin unes perioditzacions que siguin explicitables i controlables des de l'aula: observació del temps que fa cada dia, passar llista, càrrecs, assemblees de classe, etc. A més d'altres funcions, aquestes institucions poden tenir un paper important en l'aprenentatge dels repartiments del temps, ja que es fa socialitzadament i els alumnes amb dificultats poden observar models explícits d'aquest ús estratègic, cosa gairebé impossible si no es fa d'aquesta manera.

Finalment, parlarem de l'ús de l'"agenda" en aquesta concepció més reflexiva. Si tot el que hem dit és coherent, el primer que s'haurà d'establir és una institució que socialitzi aquest instrument. A l'aula, als primers nivells de primària, es pot disposar d'un mural on es vagin apuntant les tasques escolars i extraescolars que s'han anat integrant al ritme de la classe. Aquest referent extern es pot completar amb una "agenda" on professors, alumnes i pares estableixin un diàleg sobre la distribució del temps. Aquesta agenda ha de ser complementària del mural de la classe i ha de possibilitar les variacions derivades de les diferents maneres de distribuir-se el temps que es donen a les diferents famílies i persones.

A més, aquesta eina ha de ser tractada com la resta dels continguts escolars: s'ha d'establir una seqüència que s'iniciï en els deures que

## 22 El temps escolar

es demanen d'un dia per l'altre (que poden anar des de demanar que portin un objecte de casa fins al fet que siguin capaços de fer una feina escolar determinada tot sols) fins al pla de treball d'un projecte concret que pot arribar a estructura feines, encara que siguin parcials, de tota una setmana.

Com ha d'anar-se estructurant aquesta agenda? Evidentment ha de tenir en compte l'esquema horari de l'escola i el de les activitats d'aprenentatge no escolars, no escolaritzades, i de lleure. Tot s'ha de tenir en compte, però no tot ha de quedar apuntat. L'important és que possibiliti les diferents maneres d'ordenar-se que es donen entre els adults es difícil de trobar dues persones que utilitzin d'igual manera l'agenda, i, a més, ha de ser base per al diàleg aprenents-adults, element clau en tot aprenentatge que no es vulgui memorístic i mecànic.

En definitiva, plantejar-se aquests continguts dintre de la teoria constructivista de l'aprenentatge demana que el centre es posi d'acord per constituir-se com a model de diàleg facilitador de la distribució temporal (són elements del PCC) i que des de l'escola s'estableixi un canal de comunicació amb els pares per tal que les tasques escolars siguin alguna cosa més que aprendre memorísticament conceptes; s'ha d'aprendre a interpretar reflexivament la realitat del temps a través dels signes que s'interioritzen a través de les relacions humanes.”

*L'horari dels centres representa la conjunció de dos aspectes diversos: la concreció de les mesures preses pel claustre de professors i l'acompliment de la normativa dictada per l'administració. És clar que aquest segon aspecte no mereix discussió en el sentit que és pauta a seguir. Ara bé, pel que fa a les decisions del claustre, sí que hi ha tot un seguit de qüestions a tenir en consideració, bàsicament referents a la distribució de crèdits comuns i variables.*

## **Apunts per a la confecció dels horaris de l'Ensenyament secundari obligatori**

Els centres d'ensenyament estan vivint canvis importants que afecten els plans d'estudi, les metodologies, els sistemes d'avaluació, l'allargament de l'escolarització obligatòria fins als 16 anys i la mateixa organització dels centres. L'organització d'un centre d'ensenyament és un tema complex i llarg que defuig els marges d'aquest article. El que farem serà apropar-nos a un aspecte que, de fet, n'és l'eix vertebrador: l'horari. El que hi trobareu és fruit de l'experiència en centres que imparteixen el segon cicle de l'Ensenyament secundari obligatori, però és extensible també, encara que amb certes matisacions, al primer cicle.

**Jaume Ibáñez i Juvé**

Professor de secundària

### **Què és l'horari?**

L'horari d'un centre d'ensenyament és la conjunció de dos aspectes diversos: representa la concreció de totes les mesures que el claustre de professors pren per tal de millorar el procés d'aprenentatge dels seus alumnes i significa també l'acompliment de tots els aspectes normatius que l'administració determina tant pel que fa a la dedicació horària del professorat com a les hores, i a la seva distribució, que els alumnes han de romandre en el centre. Cal no confondre l'horari amb un gran trencaclosques del qual cal encaixar, com sigui, les peces —hores del professor— evitant espais buits tant per a alumnes com per a professors.

## 24 El temps escolar

Ara que l'aplicació de la LOGSE és un fet, tant pel que fa als centres d'ensenyament primari —en què s'està quasi bé completant— com pel que fa als centres de secundària —en què el col·lectiu de centres que l'aplicaran el curs 94-95 és prou significatiu—, es fa del tot necessari que els claustres prenguin un seguit de decisions que guiïn l'elaboració de l'horari amb criteris pedagògics. És fàcil que entre aquestes decisions n'hi hagi algunes que sorprenguin el professorat ja que fins ara venien donades, en part, per la mateixa normativa del pla d'estudis vigent: EGB, BUP i FP.

### Una lectura ràpida a la normativa

La normativa d'inici de curs dóna algunes instruccions sobre com ha de ser l'horari dels alumnes:

- En el cas del segon cicle de secundària hauran de romandre al centre, com a mitjana, 29 hores a la setmana. Al matí cal fer, com a màxim, 5 hores de classe, amb un descans de 30 minuts.
- No es poden fer més de 10 crèdits diferents, variables inclosos, en el 3r. curs ni més d'11 crèdits en el 4t. curs. En cap dels dos casos s'inclou la sessió de tutoria. Una lectura "clàssica" d'aquesta consideració ve a dir que els alumnes no poden fer més de 10 o 11 matèries diferents, segons el cas, a la setmana.

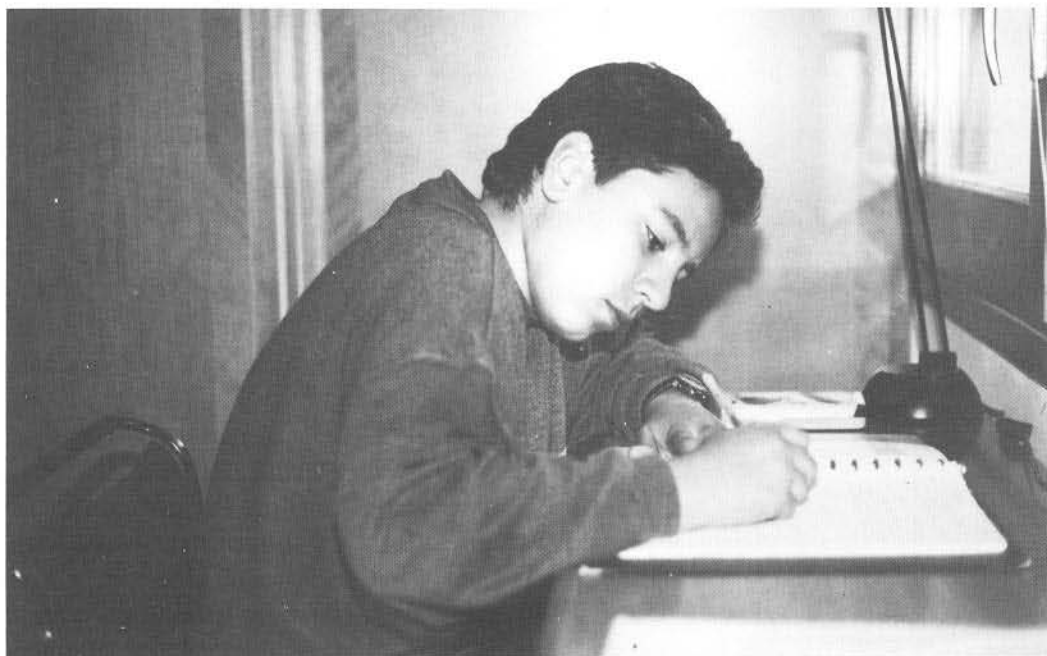
Pel que fa al professorat recordarem només allò de sempre:

- 18 hores lectives i 24 de permanència al centre amb horari fix.
- Fins a les 30 hores establertes per la normativa, les 6 que queden amb horari flexible es destinaran a aquelles activitats que el director cregui oportú, com poden ser, entre d'altres, les reunions de professors o les sessions d'avaluació.

Cal tenir present que qualsevol variació d'aquesta normativa només pot respondre a raons de caire pedagògic i que, en qualsevol cas, requereix l'autorització prèvia de l'administració.

### Decisions a prendre per part del claustre de professors

Hi ha tot un seguit de decisions indispensables per a l'elaboració de l'horari que el centre ha d'haver pres prèviament. Es tracta de



qüestions que formen part del Projecte Curricular del Centre, com són:

- L'establiment de les àrees i la distribució dels crèdits corresponents en cadascun dels dos anys del cicle.
- La quantitat de crèdits variables que els alumnes faran en cadascun dels sis trimestres.
- La possibilitat de globalització de les àrees.
- L'organització dels crèdits variables en franges, menús tancats o blocs.
- La determinació del caràcter dels crèdits variables (específics per a cada curs o possibilitat que alumnes de cicles o cursos diferents puguin escollir-los).

Un cop s'han acordat els punts anteriors, cal encara decidir altres aspectes organitzatius, com són:

- L'hora d'inici i de finalització de les classes.
- El nombre i ubicació de les tardes lectives per als alumnes.
- El nombre de tardes que treballarà el professorat.
- La col·locació dels crèdits comuns, els variables i la sessió de tutoria, en l'horari de l'alumnat.



## 26 El temps escolar

És obvi que totes aquestes decisions preses amb la voluntat d'aconseguir una millora important en el procés d'aprenentatge dels alumnes condicionen l'horari tant del professorat com dels alumnes. Per exemple: suposem que s'ha optat per fer dos crèdits comuns de matemàtiques a cada curs (dels quatre en total en el segon cicle de l'ESO) i suposem també que hi ha tres grups classe tant a tercer com a quart. Aquesta opció obliga a decidir si es variarà l'horari del professor (cas que els tres grups classe facin simultàniament els dos crèdits, un al primer trimestre i l'altre al segon, amb la qual cosa l'horari del professor variarà al tercer trimestre) o bé si canviarà l'horari de l'alumne (cas que per a cada grup classe es deixi de fer matemàtiques durant un trimestre).

La decisió sobre la quantitat de crèdits variables que es fan a cada un dels sis trimestres pot ser encara més variada segons, posem per cas, que s'estableixi un nombre fix de crèdits per trimestre (3 a 3r. i 4 a 4t. curs) o bé s'augmenti el nombre de crèdits en l'últim trimestre de cada curs, la distribució per trimestres i cursos, seria: 3-3-4 a 3r. curs i 3-3-5 a 4t. curs). Al llarg del segon cicle de l'ESO els alumnes han d'haver cursat un total de 21 crèdits variables.

Cal tenir present que qualsevol decisió que es prengui sobre els crèdits comuns afectarà la distribució dels variables, i viceversa. D'altra banda, sembla bastant provat, donat el caràcter optatiu dels crèdits variables i la disminució de la ràtio d'alumnes amb què s'imparteixen, que a l'hora de situar aquests crèdits en l'horari, cal optar per les últimes hores del matí i per les tardes. Pel que fa a les hores de tutoria amb tot el grup classe, és aconsellable col·locar-les a principis de la setmana, preferentment abans del descans.

També els aspectes relatius a la infraestructura del centre tenen conseqüències en la confecció de l'horari: la disposició d'un gimnàs al centre i d'uns vestidors i dutxes adequats o l'existència d'espais suficients per fer tot el desplaçament a què obliga el Projecte Curricular del Centre.

Cal destacar, a més, el fet que la importància que el seguiment individualitzat dels alumnes pren en l'Ensenyament secundari obligatori comporta necessàriament l'existència d'una coordinació més gran entre els professors que intervenen en un mateix grup

classe. Aquesta situació ha fet que en alguns centres de reforma s'hagin plantejat la conveniència de trencar el límit d'horari fix per al professorat —establert en 24 hores— per passar a les 26 hores, amb la qual cosa quedarien 4 hores destinades a l'horari flexible.

Esperem que aquests apunts us puguin ser d'alguna utilitat. En qualsevol cas no pretenen ser una recepta tècnica sinó una eina que possibiliti que la tasca docent es faci amb millor qualitat.

*En el temps lliure l'educació pot arribar a ser molt incisiva i eficaç; cal saber quines són les prioritats i els valors que l'han d'orientar per aconseguir que sigui un espai educatiu integral, en corresponsabilitat amb la família i l'escola, i construir respostes coherents que cerquin l'equilibri entre activitat i repòs, llibertat d'elecció i acceptació de l'esforç.*

## El temps extraescolar: un espai per a l'educació divertida, creativa i solidària

**Roser Batlle**

L'Escola del Baix  
(Movibaix)

### **L'educació no s'atura quan se surt de l'escola**

Els infants tenen molt de temps disponible fora de l'escola. I hi ha moltes maneres d'ocupar aquest temps.

Pot omplir-se amb *més escola*, prolongant la jornada escolar més enllà de l'horari estàndard, a base de *complements*: anglès, informàtica, repàs, classes particulars...

Pot omplir-se amb *televisió + deures* (amb més o menys proporció d'aquests ingredients).

Pot omplir-se amb *participació a les diverses ofertes lúdiques i/o educatives* que existeixen al barri (escoles esportives, música, centres d'esplai...)

Pot omplir-se, també, amb *solitud i avorriment*.

En tot cas, el temps lliure de l'infant no està exempt d'influència educativa. Ben al contrari, és en aquest temps lliure quan l'educació pot arribar a ser molt incisiva i eficaç. Davant la televisió, per exemple, l'infant no identifica clarament l'educador, no hi pot discutir ni enfrontar-s'hi, però "menja" i sovint "digereix", amb molta facilitat, el seu missatge.

L'educació no s'atura en sortir de l'escola, com no s'atura en sortir de casa. És un procés permanent en qualsevol situació. En el procés, l'infant podrà o no identificar els agents educadors, podrà sentir-se subjecte o objecte, podrà triar o més aviat serà triat... però, en tot cas, el temps lliure no serà un temps mort, ni un parèntesi, ni tan sols un temps neutral. Serà un temps molt actiu en el seu procés educatiu.

Per tant, no deixem que el mercat decideixi de què s'ha d'impregnar el temps lliure dels nostres fills i filles. Donem-li la importància educativa que té, pensem perquè ha de servir i, conscients de les limitacions de cadascun dels agents educadors, decidim qui ho ha de fer.

### **Temps lliure: què volem dir quan diem lliure**

Partint de la base que en el temps lliure l'infant s'educarà d'una manera o d'una altra, el que cal és valorar *en quina direcció* volem enfocar aquesta educació, és a dir, quines seran les prioritats i els valors que l'han d'orientar.

I quan arribem a aquest punt, ens trobem amb diverses postures entre les persones educadores (pares, mares i mestres):

Per a molts, la importància del temps lliure és relativa i, en el fons, l'oci continua sent la mare de tots els vicis. Allò més important és que l'infant surti "ben preparat", però com que es desconfia de la capacitat de l'escola per preparar els infants per a la vida moderna, en acabar l'escola, "canya": el temps lliure s'ha d'utilitzar per estudiar més, saber més, ser més competitiu, tenir més trumfos a la butxaca: acadèmics, esportius...

Per a d'altres educadors, el temps lliure és sagrat. És un element compensador de l'estrès, la massificació i la competitivitat de la nostra societat. S'ha de preservar, doncs, com a temps de màxima llibertat per a l'individu, ja que no queda clar que en els altres temps de la seva vida això sigui possible.

En aquesta aspiració raonable i legítima, s'hi involucren, tanmateix, alguns desitjos que comporten contradiccions.



### Primer desig contradictori: que l'infant triï el que vulgui

És, sens dubte un dels valors més significatius del temps lliure: que l'infant pugui fer allò que li ve de gust, desenvolupar les seves dèries, realitzar les seves il·lusions. La contradicció és que per poder triar s'ha de tenir repertori, estímuls diversos, s'ha de ser *receptiu i sensible* a l'entorn. Si no, la tria no és més que una repetició de la rutina, no és més que una consagració d'allò que està establert.

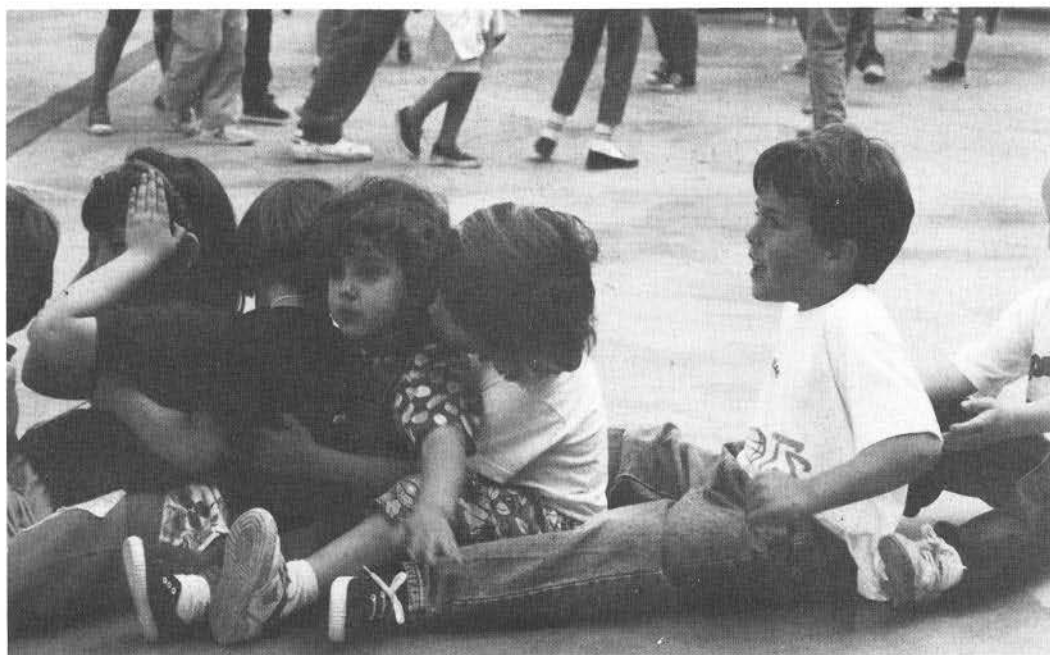
Sense estímuls complementaris a la seva pròpia experiència, l'infant podria no "triar" mai activitats renovadores, o que exigissin un cert esforç, o bé podria no "triar" mai companys diversos (d'altres cultures, amb d'altres capacitats...) per jugar i passar-ho bé.

### Segon desig contradictori: que l'infant no s'ompli d'obligacions

"Prou obligacions i compromisos té a l'escola! Només li falta sentir-se lligat també quan pot gaudir del temps lliure." Aquesta argumentació ignora que *la simple relació entre les persones comporta esforç i compromisos*. Lliurement triats, però compromesos al cap i a la fi. Quan quedem amb una amiga per anar al cinema, quan fem plans per a una ruta en bicicleta..., quan ens relacionem amb les nostres amistats, aquesta relació està teixida de compromís: el compromís de no deixar penjat l'altre, el compromís de respondre a les expectatives que hem desvetllat, el compromís de ser fidels al que pensem i al que diem.

D'altra banda, els nostres projectes, les nostres il·lusions, ens creen obligacions: ens demanen esforç, constància, a vegades estalviar diners o estar-nos d'alguna cosa. L'infant que vol anar a esquiar, o li donem tot fet, o mínimament haurà de fer algun esforç: estalviar, llevar-se d'hora i empassar-se la son, desplaçar-se fins a les pistes, fixar-se com ho fan els altres, no desanimar-se a la primera caiguda, practicar i practicar fins que no representi un perill per als altres...

Tenir idees, projectes, il·lusions, ser autònom... és una incomo-



di-tat perquè vol dir *lluitar per aconseguir-ho*. I lluitar és una llauna. Allò més còmode és no fer res, no plantejar-se res, no tenir responsabilitats ni buscar-se obligacions.

L'únic temps lliure que ens permetria gaudir del "zero obligacions" seria el temps lliure amb zero amistats i zero projectes. Qui creu que això es desitjable?

### **Tercer desig contradictori: que l'infant no faci massa coses**

Vet aquí un desig ben assenyat. Quan es fan massa coses segur que es fan malament i, a més, l'activitat desenfrenada bloqueja la capacitat de la persona per trobar-se ella mateixa. "No saber parar" vol dir "no saber descansar", ni contemplar, ni, potser, reflexionar.

La hiperactivitat és desaconsellable, com és desaconsellable menjar massa. Una dieta equilibrada vol dir una mica de tot i no passar-se amb res. Però la noció d'equilibri, el mateix desig d'equilibri, és un afer molt adult, en contradicció permanent amb *la vitalitat i curiositat infinites* de l'infant.

Ben cert que hem d'ajudar els nostres infants a tenir mesura, a acceptar les pròpies limitacions, a respectar el seu propi ritme... però aquest aprenentatge es farà, sens dubte, en el marc d'un procés global de maduració, en el qual hi haurà assaig i errors, passes endavant i endarrera. No podem evitar que l'infant explori, es cansi, rectifiqui o insisteixi.

De la mateixa manera que ens exclamem del que arriben a menjar els nostres adolescents, ens exclamem sovint de totes les coses que voldrien fer. Ajudem-los a ser realistes, a respirar, a fruit de tant en tant del "dolce far niente", però no esperem que funcionin amb les nostres pautes de persones adultes, perquè això seria com posar bastons a les rodes.

### **Com farem que el temps lliure sigui un espai educatiu integral**

Si l'educació continua en sortir de l'escola i de l'àmbit familiar, aquesta ha de ser una educació integral, en complicitat amb la família i l'escola.

Cal, doncs, identificar i consolidar les iniciatives d'educació integral en el lleure que poden establir aquesta *corresponsabilitat* amb pares, mares i mestres des d'una perspectiva d'educació integral i sense ànim de lucre.

Mirem el que tenim a Catalunya i el que podríem tenir. Tenim el bagatge dels centres d'esplai, de les associacions de caràcter cultural, esportiu, social... Sobre aquesta base de *teixit associatiu* arrelat al territori podem construir respostes coherents amb els nous reptes al voltant del temps dels infants.

Respostes que cerquin l'equilibri entre l'activitat i el repòs, entre la llibertat d'elecció i l'acceptació de l'esforç, entre el melic i el món. Respostes pràctiques i concretes, però amb un referent ètic clar i explícit.

Ens interessin entitats corresponsables sòlides, amb cara i ulls, amb dedicació, professionalitat i voluntariat. Ens interessa coordinar-nos com a agents educadors per poder traçar intervencions



educatives globals sobre la població infantil d'un barri o d'una població.

Que no ens aturi la manca d'habit en coordinar-nos, que no ens aturin les diferències quant al reconeixement social, la consolidació financera... Que no ens aturin les dificultats, perquè el projecte comú bé s'ho val: que el temps lliure dels infants sigui un temps d'educació integral, un temps d'educació divertida, creativa i solidària.



## Bibliografia complementària\*

### *Biblioteca Rosa Sensat*

- ARMENGOL, C.; BURGUET, M.; GALCERÁN, M. M. *L'oci: un temps, una activitat, una actitud*. Vic: EUMO, 1992 (Senderi: quaderns d'educació ètica; 1)
- ARROYO GARRIDO, S. *Teoría y práctica de la escuela actual*. Madrid: Siglo XXI, 1992 (Educación)
- Avaliació da xornada escolar de sesión única en Galicia*. Dtor.: J. A. Carride. La Coruña: Xunta de Galicia. Conselleria de Educación e Ordenación Universitaria; Santiago de Compostela: ICE. Universidad, 1990
- BATLLE SUÑER, R. *L'Escola del Baix*. Barcelona: Fundació Serveis de Cultura Popular, 1991 (Taleia; 16)
- Calendari i horari escolar als països comunitaris europeus*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Dep. d'Ensenyament, 1987
- FEDERACIÓ DE MOVIMENTS DE RENOVACIÓ PEDAGÒGICA DE CATALUNYA. *Formació permanent del professorat: criteris sobre horari i calendari escolar*. Barcelona: Federació de MRP de Catalunya, 1990 (Formació permanent del professorat: document de treball; 2)
- GÓMEZ DACAL, G. *El centro docente: líneas para la aplicación de la LODE*. Madrid: Escuela Española, 1985. p. 332-337
- Informe sobre jornada escolar*. Sevilla: Junta de Andalucía. Consejería de Educación y Ciencia, 1991
- MARTÍN BRIS, M. *Organización escolar*. Madrid: Escuela Española, 1988. p. 237-243
- RICO VERCHER, M. *Temporalización del trabajo escolar*. En: *Organización escolar*. Dtor.: O. Sáenz Barrio. Madrid: Anaya (Textos universitarios). p. 465-496

\* Selecció de documents que podeu trobar a la Biblioteca Rosa Sensat.

SEMINAR ON THE ORGANISATION OF SCHOOL TIME AND ITS IMPLICATIONS FOR BUILDINGS (1987: Ouranoupoli). *Time for change?: conclusions*. Paris: OCDE, 1988

*El tiempo educativo y escolar: estudio interdisciplinar*. Ed.: P. Fermoso. Barcelona: PPU, 1993 (Universitas; 36)

VIÑAS, J. *Organización de los recursos funcionales*. En: *Organización y gestión de centros educativos*. Ed.: J. Gairín i P. Darder. Barcelona: Praxis, 1994

### Revistes:

AGUDELO HERRERO, A. *Estructuración de la jornada escolar en la enseñanza secundaria*. AULA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA, n. 28-29 (1994), p. 76-79

BATLLE SUÑER, R. *L'educació en la seva dimensió del lleure*. PERSPECTIVA ESCOLAR, n. 170 (1992), p. 15-21

*Calendario y horario escolar de los países comunitarios europeos*. TAHOR, n. 13 (1988), p. 3-19

CARIDE GÓMEZ, J. A. *La jornada escolar*. CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, n. 221 (1994), p. 67-69

CARIDE GÓMEZ, J. A. *La jornada única*. CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, n. 191 (1991), p. 85-86

CELORRIO IBÁÑEZ, R. *Análisis de la distribución del tiempo y del trabajo escolar*. REVISTA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, n. 147 (1991), p. 299-317

COUTTY, M.; CRESSARD, A. *Pour ou contre la semaine de quatre jours*. LE MONDE DE L'ÉDUCATION, n. 217 (1994), p. 44-58

*Dossier: fer l'horari*. CRÒNICA D'ENSENYAMENT, n. 58 (1993), p. 34-49

*L'entrellat de l'horari escolar*. PERSPECTIVA ESCOLAR, n. 145 (1990), p. 2-25

ESCOLANO, A. *Tiempo y educación. La formación del cronosistema. Horario en la escuela elemental (1825-1931)*. REVISTA DE EDUCACIÓN, n. 301 (1993), p. 127-163

GAIRÍN, J. *L'organització del temps*. GUIX, n. 189-190 (1993), p. 17-22

GONZÁLEZ, G. *Los estudiantes europeos tienen unos horarios y vacaciones muy heterogéneos*. COMUNIDAD ESCOLAR, n. 288 (1990), p. 8

GONZÁLEZ GONZÁLEZ, E. *Ocio y tiempo libre en la infancia*. COMUNIDAD EDUCATIVA, n. 175 (1990), p. 21-26

HERRERA CLAVERO, F. *Organización del tiempo escolar*. LA ESCUELA EN ACCIÓN, n.10465 (1986), p. 5-24

*L'Horari escolar*. CRÒNICA D'ENSENYAMENT, n. 8 (1988), p. 21-30

*L'Horari escolar*. GUIX, n. 149 (1990)

- Inchiesta: tempo scuola.* RIFORMA DELLA SCUOLA, v. 37 (1/2) (1991), p. 33-38
- Jornada.* TRABAJADORES DE LA ENSEÑANZA, n. 153 (1994)
- Jornada escolar.* CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, n. 206 (1992)
- La Jornada escolar.* TAHOR, n. 12 (1988), p. 3-18
- MARINALED, L. *La jornada continuada a debate.* NUESTRA ESCUELA, n. 84 (1987), p. 4-6
- MEDRANO, C. A favor de la jornada continua. CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, n. 165 (1988), p. 35-38
- MITTER, W. *Tiempo escolar y duración de la enseñanza escolar en Alemania: una comparación a nivel europeo.* REVISTA DE EDUCACIÓN, n. 298 (1992), p. 221-233
- MOLLÓ, G. *La jornada continua: una reflexión personal desde la presidencia de una FAPA.* PADRES DE ALUMNOS, n. 25 (1992), p. 15-16
- El Nen fora de l'escola.* GUIX, n. 92 (1985), p. 4-41
- Els Nens a les 5 i 5.* PERSPECTIVA ESCOLAR, n. 81 (1984), p. 2-37
- PAINÉ, L. W. *La hora del profesorado chino.* REVISTA DE EDUCACIÓN, n. 298 (1992), p. 347-368
- Per un horari i jornada escolar: pedagògicament positius, laboralment raonables i socialment satisfactoris.* TEMES, n. 11-12 (1993), p. 17-33
- PEREYRA, M. A. *La construcción social del tiempo escolar.* CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, n. 206 (1992), p. 8-12
- PEREYRA, M. A. *La jornada escolar en Europa.* CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, n. 206 (1992), p. 14-23
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. *Una escuela para recrear la cultura.* CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, n. 207 (1992), p. 48-54
- Repenser le temps scolaire: pour quels projets?* CAHIERS PEDAGOGIQUES, n. 202 (1982)
- RUÉ, J.; TOLOSANA, H. *L'horari escolar: un repte a la qualitat.* PERSPECTIVA ESCOLAR, n. 131 (1989), p. 44-49
- Rythmes scolaires: les cadences infernales.* LE MONDE DE L'EDUCATION, n. 169 (1990), p. 18-34
- Tiempo libre.* INFANCIA Y SOCIEDAD, n. 8 (1991)
- Tiempo libre, tiempo de libertad.* COMUNIDAD EDUCATIVA, n. 198 (1992)
- Tiempo y espacio.* REVISTA DE EDUCACIÓN, n. 298 (1992)
- WATTIER, M. *Rythmes scolaires: l'intérêt de l'enfant.* LE MONDE DE L'EDUCATION, n. 172 (1990), p. 50-51



**1a. MOSTRA  
DE REVISTES  
EN CATALÀ**

30 de setembre  
1 i 2 d'octubre  
de 1994

Plaça Nova de la Catedral de Barcelona

Amb el suport de:

Generalitat de Catalunya  
Ajuntament de Barcelona  
Diputació de Barcelona

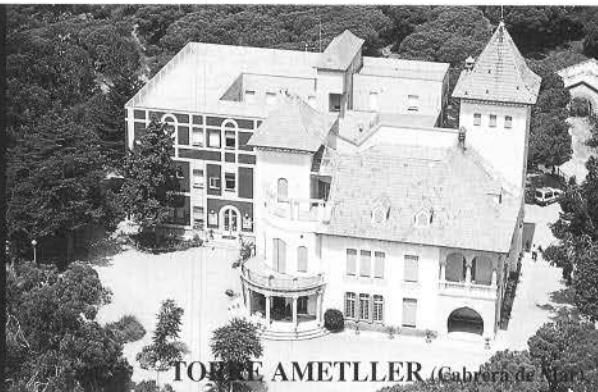
Amb el patrocini de:

Freixenet  
enher



P E R A T O T S E L S J O V E S

PER ANAR A NADAR  
O A ESQUIAR  
PER UN CAP DE  
SETMANA, O TOT UN  
CURS ESCOLAR  
PER DESCOBRIR LA  
CIUTAT O LA  
NATURA



TORE AMETLLER (Caborn de Mar)

PER ANAR A  
ESTUDIAR O  
DESCANSAR  
PER GENT JOVE  
DE CATALUNYA  
O D'ALTRES  
LLOCS

X A R X A D ' A L B E R G S D E J O V E N T U T

T E L : 9 3 - 4 8 3 8 3 6 3



Generalitat de Catalunya  
Departament de la Presidència  
Secretaria General de Joventut  
Turisme Juvenil de Catalunya, S.A.

**ANIREM  
ENDAVANT**

*El nou model curricular obert possibilita diferents organitzacions horàries de l'àrea de llengua. Proposem una reflexió sobre els aspectes generals a considerar en el moment de decidir quina serà la distribució horària de la llengua castellana.*

## **La distribució horària de l'àrea de llengua a l'ensenyament primari: algunes consideracions per a l'organització de la llengua castellana**

*M. Cinta Margalef i Brull  
Marta Puig i Sabanes*

Assessores del Servei d'Ensenyament del Català

El professorat, a través d'una formació continuada, aprofundeix cada cop més en els criteris pedagògics de la Reforma i modifica la seva pràctica educativa. Els criteris pedagògics inclosos en el Projecte Curricular de Centre tenen, a vegades, una difícil concreció organitzativa (temps, espai, adjudicació de tasques, agrupament d'alumnes...). L'aplicació del nou model curricular obert, que dóna un ampli poder de decisió als centres, comporta en la majoria dels casos una complexitat organitzativa per als equips de gestió.

En el present article exposem alguns factors que intervenen en l'organització de l'horari de la llengua castellana, proposem una reflexió sobre la llengua vehicular dels alumnes i dels professors i la llengua base d'aprenentatge. També presentem diversos models de distribució horària de l'àrea de llengua. Hem partit de la legislació vigent,



40 **Aplicant la Reforma**

de les directrius donades pel Departament d'Ensenyament en el document *El tractament de l'educació primària. Orientacions per al desplegament del currículum*, i dels continguts treballats en el seminari "El tractament de les llengües a l'ensenyament primari" realitzat el curs 1993-94 pels assessors/es del cicle mitjà del Servei d'Ensenyament del Català (SEDEC).

**Consideracions prèvies**

En el marc del Nou Sistema Educatiu, el tractament de les llengües adquireix una nova dimensió. Es passa d'un ensenyament bilingüe a un ensenyament plurilingüe. Dins d'aquest enfocament renovador, s'ha con-

cebut una sola àrea de llengua que inclou la llengua catalana i la llengua castellana amb la finalitat d'afavorir la transferència d'aprenentatges i evitar repeticions de continguts entre ambdues llengües.

La normativa vigent<sup>1</sup> determina la funció de la llengua catalana com a llengua vehicular i llengua base d'aprenentatge, especifica el grau de coneixement de cadascuna de les llengües que integren l'àrea, concreta quins són els continguts i objectius generals i estableix la corresponent distribució horària.

1. Decrets: 75/1992 de 9 de març [DOGC núm. 1578 de 3.4.1992], 94/1992 i 95/1992 de 28 d'abril [DOGC núm. 1593 de 13.5.1992] i 223/1992 de 25 de setembre [DOGC núm. 1662 de 28.10.1992].

**Distribució de les hores de l'àrea de Llengua**

(Decret 223/1992, de 25 de setembre)

<i>Cicle inicial</i>	<i>Cicle mitjà/cicle superior</i>
Àrea de llengua catalana, llengua castellana i literatura <b>385 hores</b> (llengua catalana i literatura <b>140 hores</b> , llengua castellana i literatura <b>140 hores</b> , continguts i estructures lingüístiques comuns <b>105 hores</b> ).	Llengua catalana, llengua castellana i literatura <b>350 hores</b> (llengua catalana i literatura <b>140 hores</b> , llengua castellana i literatura <b>140 hores</b> , continguts i estructures lingüístiques comuns <b>70 hores</b> ).
De les 1750 hores totals lectives del cicle, les 210 hores restants es destinaran a completar l'organització del currículum (...).	De les 1750 hores totals lectives del cicle, les 140 hores restants es destinaran a completar l'organització del currículum (...).
La distribució de les hores de l'àrea de Llengua en aquest cicle inicial podrà adaptar-se a programes lingüístics específics sempre que es respectin globalment en el conjunt de l'etapa les distribucions establertes.	.....

*Per distribuir les hores de l'àrea s'han de tenir en compte  
les decisions preses en el Projecte Educatiu  
i el Projecte Curricular.*

El currículum de llengua de l'educació primària puntualitza: "Per tal que l'alumnat adquireixi els coneixements prescrits i la competència lingüística adequada en català i en castellà al final de l'etapa no és necessari tractar tots els continguts establerts de manera repetida en cadascuna de les llengües."

Tenint en compte que el català és la llengua vehicular i d'aprenentatge de l'ensenyament, els continguts i estructures lingüístiques comuns (CELC) es concretaran a través de la llengua catalana i seran punt de referència per al tractament de la llengua castellana.

Les assignacions temporals que es proposen a cadascun dels cicles concreten el temps que cal dedicar al català, al castellà i als continguts i estructures lingüístiques comuns, però deixa un marge d'adaptació a aquells centres amb programes lingüístics específics, sempre que es respectin globalment en el conjunt de l'etapa el total d'hores establertes.

Per distribuir les hores de l'àrea s'han de tenir en compte les decisions preses en el Projecte Educatiu (el qual inclou el Projecte Lingüístic de Centre, apartat on es tracten els aspectes que fan referència a l'ensenyament i ús de les llengües) i el Projecte Curricular.

Des d'aquesta perspectiva els centres podran establir diferents criteris de distribució horària del castellà que s'adeqüin a les seves característiques socio-lingüístiques.

A continuació presentem algunes consideracions prèvies que poden incidir en l'organització horària del castellà:

- Cicle, nivell i trimestre en què s'ha decidit iniciar la sistematització de la llengua castellana.<sup>2</sup>
- La conveniència que l'alumnat tingui un mestre diferent per a cada llengua.
- La preferència d'iniciar la sistematització de la llengua castellana en sessions curtes i sovintejades.
- La conveniència de dedicar espais físics diferents per a cada llengua.

### **Diverses realitats lingüístiques**

La composició lingüística de les escoles a Catalunya és diversa. Aquest fet es reflecteix en les diferents possibilitats d'organització horària de l'àrea de llengua. A continuació suggerim uns punts de reflexió sobre aquesta qüestió.

Cal conèixer quina és la llengua habitual del professorat i de l'alumnat per elaborar i organitzar la programació de l'àrea de llengua.

Es poden donar diverses realitats (vegeu taula a la pàgina següent):

2. Factors a tenir en compte per decidir l'inici de la sistematització de la llengua castellana:
- el grau de competència comunicativa dels alumnes;
  - l'hàbit d'ús de la llengua catalana;
  - el domini dels mecanismes de lectoescriptura en llengua catalana;
  - nivell i trimestre en què s'introdueix la primera llengua estrangera.

42 **Aplicant la Reforma**

LLENGUA HABITUAL	PROFESSORAT	majoria catalanoparlant
		catalanoparlant i no-catalanoparlant
		majoria no-catalanoparlant (en procés de reciclatge)
	ALUMNAT	catalanoparlant
		majoria catalanoparlant
		majoria no-catalanoparlant
		catalanoparlant i no-catalanoparlant

El domini real del català i el castellà oral i escrit que tenen els docents dels diversos cicles serà un criteri per destinar un mestre a un grup d'alumnes determinat. Paral·lelament s'ha de tenir en compte que és aconsellable que els nens i les nenes tinguin el referent d'un mestre diferent per a cada llengua.

Conseqüentment, si tenim present que la llengua vehicular és el català, és preferible que no sigui el mateix tutor qui imparteixi la llengua castellana al seu grup d'alumnes.

Segons quina sigui la llengua habitual que domina en un grup classe (català, castellà o excepcionalment una llengua estrangera), es reforçarà l'expressió oral de tot o d'una part del grup. Aquest és el cas, per exemple, de nens que s'incorporen tardanament al sistema educatiu català, d'alumnes no-catalanoparlants que s'integren

tardanament al Programa d'Immersió Lingüística...

En el cas d'un grup classe compost d'alumnat catalanoparlant (65-70%) i no-catalanoparlant (30-35%) sovint s'oblida que també cal preveure estratègies organitzatives i d'aprenentatge per facilitar el procés d'integració dels alumnes no-catalanoparlants. De la mateixa manera en ambients majoritàriament catalanoparlants caldrà preveure un treball més intensiu dels aspectes diferencials de la llengua castellana.

En el curs 1994-95 s'implantarà la Reforma Educativa al primer nivell del cicle superior. Aquesta situació comporta que en algunes escoles de Catalunya hi hagi cursos que no hagin tingut la llengua catalana com a llengua base d'aprenentatge.

En aquests casos, s'hauran de preveure

estratègies adients a la incorporació progressiva d'aquest alumnat a la nova llengua d'aprenentatge (reforç del vocabulari específic de les diferents àrees curriculars, canvi de llengua dels materials curriculars exposat a l'aula, realització d'activitats encaminades a consolidar la comprensió de textos orals i escrits...).

Les diferents realitats lingüístiques exposades anteriorment s'han de contextualitzar en un entorn escolar determinat (rural/urbà) i han de tenir present que el català és la llengua vehicular d'escola. Ambdós aspectes han de quedar recollits en el Projecte Lingüístic de Centre.

### Exemples de distribució horària de l'àrea

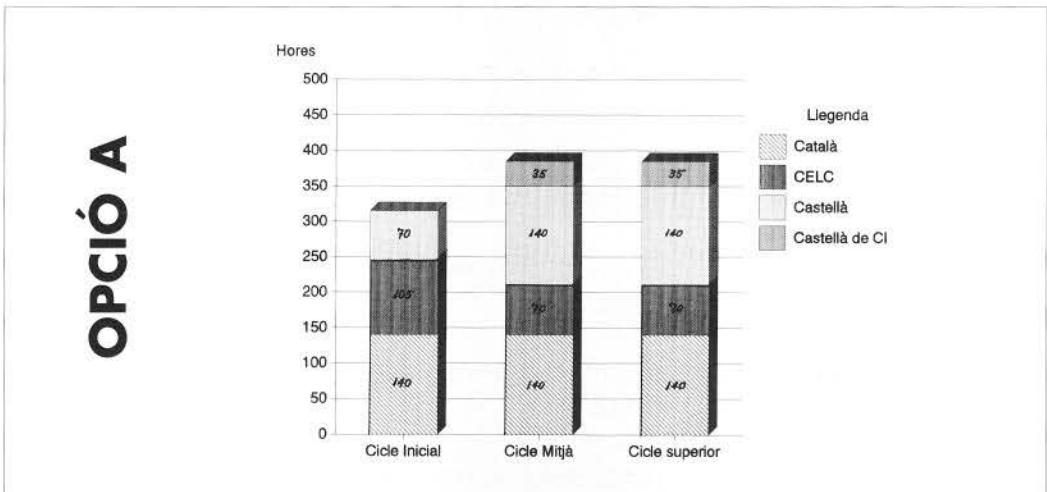
Com a resultat de la reflexió i anàlisi de les característiques de cada centre, s'haurà

d'optar per una determinada distribució horària.

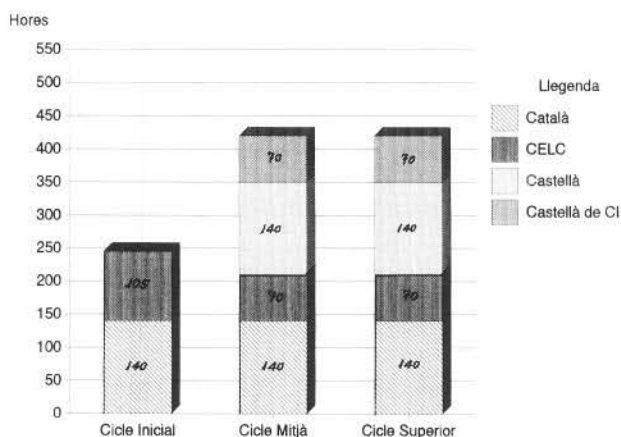
Representem de manera gràfica els tres exemples als quals fa referència el document *El tractament de llengües a l'educació Primària* i exposem algunes consideracions que convé tenir en compte en el moment de decidir-se per una o altra.

- La llengua catalana i els continguts i estructures lingüístiques comunes (CELC), constitueixen un mateix bloc.
- El fet d'iniciar la sistematització de la llengua castellana al cicle mitjà pot condicionar el moment d'introducció de la primera llengua estrangera. Aquesta decisió també comportarà que als cicles mitjà i superior la dedicació d'hores a la llengua castellana igualarà les de llengua catalana.

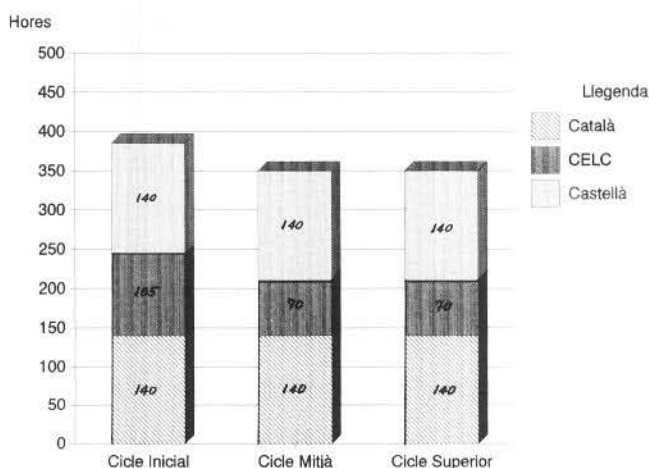
A partir d'aquests tres exemples es podran dissenyar altres models orga-



## OPCIÓ B



## OPCIÓ C



nitziats que poden comportar horaris diferents per als diversos cursos del cicle.

En definitiva, cada escola haurà de decidir quina és l'opció més adient segons les seves característiques i posar tots els mitjans necessaris per garantir que "en acabar l'etapa tots els alumnes coneguin la llengua castellana a nivell oral i escrit de manera que puguin utilitzar-la apropia-

dament com a font d'informació i vehicle d'expressió".<sup>3</sup>

### Consideracions finals

Esdevé gairebé impossible definir totes les realitats lingüístiques que es donen en

3. Article 2.6 del decret 95/1992 de 28 d'abril [DOGC núm. 1593 de 13.5.1992].

*Cada escola haurà de decidir quina és l'opció més adient  
segons les seves característiques.*

45

els centres de Catalunya. És per això que hem volgut oferir un marc de reflexió sobre els aspectes generals a considerar quan els equips de gestió estableixen quina serà la distribució horària de la llengua castellana.

Les decisions referents al tractament de les llengües (inici de la sistematització de la llengua castellana, materials curriculars, dedicació horària, iniciació de la llengua

estrangera...) i al procés de normalització lingüística del centre (àmbit d'ús de les diferents llengües, recursos humans i materials...) s'han de recollir en el Projecte Lingüístic per tal d'establir un marc d'actuació comú.



## La comunicació mitjançant el color.

COLORS A LA CERA • TÉMPERAS • PINTURA A DIT • KITS REGAL • PLASTIFIXADOR



La marca DACS ofereix la més amplia gamma de colors per pintar, adreçats als nens en totes les seves activitats escolars i lúdiques.

Els colors DACS compleixen amb les normes de seguretat que la Comunitat Europea exigeix per a les pintures infantils, tot utilitzant en les seves presentacions el logotip CE.

**Demani'ns el catàleg de productes.**  
**Les primeres 150 cartes rebran un lot de prova de franc.**

FABRICATS Y DISTRIBUITS PER:

 **COLORES FINOS  
ROSAL S/A**

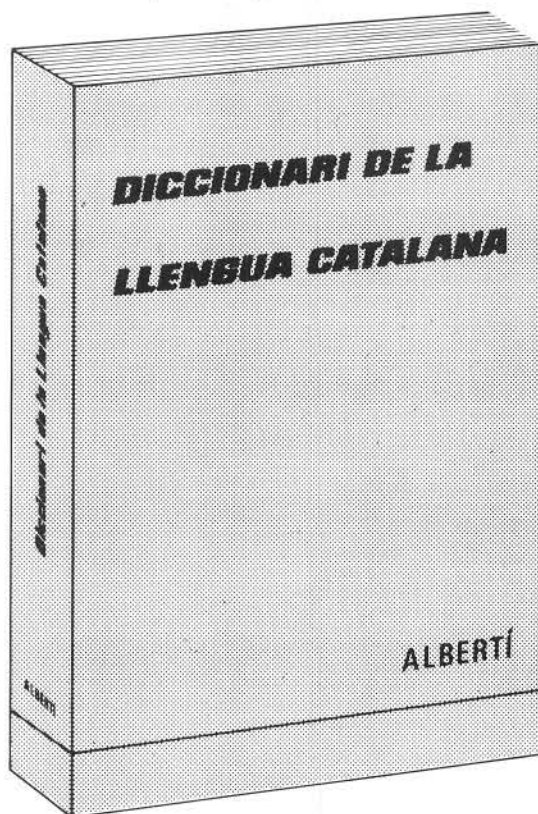
C/. Sant Gervasi Cassoles, 75  
Tel. (343) 417 84 75 • Fax (343) 417 18 02 • 08022  
BARCELONA (Spain)

D I C C I O N A R I S

A L B E R T Í

**DICCIONARI DE LA  
LLENGUA CATALANA**

31<sup>a</sup> edició, 1.750 ptes.



**Castellà-Català  
i Català-Castellà  
*Gros***

19<sup>a</sup> edició, 5.170 ptes.

**Castellà-Català  
i Català-Castellà  
*Mitjà***

12<sup>a</sup> edició, 2.110 ptes.

**Castellà-Català  
i Català-Castellà  
*Petit***

10<sup>a</sup> edició, 1.500 ptes.

**ALBERTÍ, EDITOR.** Trafalgar, 76 - 08010 Barcelona



*Document elaborat pels mestres d'Educació Especial de Nou Barris, després de més de dos anys de discussió, treball i reflexió, en el qual intenten establir un marc de referència i delimitar les funcions del mestre d'Educació Especial.*

## **Reflexions entorn de la realitat de l'educació especial a Nou Barris**

*Membres del Seminari d'Educació Especial de Nou Barris. Barcelona.\**

\* Membres del Seminari d'Educació Especial de Nou Barris zones nord, centre i sud que han participat en l'elaboració del document: Joan Agelet Profitós, Paco Camarena i Sáez, M<sup>a</sup> Teresa Cenzano Ezquerro, M<sup>a</sup> del Carmen Díaz Rodríguez, Rosa Fernández Borrás, Rosa Jover Armengol, Isabel Amalia López Cárdenas, Violeta Martínez Manero, Emilia Miró Pinyol, Carmen Solés Esquena, Joan Viñas Pros, Carmen Espinosa Barba, Meroè Renter de Cabo, Juana M<sup>a</sup> Villares Díez, M<sup>a</sup> Dolores Martínez, M<sup>a</sup> José Martínez Bernal, M<sup>a</sup> Dolores Puig Barral, M<sup>a</sup> Carmen Fernández Alcalde, M<sup>a</sup> Pilar Ontañón Abajo, Juan José Blasco Aznar, Elena Burguera Llacuna, Francesc Figueras Tutusaus, Montserrat Feliu Vidal, Esperança Batlles Pagès, Mercedes Goñi Allende, M<sup>a</sup> Amor García García, M<sup>a</sup> Antonia Rodés Pàmies, M<sup>a</sup> Ángeles Ortega Ley, M<sup>a</sup> José Lagua Pérez.

### **Introducció**

Els mestres d'Educació Especial de Nou Barris vam començar fa temps una anàlisi acurada sobre quina havia d'ésser la nostra funció a l'escola, per la qual cosa vàrem iniciar un estudi dels diversos documents fins ara publicats sobre aquest assumpte.

Després de més de dos anys de discussió i treball, i d'una reflexió profunda sobre la nostra pràctica diària, encara ens resultava difícil arribar a concretar la nostra tasca, i ens vam adonar que el guió elaborat al començament podia servir a l'hora de concretar el pla de treball d'una aula en concret, però no es podia fer extensiu a totes les Aules d'Educació Especial.

Aquesta impossibilitat de concreció veia originada per diverses causes:

48 Educació especial

\* La primera i principal és el fet que la Reforma significa un procés de canvi molt important que posa en qüestió tot el funcionament escolar, i especialment tot allò que fa referència a l'atenció a la diversitat. Això ha provocat, a més, que la visió de les funcions del mestre d'Educació Especial per part dels mateixos professionals fos diferent segons en quin punt del procés de transformació es trobi cada una de les escoles.

Així, la funció del mestre d'EE canviarà a mesura que l'escola s'adapti als canvis que pretén la Reforma i el mestre d'aula ordinària vagi adquirint recursos per treballar la diversitat.

\* És difícil definir clarament les funcions del Mestre d'Educació Especial, ja que el tipus i grau d'intervenció directa d'aquest mestre en l'alumne amb necessitats educatives especials, dins o fora de classe, pot venir condicionat pel model curricular i organitzatiu de cada centre.

Així, el mode de suport pot estar en relació directa amb la formació del claustre, amb les estratègies organitzatives i d'ensenyament, metodologia, etc., en definitiva pot estar condicionat pel Projecte Educatiu de Centre.

\* També ens trobem que dins de la mateixa coordinació hi ha visions un xic diferents en l'amplitud de quina ha d'ésser la funció del mestre d'educació especial, les quals anirien des de centrar-se gairebé de manera exclusiva en l'atenció directa als nens amb necessitats educatives especials

a, a més d'aquesta atenció directa a aquests nens, considerar també la possibilitat de fer un suport més tècnic sobre tot allò que fa referència a l'especialitat, i dirigit especialment a una tasca preventiva.

Així doncs, i per evitar interpretacions subjectives que poden oscil·lar des de buidar el mestre d'educació especial de context, perquè tot pot ésser assumit pel d'aula ordinària, fins a creure que és el jòquer a qui li correspon atendre tota l'atenció a la diversitat d'una escola, creiem que és necessari establir un marc de referència i, sense caure en l'encarcarament, delimitar quines funcions corresponen a:

- l'Equip d'Assessorament Psicopedagògic;
- Mestre tutor;
- Mestre ordinari;
- Mestre d'Educació Especial.

Això encara es fa més necessari si tenim en compte que fins ara l'Administració ha insistit moltíssim en tot allò que fa referència a l'atenció a la diversitat, però poc s'ha pronunciat sobre les funcions del mestre d'educació especial i no l'ha tingut en compte en els cursos de Reforma.

És per tot això que considerem imprescindible definir entre tots unes directrius generals àmplies per tal que després, segons les necessitats de cada centre, es puguin concretar en el PEC i en el seu Pla Anual.

*La funció del mestre d'EE canviarà a mesura que l'escola s'adapti als canvis que pretén la Reforma i el mestre d'aula ordinària vagi adquirint recursos per treballar la diversitat.*

## **Funcions del mestre d'educació especial**

### *Al centre*

A més de participar en totes aquelles activitats a què estigui obligat com a membre integrant del claustre, ha de:

- \* Fer les procedents aportacions d'aquells aspectes relacionats amb la seva especialitat, d'acord amb els criteris que el claustre hagi establert per a l'organització concreta de l'elaboració del Projecte Curricular de Centre.

- \* Formar part de les comissions en les quals s'elaborin i supervisin les programacions, i informar sobre aquells aspectes relacionats amb la seva especialitat.

- \* Donar suport tècnic i coordinar amb els altres membres del claustre sobre aquells aspectes relacionats amb la seva especialitat.

*A l'aula*, amb els alumnes que presenten necessitats educatives especials.

- \* Col·laborar amb el mestre o equip de mestres en la programació i adaptacions curriculars.

- \* Coadjuvar amb el mestre d'aula en el moment d'introduir aquells aprenentatges que presenten una major dificultat.

- \* Contribuir a l'observació i anàlisi del procés d'aprenentatge per tal de detectar quins factors són els que estan destorbant o impeding un avanç en un alumne en concret.

- \* Ajudar a buscar quina pot ésser la millor seqüenciació per afrontar un aprenentatge en un nen amb necessitats

educatives especials, i també a cercar recursos i material específic.

Amb l'*alumne*, conjuntament amb els altres professionals implicats

- \* Identificar quines són les necessitats educatives especials.

- \* Portar a terme la intervenció directa de la manera més adient.

- \* Fer un seguiment del procés i progrés de l'alumne.

- \* Fer una avaluació sistemàtica d'aquest procés.

- \* Contribuir a cercar la col·laboració de la família en aquest procés.

Totes aquestes són tasques que considerem pròpies del mestre d'educació especial, però és evident que una sola persona, i més en les escoles de Nou Barris, no pot cobrir totes les necessitats que té l'escola. Així, i mentre no es disposi de més recursos, farà falta fer una prioritització i especificar en el pla anual quines són les que es poden assumir en el curs.

També per fer aquest suport més tècnic a l'aula ordinària, cal que el mestre d'educació especial disposi de temps suficient dins l'horari lectiu per atendre aquell tipus de demanda que no es pot portar a terme a l'hora d'exclusiva.

## **Qüestions pendents o no resoltes**

Considerem que tot el que la Reforma implica és en realitat molt necessari, i es fonamenta en un sòlid marc teòric. Però no creiem que en aquests moments l'escola

## 50 Educació especial

disposi dels recursos materials i, especialment humans, per dur-la a terme.

A l'escola en general li manca l'organització adequada, i al professorat la formació necessària per poder elaborar uns dissenys curriculars que tinguin en compte els aspectes psicològics, pedagògics, socials i tècnics. Es fan imprescindibles unes bases psicopedagògiques (que no cobreix la formació que es dona en els cursos de Reforma), i també el temps necessari per poder sistematitzar la pràctica diària (observació, avaluació de l'estil d'aprenentatge i d'ensenyament...), per elaborar i revisar el PEC i els dissenys curriculars, per coordinar les programacions, per cobrir les mancances que es detectin pel que fa a la formació, per anar creant i confegint els propis recursos en material, etc.

És evident que l'assessorament que faria falta per poder-ho dur a terme no el pot oferir l'EAP amb una assistència setmanal o, fins i tot en moltes escoles, quinzenal.

Pel que fa a l'atenció a la diversitat, tant el mestre d'educació especial com el d'aula ordinària han d'atendre els nens amb necessitats educatives especials i, a més, ensenyar a cada un d'acord amb les seves característiques, tasca que, si es pren amb el seu ple sentit, no és senzilla i requereix unes condicions determinades: una ràtio adequada, un grup compensat, un coneixement acurat de cada alumne, i la pertinent formació.

És per tot això que cal potenciar molt el

treball dels cicles i proporcionar-los els recursos teòrics, materials i humans si volem realment que la Reforma tiri endavant. És en aquesta línia, i per fer una veritable tasca preventiva, que en moltes de les escoles que atenen població de barris marginals o marginats seria necessari un mestre de suport per a l'educació especial per cicle per tal de poder cobrir les necessitats generades, tant dels nens que assisteixen a l'aula d'educació especial, com d'aquells que, amb una atenció adequada, no els caldria sortir de l'aula ordinària.

En realitat cal una planificació i racionalització dels recursos materials i especialment humans, ja que les necessitats de l'escola estan en relació directa amb la població que atén. Així en moltes de les escoles de Nou Barris es necessita en aquests moments com a mínim:

- Un mestre d'educació especial per línia.
- Logopedes a la zona per atendre els nens amb problemes de llenguatge, però que no són sords i per tant queden fora de l'atenció del Fonoaudiològic.
- Una Aula taller.
- Una assistència més freqüent de l'EAP.
- Una ampliació dels CAPIPS (Centre d'Assistència Primària Infantil i Psiquiàtrica).

### **Educació especial a Secundària**

És realment un repte important, ja que, en unes zones més que altres (i Nou Barris és una de les més afectades), es dona l'existència d'un notable nombre d'alum-

*Cal potenciar molt el treball dels cicles i proporcionar-los els recursos teòrics, materials i humans si volem realment que la Reforma tiri endavant.*

nes amb greus dificultats de comprensió i d'expressió oral i escrita, com també seriosos problemes d'atenció i concentració. En la majoria dels casos aquesta problemàtica va associada a profundes desestructuracions familiars i a un baix nivell de socialització.

Tot això comporta diferències de nivell massa pronunciades que els impossibilita seguir res del que es fa a classe, generant sensació de fracàs i inutilitat, baixa autoestima i, com a conseqüència, problemes de conducta, boicoteig a la classe, absentisme...

Fins ara, molts dels centres que s'han vinculat a la Reforma han mirat de donar resposta a aquestes necessitats, i alguns hem aconseguit resultats força esperançadors. Però cal tenir present les condicions en què això s'ha donat, i quines es donaran en tots els centres quan la Reforma sigui ja obligatòria.

Així, en els centres experimentals s'ha disposat de recursos, assessorament i especialment d'un equip de professors conscienciat, motivat i que creia en allò que feia. Però cal tenir present que, quan es generalitzi, ens trobarem que caldrà canviar la mentalitat de molts professors que ja s'autodefineixen com a instructors, i amb d'altres, que si bé tenen la voluntat, necessitaran un temps per adquirir l'experiència i els recursos més indispensables.

Cal també no oblidar que la transformació dels centres estarà condicionada per la seva infraestructura, plantilla disponible i tradició acadèmica, per la qual cosa

uns es podran adaptar millor que altres a les demandes dels alumnes que fins ara eren atesos per nosaltres.

Així, en l'ESO, l'atenció a la diversitat resulta potser encara més complexa, perquè:

- Es donen unes diferències més marcades.
- Es requereix un diagnòstic i assessorament més acurat per orientar el currículum més adient en cada cas. Per fer aquesta orientació individualitzada cal temps, informació sobre l'oferta i formació psicopedagògica per poder adequar aquesta oferta a les necessitats formatives i a les opcions i preferències de cada un dels alumnes.
- És essencial una coordinació entre el professorat dels crèdits comuns, el dels variables i el de reforç, i no és convenient que els alumnes amb necessitats educatives especials tinguin molts professors i tantes assignatures.
- Cal un coneixement entre les escoles de Primària i Secundària per veure quina es pot adaptar millor a les necessitats d'un alumne en concret.
- A més, seria desitjable una infraestructura de zona coordinada per poder racionalitzar recursos, i presentar al mateix temps una oferta prou diversificada per adaptar-se a les necessitats reals de l'alumnat, sense caure, però, en una classificació de centres de més o menys categoria en funció de l'alumnat que atenen.
- També seria imprescindible que les dotacions de recursos, especialment humans, es concedissin en funció de les necessitats reals, i no pel decret de

## 52 Educació especial

plantilles. És evident que, en aquests moments, hi ha escoles que atenen un alumnat amb una problemàtica molt complexa, que impossibilita que puguin ésser atesos en grups de trenta.

Per tota aquesta complexitat que comporta el desenvolupament de l'ESO, i perquè en un principi els professors, en general, no disposaran de la formació i els recursos suficients, no sols per detectar que existeixen dificultats, sinó per esbrinar com i quines són, en quina fase es troben, i quines estratègies i recursos es poden utilitzar per pal·liar-les o superar-les, fa falta un plantejament seriós d'allò que requereix l'atenció a la diversitat i als alumnes amb necessitats educatives especials, i que aquesta no pot ésser assumida per una persona aïllada, sinó per un equip amb la formació i dotació pertinent per poder:

- fer una detecció precoç de les disfuncionalitats o dificultats;
- valorar aquells alumnes amb necessitats específiques, amb una concepció dinàmica, defugint el diagnòstic com a pronòstic;
- orientar quant a recorreguts curriculars, nivells d'objectius i estratègies d'aprenentatge, per tal que es puguin compartir processos d'aprenentatge equivalents;
- analitzar la qualitat dels contextos d'aprenentatge, la seva funcionalitat i eficàcia;
- vetllar pel grau de funcionalitat de les diverses activitats de suport i per què tinguin una orientació desenvolupadora i no remeial o passiva.

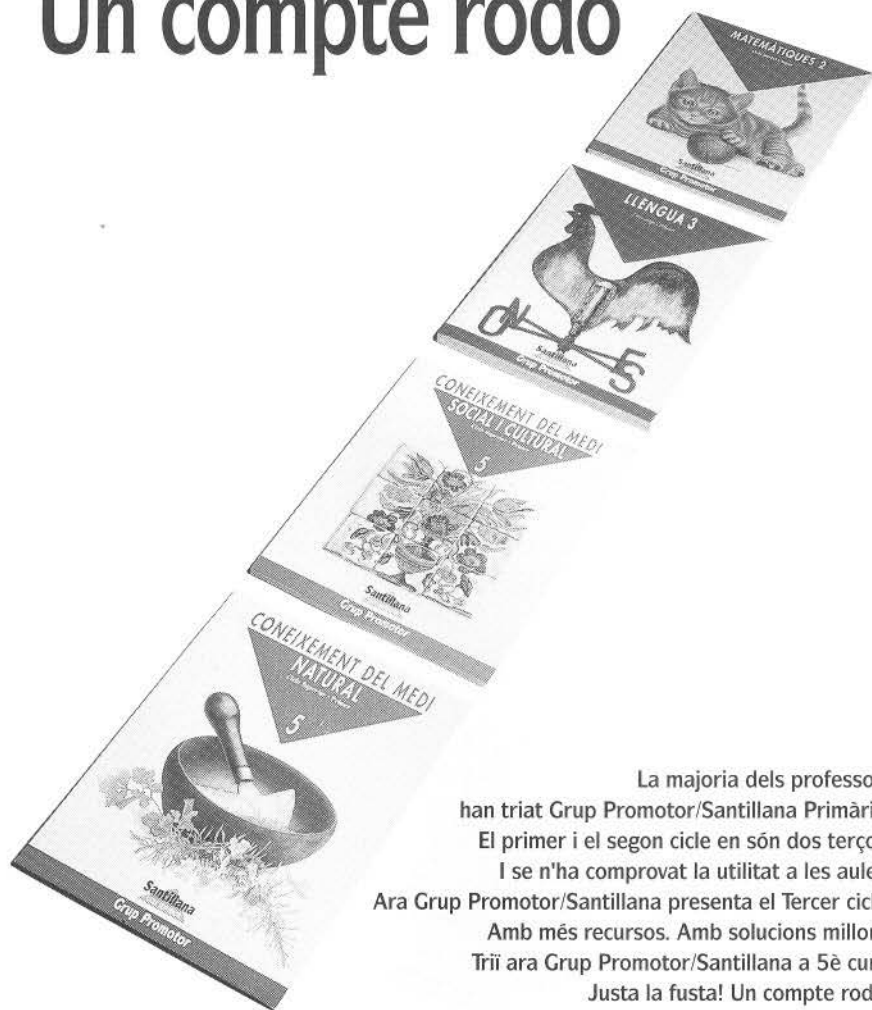
Les oposicions convocades el juny del 1994 per a l'accés a les places de professor de Secundària per a l'especialitat de Psicologia i Pedagogia no defineixen amb prou claredat les funcions d'aquest professional. És d'esperar que les funcions esmentades s'especifiquin en les disposicions oficials del proper curs.

Cal destacar el model aplicat al territori MEC, on s'inclou l'existència d'un departament d'Orientació Educativa i Psicopedagògica amb caràcter interdisciplinari, amb la figura d'un especialista de psicologia i pedagogia.

Així, cal dotar els centres de Secundària de la infraestructura necessària per tal que el tractament diferencial dels alumnes no es basi en enfocaments i valoracions inadequades, que poden provocar que el sistema d'ensenyament esdevingui desadaptat i discriminatori en extrem.

# Justa la fusta!

## Un compte rodó



La majoria dels professors han triat Grup Promotor/Santillana Primària. El primer i el segon cicle en són dos terços. I se n'ha comprovat la utilitat a les aules. Ara Grup Promotor/Santillana presenta el Tercer cicle. Amb més recursos. Amb solucions millors. Triï ara Grup Promotor/Santillana a 5è curs. Justa la fusta! Un compte rodó.

**Santillana**  
CICLE SUPERIOR  
**Grup Promotor**

El teu millor currículum





# Em passo el dia llegint.



Monstres,



extraterrestres,



nens detectius,

superherois i simpàtics animals,



ensenyen als nens que

llegir és el joc més divertit. Cada llibre és una invitació a l'aventura i cada

història, la manera més fàcil d'aprendre. El sistema «Joves Lectors» abasta

dels 6 als 13 anys, amb títols per a cada cicle d'EGB. Un sistema que crea

hàbit de lectura gràcies a les divertides activitats suggerides per les fitxes

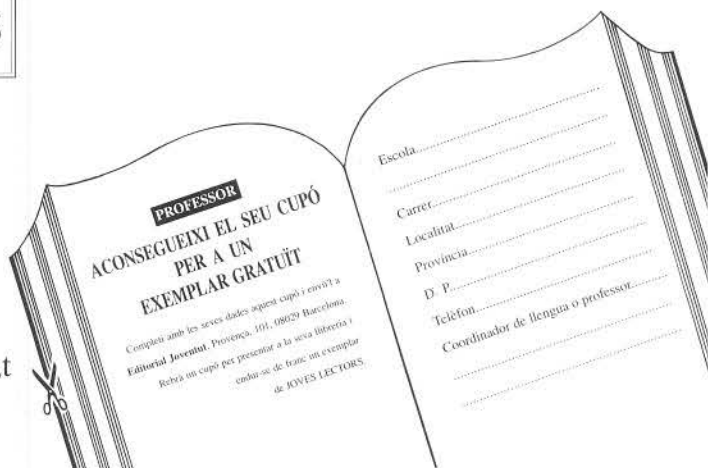
«Recursos i estratègies per al professor».

Amb Joves Lectors no pararan de llegir ni d'aprendre, i s'ho passaran d'allò més bé!



Per jugar a llegir

**EJ** Editorial Joventut





*L'article exposa els motius i els principis d'elaboració, per part del LAIE de la UAB, d'un programa informàtic adreçat als alumnes d'ESO, que sota l'ambientació d'un joc generés en els participants sentiments positius de curiositat i obertura envers les cultures minoritàries que actualment formen part de la nostra societat.*

## **La cursa de l'enigma: informàtica educativa contra el racisme**

*Guillem Bou  
Miquel Àngel Essomba*

Laboratori d'Aplicacions Informàtiques a l'Educació  
Departament de Pedagogia Aplicada  
Universitat Autònoma de Barcelona

### **1. Introducció**

Arribats al punt on som, sembla que no cal insistir més en la necessitat d'una educació amb atenció a la diversitat. Per això mateix aquest article no s'emmarca en la reflexió teòrica, sinó que pretén mostrar unes directrius molt concretes i una forma de treballar que els professionals de l'educació podran recollir i aplicar en experiències futures.

Des del LAIE (Laboratori d'Aplicacions Informàtiques en Educació) de la UAB hom va voler contribuir a la innovació aplegant dos reptes (l'educació intercultural i la introducció de la tecnologia informàtica a l'escola) en un de sol: la creació d'un programa informàtic adreçat als alumnes d'ESO que, sota l'ambientació d'un joc, generés en els participants sentiments positius de curiositat, tolerància, comprensió i obertura envers les cultures minoritàries

que actualment formen part de la nostra societat (àrabs, filipins, llatino-americans, centrafricans, gitanos i jueus).

## 2. Precedents educatius i problemàtica

Voler integrar de manera coherent i significativa dues dimensions educatives diferents en els seus objectius com en les seves metodologies resultava d'entrada complex per causes que podríem agrupar sota dos orígens:

### a) Social

Els infants i adolescents es veuen sotmesos a un mercat de videojocs que fomenten l'hostilitat i la violència envers l'estrany (marcians que arriben a la Terra per destruir els humans, bandes urbanes que saquegen i assassinen,...). No es pot ignorar, per tant, que diàriament milers d'aquests nois i noies reben tot sovint en el seu joc missatges subliminals de l'estil "desconfia dels estranys", "la gent que no és com tu es perillosa" o "és hora d'acabar amb aquest grup".

Tant és així que fins i tot s'ha detectat que grups d'ideologia d'extrema dreta i altres col·lectius de caire diem-ne *no orientats a la convivència plural* utilitzen el mitjà informàtic com a vehicle de transmissió del seu pensament. I, en conseqüència, no és gens desencertat preguntar-se si hi ha una relació directa entre els jocs que practiquen avui els nostres joves i un possible futur intolerant on rebrotin els corrents neonazis o de caire totalitari.

### b) De tradició educativa

Mentre que l'educació intercultural persegueix una millor comprensió i acceptació d'altres cultures des d'un vessant primordialment afectiu com a eina essencial per educar en la tolerància i contra el racisme, la informàtica educativa pretén generar unes competències cognitives i procedimentals en els alumnes destinades a capacitar-los per a l'ús de les tecnologies de la informació en la societat.

És més, l'absència d'experiències similars anteriors i la consolidació d'uns determinats models establerts i arrelats pel que fa als continguts comporta, a priori, un risc considerable a l'hora de dissenyar el programa. Tot i que es desitja una sensibilització dels alumnes, les activitats d'educació intercultural es basen en metodologies de caire informatiu o, en el millos dels casos, revestides d'un caràcter vivencial centrat en el contacte personal.

Sospesats, doncs, aquests dos apartats, hom podrà entendre el repte al qual ens referíem al principi. Es tractava de casar dues línies que socialment es presenten oposades i educacionalment immerses en plans d'actuació diferents.

## 3. Principis d'elaboració

La solució del problema en l'anàlisi contextual que prèviament hem exposat es pot recollir en el que anomenarem *críteris o principis d'elaboració*. Són un recull de directrius classificades que s'exposen a

continuació i que aplicàrem en l'experiència a què ens referim.

Esperem que siguin d'utilitat a les persones interessades a engagar un projecte semblant i cal fer notar, òbviament, que no són l'única solució al problema proposat. Constitueixen, més bé, una primera aproximació a una *forma de fer* en informàtica educativa i, en aquest cas concret, s'agruparen en sis apartats:

1. Aspectes temàtics.
2. Aspectes d'especificitat.
3. Aspectes psicològics i evolutius.
4. Argument.
5. Funció dels personatges secundaris.
6. Objectiu o *leit motiv* del joc.

### **3.1. Aspectes temàtics**

Són els que es refereixen al tema a tractar i la manera de fer-ho. De l'estudi del problema, arribarem a la proposta de tres enunciats que s'han de respectar:

a) El programa informàtic s'ha de desenvolupar a partir d'un eix temàtic que ho englobi tot i doni una coherència i una continuïtat a la tasca de l'usuari, com a garantia entre d'altres de la implicació dels jugadors en el programa.

b) El programa informàtic s'ha d'acollir a la filosofia global de l'aprenentatge per descobriment, preveient tothora un joc on sempre s'hagi de descobrir i es fomenti aquesta sensació en els jugadors.

c) L'eix temàtic del joc ha de girar al

voltant d'un personatge conductor de característiques similars als jugadors com a expressió personalitzadora que afavoreixi la identificació dels nois/noies amb ell, a partir d'aquí fer-los la presentació de l'objectiu del joc i acompanyar-los al llarg de la descoberta.

### **3.2. Aspectes d'especificitat**

Són els referits a trets, particulars i específics, però d'un paper important perquè el joc informàtic assoleixi el seu objectiu.

a) Cada sessió ha d'estar destinada al descobriment d'una única cultura. La cultura a descobrir ha de fer la presentació dels diferents àmbits vitals a través d'un protagonista que desperti un sentiment d'exploració de la intimitat de realitats aparentment llunyanes, potenciant especialment l'anàlisi d'àrees més instrumentals que no pas expressives del seu bagatge cultural.

b) Tant el personatge conductor com el protagonista de la cultura a descobrir cal que siguin presentats en llur comunitat de vida integrats a Catalunya, i pel que fa al segon cal situar-lo lluny de la zona geogràfica d'origen i provocar així la proximitat de tot allò que es transmet als jugadors i facilitar l'abordament de la concepció antropològica que defensa l'existència d'una heterogeneïtat intracultural.

### **3.3. Aspectes psicològics i evolutius**

Són la materialització dels recursos i enunciats de la psicologia de l'educació que

podem aplicar per fer més eficient el joc. Atenent al tipus de destinatari a qui s'adreça el joc, la seva edat i circumstàncies personals tenim:

a) Cal situar els jugadors en una situació motivacional prèvia a l'acció que generi la necessitat de resoldre un problema (això és, abans de jugar se'ls dóna un full d'exercicis que podran resoldre amb el joc informàtic). Aquest fet esdevindrà un eix temàtic paral·lel a la descoberta a través del qual hom espera aconseguir desvetllar apreciacions positives envers la cultura minoritària tractada, ja que el seu protagonista serà l'encarregat (juntament amb el personatge conductor) d'ajudar els nois/es a alleugerir l'angoixa creada resolent el conflicte, mentre que els introdueixen continguts de ciències socials i acumulen experiències agradables mitjançant jocs divertits que se succeeixen en el desenvolupament de la història.

b) Tenint en compte l'etapa evolutiva de les persones a qui va adreçada l'experiència (12-16 anys) i la influència d'un determinat estil de mass-media en la nostra societat, la tipologia de pantalles a dissenyar ha de reunir les característiques de ritme que ells esperen trobar en un joc d'ordinador (això és, inclusió de textos curts, imatges que se succeeixen una darrera l'altra, diversitat de fotografies, canvi ràpid d'imatges, etc.).

c) Per evitar la monotonia en la successió de pantalles al llarg del joc, cal introduir uns tercers personatges que aportin l'element sorpresa tan necessari en l'edat dels

destinatari i que trenquin la rutina creada al cap d'una estona a partir de l'inici del joc.

### 3.4. Argument

El joc és presentat per una noia, la Marga, que estudia en un institut de batxillerat i que coneix a la classe un noi immigrant pertanyent a la cultura que es tractarà. Ambdós es fan amics i tracten d'ajudar els jugadors a respondre les preguntes d'un qüestionari que els és lliurat al principi i que han d'emplenar correctament per desxifrar un enigma. Així es demostra que la relació entre persones de diferents cultures pot ser positiva, fenomen reforçat per l'ajut que plegats dispensaran als jugadors.

La Marga no és filla de cap població en concret. Segons el grup cultural que es vulgui tractar, serà manresana, barcelonina, veïna de Figueres, de Rubí o de Mataró, i el seu amic immigrant li farà descobrir tots els racons de la població que ell freqüenta (casa seva, de familiars, d'amics, el Casal de Cultura...), espais en els quals ella serà capaç d'anar recollint dades i descobrint un món fins llavors misteriós i que sense adonar-se'n tenia al seu costat. Però no tot serà tan senzill, perquè de tant en tant la pantalla tremolarà com a senyal d'arribada dels "trapelles", una colla de nois i noies dissenyats per ordinador que aniran introduint dificultats al procés de descoberta i resolució de l'enigma.

### 3.5. Funció dels personatges secundaris

Ja hem dit que els "trapelles" fan la

funció d'evitar la monotonia, sobretot després de textos on el programa ha donat molta informació útil. A més, en la seva elaboració s'aprecien les característiques següents, que els atorguen altres funcions secundàries:

a) Absència d'ulls (porten els ulls tapats). Remarca el problema del tancament adolescent, de la necessitat d'intimitat i preservar l'interior costi el que costi.

b) Són personatges concebuts inicialment com a persones amb dificultats de comunicació (aquesta idea de l'autor ha estat respectada). Per exemple, un dels trapelles, caracteritzat per no portar gorra a diferència dels seus companys, parla amb un codi tribal comprensible per als jugadors que llegeixen els missatges, però intel·ligible per als iguals.

c) Absència de malícia. No són els "dolents de la pel·lícula", solament s'utilitzen per a donar importància al joc i valorar els jugadors ("perquè l'enigma no sigui descobert per qualsevol", segons diuen ells).

d) Elements contextuais de tonalitats cromàtiques fredes. Llueixen tons grisos en el vestit i hom fomenta així la identificació amb barris urbans deprimits.

### **3.6. Objectiu o leit motiv del joc**

A part de respondre a les preguntes del full d'exercicis, els jugadors han de descobrir una sentència amagada que és l'enigma del joc.

Després de superar tots els "entrebancs" interposats pels trapelles i conclòs el recorregut de la Marga per la vida quotidiana del seu amic, els jugadors han d'haver estat capaços de complimentar degudament el qüestionari de preguntes i, per tant, haver resolt l'enigma, que exactament diu: *En la diversitat dels essers humans neix la seva riquesa.*

## **4. Present i futur**

Aquest programa informàtic va ésser inicialment dissenyat i utilitzat com a eina didàctica per al "Saló de la diversitat" organitzat per SOS RACISME entre els dies 20 i 25 de març de 1994 a Barcelona i destinat a escolars en edat d'ESO, que sota el lema "Viu la riquesa de la diversitat" pretenia assolir l'objectiu d'oferir un espai d'aproximació entre els col·lectius d'immigrants presents a Catalunya i els alumnes d'aquesta etapa, per sensibilitzar aquests darrers en la riquesa i les problemàtiques dels primers.

Però per a LAIE l'experiència no finalitza aquí. La bona acollida que tingué el joc exposat ens indica que hi ha una via de construcció d'eines per a l'ensenyament de caire semblant i que, més o menys, s'havien superat les dificultats que comportava ajuntar informàtica educativa i educació en i per a la diversitat.

\* Si voleu disposar-ne, col·laborar o fer consultes al voltant del programa, podeu contactar amb nosaltres al telèfon LAIE-UAB: 581 10 75.

Equip  
ALDEBARAN

# Religió

## E. Primària

### 1r., 2n. i 3r. CICLE



## PROJECTE ALDEBARAN

Dissenyat des de i per  
als nens i les nenes  
amb la pretensió  
d'apropar l'univers  
d'allò transcendent a la  
seva experiència de  
forma *significativa*,  
*constructiva*  
i *lúdica*.



**ALDEBARAN** és un projecte realitzat en equip per professors i professores que viuen diàriament l'aventura de ser docents de Religió

### Ed. Primària 1r. Cicle

Religió 1r. curs

Religió 2n. curs

Material de suport didàctic per a 1r. i 2n. curs

### Ed. Primària 2n. Cicle

Religió 3r. curs

Religió 4t. curs

Material de suport didàctic per a 3r. i 4t. curs

### Ed. Primària 3n. Cicle

Religió 5è. curs

Religió 6è. curs

Material de suport didàctic per a 5è. i 6è. curs



Fidel a les directrius de la Reforma i al currículum de la Comissió Episcopal d'Ensenyament, el **Projecte Aldebaran** dirigit per **Antoni Salas Ximelis**, ha estat elaborat amb els materials més actuals, atractius i suggerents per aconseguir una formació religiosa més constructiva i completa.



## Edicions Cadí, s.l.

c/Concepción Arenal 144-1º

Telf. (93) 3403036-Fax (93) 3403216

08027 - BARCELONA

Omplir i enviar a Edicions Cadí, s.l.-Concepción Arenal 144-1º -08027-Barcelona

Desitjo rebre més informació i mostres sobre el **PROJECTE ALDEBARAN**  
Centre escolar.....

Adreça.....

Localitat.....

Província.....

Telèfon.....

Codi postal.....

DIRECTOR  COORDINADOR DE CICLE  CAP D'ESTUDIS  PROFESSOR  
NOM I COGNOMS.....

*Experiència pedagògica que està duent a terme el moviment "Sem Terra" entre els camperols del Brasil, el qual lluita per una reforma agrària i una societat més justa. L'educació hi té una importància primordial, perquè pot ajudar a la construcció de noves formes de convivència i a la capacitat per exercir els drets de ciutadania.*

## **Conèixer per a transformar**

L'experiència educativa del "Movimento sem terra"  
(Brasil)

**Rosa M. Cañadell**

Psicòloga/Antropòloga. Professora de F. P., Coordinadora del Seminari "Escola i Interculturalitat" de Rosa Sensat.

Parlar d'educació i canvi social no és pas una cosa nova: totes les situacions de revolució i/o canvis socials i polítics que han tingut lloc al llarg de la història han anat acompanyats d'una nova orientació de l'educació i d'un canvi de continguts i metodologies d'acord amb els nous plantejaments.

Tampoc no és nova la idea de fer un tipus d'educació dirigida a un sector marginat de la població, com a eina d'emancipació, i el Brasil, amb P. Freire, ens ha donat bons exemples de l'anomenada "alfabetització popular".

Però no pel fet de no ser gaire innovadora deixa de ser interessant una experiència pedagògica com la que està duent a terme en aquests moments el moviment "Sem



Terra" entre els camperols del país més gran i més desigual de tota Amèrica Llatina: el Brasil.

Els "Sem Terra" són un moviment popular de milers de treballadors i treballadores rurals que neix a partir de les lluites d'aquests agricultors sense terra, que es reunien, discutien i s'organitzaven per, de manera col·lectiva, conquerir una àrea de terra on viure i treballar. Aquestes accions es multipliquen per tot l'Estat a partir de finals dels anys 70 fins que, el 1984, té lloc, per primera vegada, un Encontre nacional dels Sense Terra, el qual va representar la consolidació del Moviment en l'àmbit de tot l'Estat.

L'MST (abreviació de "Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra")<sup>1</sup> agrupa totes aquelles persones que, essent treballadores del camp, es troben sense terra per poder continuar treballant: els "posseiros", agricultors que treballen amb la seva família una àrea de terra com si fos seva, però que, de fet, no tenen cap títol de propietat i que un bon dia en són expulsats; assalariats rurals, persones que treballen a les grans hisendes per un sou ínfim i de forma temporal; petits agricultors, que tenen una parcel·la molt petita de terra (5 hectàrees) amb la qual no poden subsistir; fills i filles de petits agricultors, que han de marxar de la propietat dels pares quan formen una nova família, ja que la quantitat de terra que conreen no dona per més.

1. STEDILE, J. P.; SERGIO, E. F., *A luta pela terra no Brasil*, Ed. Página Aberta Ltda., São Paulo (Brasil), 1993.

La suma de tots aquests grups, que en l'actualitat són més de 5 milions de famílies, formen els anomenats "Sem Terra".

La majoria de grups indígenes no entren en la categoria de "sense terra", ja que, de fet, ocupen les seves reserves. L'MST està vinculat a aquests moviments i, en concret, les seves reivindicacions passen per "la demarcació i autonomia d'aquestes àrees indígenes, i l'expulsió dels "fazenderos" rics que les han ocupat, així com dels "madeiros", "garimpeiros" i empreses mineres que s'han apoderat de part d'aquestes terres indígenes.

Cal recordar que la concentració de terres al Brasil arriba al punt que l'1% dels propietaris en té un 44%, mentre que el 67% de petits propietaris només en té un 6%. I que els 20 latifundistes més importants són propietaris de 20 milions d'hectàrees, la mateixa quantitat que posseeixen prop de 4 milions de petits agricultors junts. Això implica que, dels 37 milions d'integrants de la població rural, el 42% viu en condicions d'indigència.

El lema de l'MST és "Ocupar, resistir, produzir", i això estan fent. En l'actualitat, 143.000 famílies viuen en àrees "ocupades", en les quals treballen, viuen i es formen col·lectivament, i ajuden a les properes "tomas" de terres. Només en els últims quatre darrers anys s'han instal·lat 1.024 assentaments, que ocupen 6 milions d'hectàrees, on viuen i treballen 121.000 famílies.

Aquestes ocupacions han costat les vi-



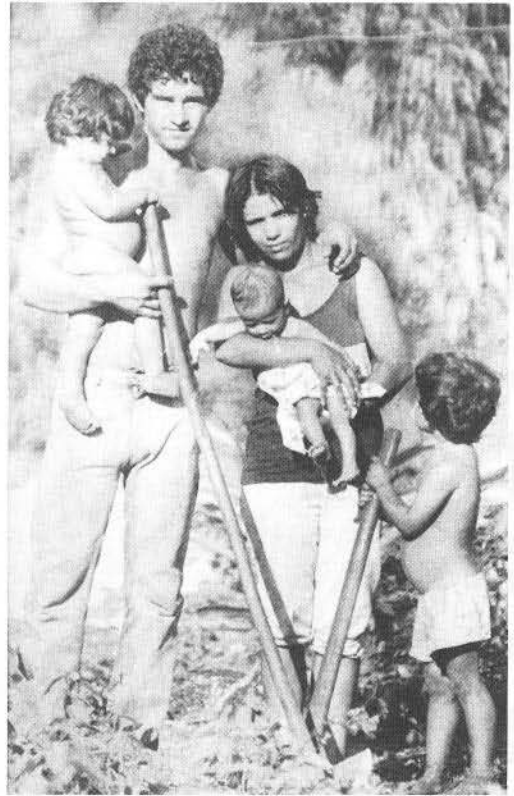
*L'educació té una importància primordial en la lluita per la Reforma Agrària, en la construcció de noves formes de convivència, en la capacitat per exercir els drets de ciutadania i participar en la vida política del país.*

des de 225 treballadors rurals, assassinats a mans de la policia o els pistolers dels "fazenderos", i 230 líders de l'MST empresonats.

Però l'MST no es planteja només ocupar terres i treballar-les, sinó que lluita per un projecte global, que implica una Reforma Agrària en el camp, i una societat més justa per a tot el país. I és que una cosa va lligada a l'altra: només podran ocupar i treballar la terra tots els que no en tenen, si es fa una reestructuració de la propietat i s'apliquen mesures complementàries: crèdits, assistència tècnica, comercialització, etc. I tot això només és possible dins d'un canvi total en les estructures polítiques i econòmiques del país.<sup>2</sup>

I per aconseguir tot això l'MST es basa en tres grans pilars: l'organització, la lluita i l'educació.

L'educació, en el sentit més ampli de la paraula, és l'arma més poderosa que tenen i que utilitzen a fons. "L'educació —diuen— té una importància primordial en la lluita per la Reforma Agrària, en la viabilitat dels assentaments, en la construcció de noves formes de convivència, en la capacitat per exercir els drets de ciutadania i participar en la vida política del país, i en la lluita per una persona nova i una nova societat democràtica i socialista."<sup>3</sup>



I perquè creuen, de veritat, en la força emancipadora de l'educació, és perquè hi dediquen els millors recursos humans i materials.

L'analfabetisme i la baixa escolaritat afecta el 80% dels treballadors sense terra: "els mateixos que ens varen robar la terra ens van prendre l'escola", i, per tant, es proposen "no sols ocupar el latifundi de la terra, sinó també el latifundi del saber". Aquest latifundi del saber "és molt gran, està concentrat en poques mans i és altament improductiu per al conjunt de la societat. Cal esbotzar la tanca que el protegeix, perquè el poble se n'apoderi, el torni produc-

2. L'MST dóna suport a la Candidatura de L. I. LULA, del Partit dels Treballadors, en les properes eleccions que tindran lloc l'octubre de 1994.

3. STEDILE, J. P. (*id.*).

tiu i el transformi en un instrument per conquerir formes més dignes i alegres de viure”.

Aquest esforç educatiu comença amb la lluita per una escola per a tots els nens i nenes; la recerca d'una nova manera d'educar adequada a la seva realitat rural, una formació i capacitació de mestres sortits del seu propi medi, l'organització de la comunitat perquè assumeixi la seva tasca d'educar i la lluita contra els poders públics perquè compleixin amb les seves obligacions constitucionals en relació a l'educació.

Un altre esforç és l'alfabetització d'adults i la formació tècnica que els permeti una bona organització de les cooperatives i una millora en la producció.

I, finalment, una educació polític-organitzativa que ajudi a conèixer la realitat brasilera i les formes de participar per fer-la més justa.

*Conèixer per a transformar*, aquest és l'objectiu que guia totes les seves activitats educatives.

### 1. Les escoles en els assentaments<sup>4</sup>

“Ningú no educa ningú, ningú no s'educa sol, les persones s'eduquen entre si a través de la seva organització col·lectiva.”

4. *Qué queremos con las escuelas de los asentamientos*. Movimento dos Trabalhadores rurais Sem Terra, Materiales de Intercambio CLOC N.1. I Congreso Latinoamericano de Organizaciones del Campo, Lima (Perú), febrer 1994.

En els assentaments es treballa a quatre nivells: pre-escolar, de 1r a 4t, de 5è a 8è, i alfabetització d'adults.

Per fer-ho possible estan impartint cursos de capacitació per als mestres, la major part dels quals són persones del mateix assentament. Aquestes reben, a més, suport tècnic a partir de les “oficines de pràctiques” que estan en cada regió i fan un assessorament pedagògic i produeixen material escolar alternatiu: fitxes de treball, metodologia, continguts, etc.

L'objectiu és transformar les escoles en “cooperatives d'educació” on participi la comunitat, on s'eduqui partint de la realitat de l'assentament, i on el professorat i l'alumnat treballin junts aprenent i ensenyant. Aquests objectius els concreten en:

1. Ensenyar a “llegir, escriure i calcular”, no sols sobre el paper, sinó en la realitat de l'assentament i la societat.

2. Ensenyar “fent”, o sigui, a partir de la pràctica quotidiana, analitzant els problemes concrets i organitzant-se per resoldre'ls.

3. Construir una “nova persona”: “l'escola ha de ser un espai de vivències i desenvolupament de nous valors: la companyonia, la solidaritat, la responsabilitat, el treball col·lectiu, la disposició d'aprendre, el fer les coses bé, la indignació contra la injustícia, la disciplina, la tendresa... i la convivència organitzativa”.

4. L'escola ha de preparar igualment



*Infants sense casa dormint al carrer a Rio de Janeiro*

per al treball manual i per a l'intel·lectual: "agafar l'aixada no té menys valor que agafar el llapis". Per això els nens i nenes de l'escola aprenen a fer els primers conreus i a organitzar un petit treball productiu.

5. L'escola ha d'ensenyar la realitat local i general: "no podem només conèixer la història i el funcionament del nostre assentament, necessitem saber, també, tot allò que no veiem cada dia i que la humanitat ha descobert i viscut".

6. L'escola ha de crear subjectes històrics: això implica que l'escola ha de formar persones amb capacitats i consciència col·lectiva, capaces de decidir sobre la seva pròpia vida i sobre els avatars col·lectius de l'assentament i del conjunt de treballadors i treballadores. Persones capaces de cons-

truir una nova manera de conviure, de treballar i de gaudir.

7. L'escola ha de preocupar-se per les persones d'una manera integral: ha d'ocupar-se del cos, de la salut, de l'expressió de les idees i sentiments, de la música, de la dansa, de la creativitat...

Els *principis pedagògics* parteixen de la base que l'escola és un lloc d'estudi i de treball.<sup>5</sup>

Aquest treball pot consistir en la conservació i millora de la mateixa escola (no oblidem que en la majoria d'assen-

5. *Ocupar, resistir, produir, tamben na educaçao.* Material de discussión para los asentamientos. Colectivo Nacional do Setor de Educaçao, MST.

taments, les cases i l'escola són encara fetes de fusta i uralita), mantenir el jardí, reparar els objectes que es fan malbé. Poden organitzar la biblioteca, preparar jocs, festes i excursions. Però és molt important que tinguin sempre algun treball vinculat a la terra: un petit hort, arbres fruiters, o una petita granja.

El més important del treball és aprendre a organitzar-se: treballar en grup, prendre decisions i assumir-ne les conseqüències, planificar i avaluar col·lectivament el treball i la productivitat, superar els errors i els oportunitats.

L'escola ha d'estar lligada a la resta de la comunitat, així totes les persones de l'assentament han d'implicar-se en l'educació dels infants, dels joves i de les persones adultes. I, al mateix temps, tant els mestres com l'alumnat han de participar en la vida de l'assentament, en la lluita per la terra i l'organització de la producció.

Els professors i professores han de tenir una formació pedagògica, tècnica i política, i han de fer seva la lluita per la terra, per la producció, així com la lluita per l'educació.

## 2. Capacitació tècnica<sup>6</sup>

Organitzen una gran diversitat de cursos i modalitats per tal d'adaptar-los a les

necessitats de cada realitat i a les possibilitats del moviment.

- Cursos informals, que poden durar fins a 60 dies. Es fan en els mateixos assentaments i es dona formació sobre organització, comptabilitat, elaboració de projectes i tècniques agrícoles.
- Cursos específics d'un tema, que duren una setmana, a petició dels i les assentats.
- Laboratoris: organització de la producció. Es fan en els assentaments i l'objectiu és accelerar el procés d'organització i producció col·lectiva.
- FIP: Formació Integrada amb la Producció. Es fa en els assentaments, durant 30 dies. Hi participa tothom. Els temes parteixen de les necessitats i problemes de l'assentament i es combina la formació política i l'organització dels assentaments i de la producció.
- Cursos Integrals per a la Producció: es reuneix un grup de persones, de 80 a 100, de diferents estats, en una àrea de terra ocupada i allà es reproduïx la vida i organització d'un assentament. Els nois i noies s'autosustenten al mateix temps que reben formació tècnico-agrícola. Funcionen quatre experiències d'aquest tipus.
- Curs Tècnico-administratiu de Cooperatives. És un curs de Formació Professional que atorga un títol oficial. Els cursos duren dos anys i els alumnes

6. Entrevista amb Pedro Possamai, responsable de l'escola Caçador de formació de l'MST, José Campos, director del Departament d'Educació rural de FUNDEP (Rio Grande do Sul), i Irene Manfio, coordinadora dels Col·lectius de Formació.

*L'escola ha d'estar lligada a la resta de la comunitat, així totes les persones de l'assentament han d'implicar-se en l'educació dels infants, dels joves i de les persones adultes.*

67

combinen l'estada a l'escola amb l'estada al seu assentament, per tal d'anar posant en pràctica el que van aprenent i portar a l'escola els problemes de l'assentament a fi de buscar-ne col·lectivament les solucions.

Aquesta escola funciona com una cooperativa d'alumnes, els quals gestionen les finances, la producció, els serveis, els continguts que estudiaran, el professorat que contractaran, etc., assessorats per un equip pedagògic permanent.

Actualment funcionen dos grups de 100 alumnes entre 20 i 30 anys, i la valoració que en fan els assentaments quan hi tornen és superpositiva.

— Educació pedagògica: per a formar professors i professores, creada al 1989 com una institució que expedeix títols oficials: FUNDEPI, a Rio Grande del Sud.

Aquesta escola s'ha ampliat i imparteix ara també cursos de Secundària per a tots aquells nois i noies que no han pogut escolaritzar-se. Es fa durant 42 dies, durant set etapes, per tal que els i les joves no abandonin del tot el treball productiu en els assentaments.

— Educació político-organitzativa. Combina la lluita contra l'analfabetisme (que varia d'un 90% al nord a un 50% al sud) amb la formació política i tècnico-administrativa.

Funciona a 19 estats i cada un té la seva

pròpia organització. Es fa amb estances de dos mesos al centre de formació, i hi ha quatre nivells. Hi passen uns 200 alumnes per any.

Els continguts comprenen diferents àrees: sistemes de producció, organització social, plans del Govern, anàlisi de la conjuntura actual, filosofia, tècniques de comunicació, història del moviment obrer, història del Brasil i Amèrica llatina, les lluites per la terra i la Reforma Agrària, diferents revolucions i història de l'MST.

L'objectiu és promocionar l'anàlisi i la recerca de nous models de societat, a partir del coneixement de la història i la situació actual del país.

### **3. Organització global i finançament**

Existeix un "Col·lectiu Nacional del Sector de l'Educació" dins de l'MST, que coordina totes les activitats dedicades a formació i educació. A cada estat hi ha un col·lectiu de discussió i planificació de les accions educatives que posa en comú les diferents experiències, busca noves metodologies i elabora material alternatiu.

El professorat de les diferents àrees d'educació i formació està format per les persones més ben preparades dins del moviment i per diverses col·laboracions de persones de fora: professors i professores d'universitats i altres col·lectius.

Els seus recursos econòmics provenen de tres fonts: Projectes de Cooperació,

Fons Governamentals i les àrees de producció dins de les mateixes escoles.

#### 4. Valoració

La valoració que fa el mateix moviment és altament positiva i la que, des de fora, varem poder fer, a partir de visitar diferents escoles i dialogar amb els i les alumnes i els responsables, hi coincideix totalment.<sup>7</sup>

El més sorprenent és el grau d'entusiasme, de participació i d'estudi dels i les joves en totes aquestes escoles. La diferència entre els escassos recursos i els resultats obtinguts és abismal. La capacitat de raonar i analitzar les situacions, la quantitat d'informació, la profunditat de les qüestions que es plantegen, és molt superior a la dels nostres joves, amb l'agreujament que, alguns d'ells, partien d'un nivell quasi inexistent d'escolaritat.

Una relació igualitària en la distribució de funcions entre nois i noies, des del treball al camp fins al treball domèstic (neteja, menjador, etc.), un tracte igualitari i respectuós entre professorat i alumnat, un aire festiu i alegre enmig d'un ritme seriós de treball i disciplina, són les característiques que més impressionen.

Les qüestions de sexisme i racisme es comencen a introduir, però encara queda

molt per fer, sobretot tenint en compte que és un país eminentment masculista i amb un racisme encobert molt elevat, sobretot envers la població negra. Malgrat tot, dins de l'MST, la participació de les dones, tant a la producció com a la formació i organització, és força més elevat que a la gran majoria d'altres organitzacions d'aquell país (sindicats, partits polítics, etc.) i fins i tot que del nostre. Aquesta participació varia en funció de les tasques: mentre que la producció en els assentaments és molt igual a la dels homes, en l'educació infantil és majoritària i en els llocs d'organització (líders locals o nacionals) minoritària (d'un 15 a 20%).

#### 5. Conclusions

L'escola, i l'educació en general, no està forçosament determinada per la societat o la cultura dominant, sinó que un sector de la població pot, fins i tot en condicions precàries, canviar l'orientació de l'escola i la formació per tal que aquesta respongui a les seves necessitats i sigui adequada a la seva realitat.

La influència i la importància de l'educació en qualsevol projecte de transformació social es fa, de nou, palesa quan hom visita els assentaments i escoles de l'MST.

L'educació serveix per a estimular, tant el conformisme i la continuïtat social, com el canvi i la transformació; només depèn de la voluntat clara d'un sector social i la pràctica real d'educadors i educadores.

7. Visita i participació a l'Escola de Caçador de l'MST, a la Coordinadora de Delegats estatals de l'MST a Cajamar, i a diversos assentaments de la regió de São Paulo i Sta. Catarina.

El “fracàs escolar”, tan problemàtic a la nostra societat, no està tan vinculat a les característiques individuals de l'alumnat, sinó a la manca de projectes socials que recullin els problemes i la realitat dels joves i els ofereixin un marc de reflexió i discussió que els permeti elaborar alternatives i ser-ne els protagonistes.

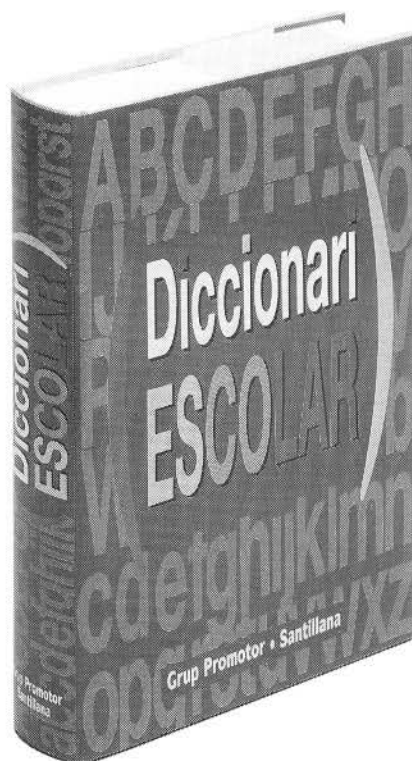
En aquests moments en què la crisi econòmica, política i de valors està arrasant el nostre país, i en què l'escola i l'ensenyament en general està en una espècie d'“impassé”, experiències com aquesta

són com una brisa fresca i una font d'on podem beure tots i totes les ense-nyants que treballem per un canvi a l'escola vinculat a un projecte de transformació social.

En aquest aspecte, aquest article no és més que un acte d'agraïment a tots aquests companys i companyes que estan lluitant i treballant per un món més just i solidari, i ens recorden que, per aconseguir-lo, tenim un arma molt més poderosa a les nostres mans, la formació dels nois i noies, i que l'hem de saber aprofitar.



# DICCIONARI ESCOLAR DE LA LLENGUA CATALANA



Un diccionari pensat i elaborat expressament per a nens i nenes.

- Prop de 20.000 paraules amb els seus significats en definicions molt clares i abundants exemples.
- Nombroses expressions, locucions i frases fetes.
- Solucions de dubtes i dificultats que pot presentar l'ús de la llengua.
- Conjugacions dels verbs regulars i irregulars.
- Quadres amb resums de gramàtica: les regles d'accentuació, els graus de l'adjectiu, les classes d'oracions, els principals prefixos i sufixos...
- Sinònims, antònims i famílies de paraules.
- Més de 2.000 dibuixos i fotos amb els noms d'objectes, plantes o animals, i de les parts que les componen.

**L'ajuda més útil per parlar, llegir i escriure millor, amb tot el vocabulari que l'estudiant necessita.**

**Grup Promotor • Santillana**





## En la mort de Pere Calders

*Jaume Cela*

Col·laborar que els nois i noies, que els nens i nenes siguin lectors és un dels objectius més importants que l'escola té marcats. El lector és aquella persona que quan vol i pot i perquè vol agafa un llibre i el llegeix. Per fer realitat aquesta definició, els mestres i les mestres ens empesquem tota mena d'invents, alguns molt motivadors, demostrar, per exemple, que nosaltres mateixos som lectors infatigables que sempre passegem amb un llibre sota el braç i que no tenim cap mania a deixar per a una altra ocasió una classe de gramàtica, per comentar l'obra que llegim o per deixar que la comenti qualsevol alumne. O bé els acompanyem al teatre o a la presentació d'un llibre que es fa en algun local del barri. O convidem a l'escola algun escriptor o alguna escriptora perquè ens expliqui com s'ho fa per construir la seva obra. També programem altres activitats, filles de la bona fe i amb resultats contraproductius, com fer omplir qüestionaris avorrits sobre el llibre llegit. Afortunadament, aquesta mena d'activitats van desapareixent i

aquesta decadència es va iniciar abans de l'arribada de l'exitós llibre de Pennac.

Fer realitat l'objectiu que he expressat al començament de l'article no és fàcil, perquè cada criatura és un món i a cada classe hi conviu la noia que llegeix tot el que li cau a les mans, el noi que està enamorat de Tolkien i n'és fidel fins a la mort, l'altra noia que confessa que no acaba de llegir cap llibre, perquè no ha trobat cap història que l'arrossegui, i el noi que considera que llegir és perdre el temps i que no serveix per res. Davant d'aquest panorama tan divers, trobar un llibre que interessi a un grup molt nombrós de la classe —no goso dir a tots— és una feina difícil.

Els contes de Pere Calders pertanyen a aquest grup reduït d'obres que interessen a un públic molt ampli. Recordo una tarda que estava a punt de ploure. En aquestes ocasions, l'ambient de les classes s'electrificava de mala manera. Cap activitat que proposava no arribava a bon port. Portava un llibre de Calders a la cartera. El vaig treure i vaig començar a llegir un conte en veu alta. La classe es va anar asserenant. En Samuel no havia mostrat mai interès per la lectura. Quan va sentir el conte "Mig amagat" va demanar que li tornés a llegir. No s'acabava de creure què havia sentit. Vaig llegir sis o set contes. Ja eren les cinc i la classe en reclamava més. Som esclaus de l'horari i vam haver de deixar-ho per l'endemà. En Samuel em va demanar que li deixés el llibre. "Aquest tio és massa", em va dir.

Els contes de Pere Calders interessen a un ampli sector de gent. Evidentment que la

lectura que farà un adolescent serà diferent de la d'un especialista o la d'un lector de quaranta anys. Però Calders interessa a l'adolescent, al crític i al lector de quaranta anys. I aquesta qualitat no és gaire abundant. Un altre cas és el del poeta Miquel Martí i Pol.

L'estiu de 1991, l'Associació de Mestres Rosa Sensat van homenatjar, dins l'escola d'estiu, el senyor Calders. Quan el vam anar a veure ens va agrair l'homenatge i ens va intentar convèncer que no se'l mereixia. Pocs dies abans havia escrit al diari *Avui* aquestes paraules: "...que si jo no hagués existit mai, el conte literari tindria el mateix lloc que ara ocupa en la història de la literatura universal." En aquest homenatge vam expressar la nostra discrepància davant l'afirmació del senyor Calders sobre la seva obra. Els nois i noies demanen un altre Calders i aquest fet, entre d'altres que ja han estat recollits en diversos articles i comentaris que han aparegut a la premsa en motiu de la seva mort, demostra que la seva obra és una peça fonamental de la literatura de tots els temps.

La rebuda que ens va fer quan el vam anar a visitar i les paraules que ens va adreçar van ser una lliçó del tarannà obert i cordial d'aquest home que ha sabut fer-nos veure el món de cada dia amb una mirada nova.

Quan al setembre retorni a les classe continuaré portant sota el braç un llibre de Pere Calders i estic convençut que molts Samuels me'l treuran de les mans. A més a més, jo necessito continuar alimentant la meva capacitat de meravellar-me.

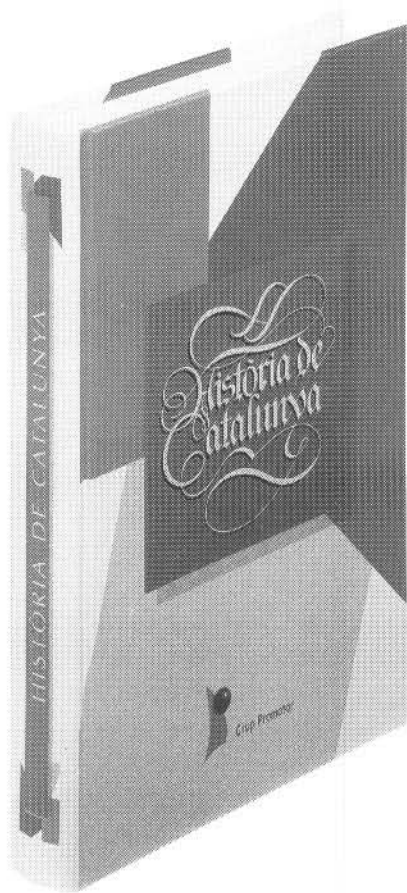


# CRÓNICA D'ENSENYAMENT



**una eina per  
a mestres  
i educadors**



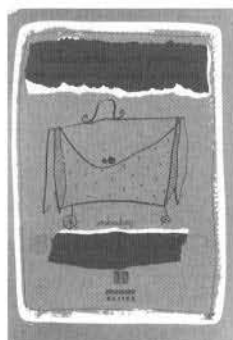


**Grup Promotor**

# “ Això és una altra història ”

*Història de Catalunya* és una obra de síntesi, completa, actualitzada i rigorosa, que vol contribuir a facilitar la comprensió del passat col·lectiu del nostre país a un públic no especialitzat. El volum, fruit de la col·laboració entre reconeguts professionals de l'ensenyament secundari i universitari, està especialment pensat com a obra de consulta i ampliació dirigida als alumnes d'Ensenyament Secundari Obligatori i, especialment, de Batxillerat i d'Escoles de Formació del Professorat.

*Història de Catalunya* és una obra que abasta tots els períodes del nostre passat, des de la prehistòria fins a l'actualitat, amb una atenció preferent a l'època contemporània. S'hi inclou, a més, un primer capítol dedicat al marc físic i un darrer capítol centrat en els aspectes socio-econòmics i culturals de la Catalunya d'avui.



## Novetats bibliogràfiques

### Biblioteca Rosa Sensat

AMORÓS PUENTE, A.; PÉREZ ESTEVE, P. *Por una educación intercultural: guía para el profesorado*. Madrid: MEC, 1993.

Extracte de l'índex:

¿Por qué una educación intercultural?; La educación intercultural en el proyecto educativo y en el proyecto curricular; Orientaciones para una intervención en el aula.

BASTIDA, A. *Desaprender la guerra: una visión crítica de la educación para la paz*. Barcelona: Icaria, 1994 (Seminario de investigación para la paz; 67).

Extracte de l'índex:

La ausencia de la guerra en la enseñanza de las ciencias sociales; ¿Por qué habría que enseñar la guerra?; La guerra en el aula; Algunas propuestas de estructuración de un tercer nivel de concreción dirigido a la enseñanza secundaria y centrado en torno a la primera guerra mundial.

CAMPS, O. *Parlem del català*. Barcelona: Empúries, 1994 (Biblioteca Universal Empúries; 67).

Extracte de l'índex:

Nosaltres i la llengua; Parelles de paraules; Persones; Feina; Comunicacions; Casa, construcció...; Menjar i beure; Temps; Festes; Castellanismes diversos; Fonètica i ortografia; Morfologia; Sintaxi; Textos i comentaris.

*Contenidos educativos generales en infantil y primaria*. Coord.: J. A. García Soriano; M. D. Palomo García. Archidona: Aljibe, 1994 (Biblioteca de Educación).

Extracte de l'índex:

La educación infantil y primaria en la LOGSE y disposiciones que la desarrollan. Características generales, finalidades, estructura curricular y áreas de aprendizaje; Concepto de currículo; Escuela y sociedad; El proyecto educativo y el proyecto curricular; Organización de los centros de educación infantil y primaria; La programación; Los temas o ejes transversales; La atención tutorial del maestro o maestra; La evaluación en el marco de la educación infantil y primaria; El juego; El desarrollo de la capacidad creadora, etc., etc.

76 Novetats bibliogràfiques

DELVAL, J.; ENESCO, I. *Moral, desarrollo y educación*. Madrid: Anaya, 1994 (Hacer Reforma).

Extracte de l'índex:

El contexto de nuestras preocupaciones morales; La moral como característica humana; Las reglas morales y su origen; Los cambios sociales y la moral; El desarrollo moral, según Piaget. Los estadios del desarrollo moral, según Kohlberg; Educación y moral.

DÍAZ-AGUADO, M. J.; MEDRANO, C. *Educación y razonamiento moral: una aproximación constructivista para trabajar los contenidos transversales*. Bilbao: Mensajero, 1994 (Recursos e Instrumentos Psico-pedagógicos; 8).

Extracte de l'índex

La perspectiva de Piaget: de la obediencia al adulto a la colaboración con los compañeros; La perspectiva de Kohlberg: del absolutismo a la filosofía de los derechos humanos; Tendencias actuales en la investigación sobre el desarrollo del razonamiento moral; El desarrollo del razonamiento moral ante dilemas hipotéticos y reales; El papel del conflicto y la discusión como procedimientos de discusión moral.

FOUREZ, G. *La construcción del conocimiento científico: filosofía y ética de la ciencia*. Madrid: Narcea, 1994.

Extracte de l'índex:

La observación; Creación y rechazo de modelos; La comunidad científica; Las ciencias como disciplinas intelectuales; Las ciencias modernas como producto de la historia; Ciencias e ideologías; Ciencias fundamentales y tecnologías; Ciencias y decisiones humanas; ¿Cómo articular ciencias y éticas?

GARDNER, H. *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona, etc.: Paidós, 1994 (Paidós educador; 114).

Extracte de l'índex:

El estudio del desarrollo humano; Perspecti-

vas de desarrollo en las artes: la base teórica, algunos descubrimientos empíricos; La relación entre "desarrollo natural" y educación formal; Formación artística en marcos formales e informales; Nuevos constituyentes de la educación artística.

INGLÉS PRATS, A. *L'absentisme escolar: prevenció de situacions de risc social, característiques i circuits*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Dep. de Benestar Social, 1994 (Instrumentos de Planificació dels Serveis Socials; 3)

Extracte de l'índex:

Per què s'ha d'actuar contra l'absentisme escolar i qui està en millor disposició de fer-ho. Un repàs a la normativa que ens afecta; Precisions sobre l'absentisme escolar. Definició i tipologia; El procés de socialització dels infants i els seus desajustaments; La resolució de l'absentisme escolar a partir de l'escola, dels serveis socials, de la policia municipal i els mossos d'esquadra.

MESTRES, J. *Cómo construir el proyecto curricular de centro*. Barcelona: Vicens Vives, 1994.

Extracte de l'índex:

Teoría curricular y enseñanza. El nuevo marco curricular; Legislación y currículo; Cómo elaborar el proyecto curricular de centro: diseño, divulgación y participación, realización y ejecución, evaluación y mejora.

*Proyecto curricular de educación secundaria obligatoria*. Demetrio Fernández ... (et al.) Madrid: Escuela Española, 1994 (De la Reforma Educativa al aula; 14).

Extracte de l'índex:

Características generales de la educación secundaria obligatoria; Organización de los centros de educación secundaria; El currículo y sus niveles de concreción; Los planteamientos institucionales; Elementos del proyecto curricular; Elaboración del pro-

yecto curricular de la educación secundaria obligatoria; Legislación.

SANUY, M. *Aula sonora: hacia una educación musical en primaria*. Madrid: Morata, 1994 (Pedagogía: manuales).

Extracte de l'índex:

El niño y la música; Educación del oído; Expresión y educación vocal; Práctica y expresión instrumental; Introducción al lenguaje musical; Improvisación elemental; Unidad didáctica: el agua.

SEMINARI PROPOSTA-ESPAI DE PEDAGOGIA (I: 1993: Barcelona). *Què vol dir ser professional de l'ensenyament?* Barcelona: Cruïlla, 1994 (Proposta; 6).

Extracte de l'índex:

Què vol dir ser professional? marc de referència per a una ètica professional; El professor ante la enseñanza como actividad profesional. Nuevos objetivos para una nueva etapa de la educación.



**“Mi profesor sabe  
cómo tratarme”**

Mi profesor cada día me trata con ilusión, cariño y, también, con mucha paciencia... Pero al primer indicio de piojos sabe que, entonces, son mamá y papá los que me han de tratar, científicamente, con un buen producto antiparasitario.

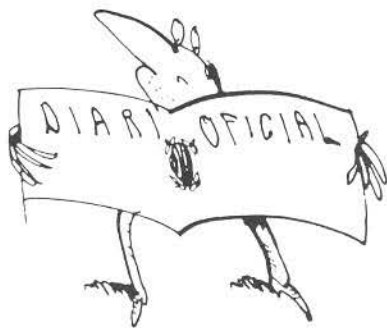
*Si desea recibir información de producto, envíe a KALIFARMA, S.A. Apartado de correos 12.068 de Barcelona los datos de su colegio y el número de alumnos entre 5 y 13 años.*

**Tratamiento Antiparasitario**





## Textos legals



### DOG

#### 8-6-1994

Resolució d'1 de juny de 1994, per la qual s'aprova la renovació dels concerts educatius dels centres docents privats.

#### 20-6-1994

Ordre de 12 de juny de 1994, per la qual s'estableix el calendari escolar del curs 1994-95 per als centres docents no universitaris de Catalunya.

#### 29-6-1994

Resolució de 9 de maig de 1994, per la qual s'ordena la inscripció i la publicació de les taules salarials corresponents a l'any 1993 del Pacte d'eficàcia limitada d'àmbit de Catalunya de l'Ensenyament privat.

#### 6-7-1994

Resolució de 13 de maig de 1994, per la qual s'estableixen els mòduls econòmics dels conceptes que integren els concerts educatius en els diferents nivells.

Ordre de 23 de juny de 1994, per la qual s'estableix el calendari del curs 1994-1995 per als centres i les aules de formació d'adults.

#### 8-7-1994

Decret 155/1994, de 28 de juny, pel qual es regulen els serveis educatius del Departament d'Ensenyament.

#### 15-7-1994

Resolució de 15 de juny de 1994, de convocatòria d'ajudes per a l'elaboració de projectes escolars sobre educació viària en el marc

dels currículums del nou sistema educatiu.

#### 18-7-1994

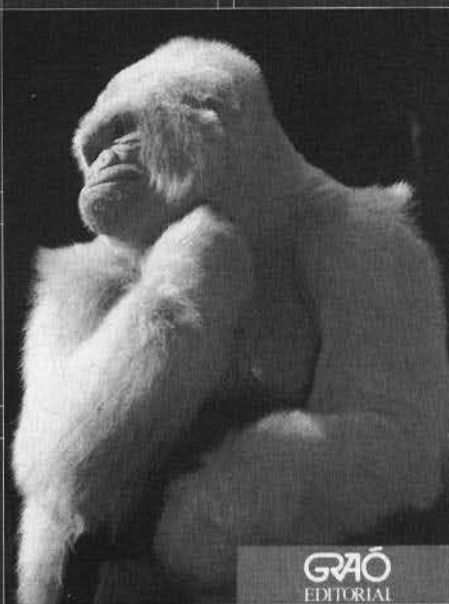
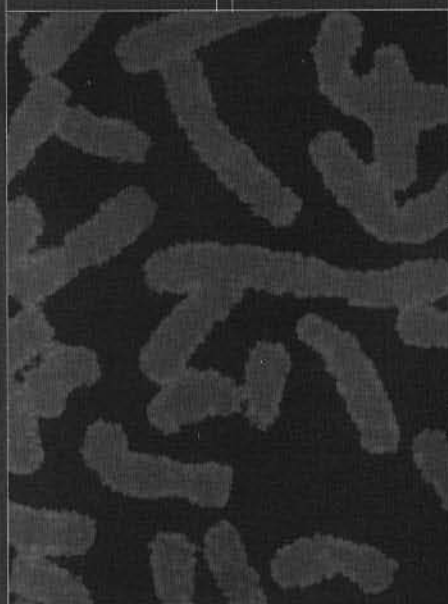
Resolució de 12 de juliol de 1994, per la qual es convoca concurs públic per a la concessió d'ajuts individuals per participar en activitats de formació permanent del professorat.

#### 12-8-1994

Decret 209/1994, de 26 de juliol, de modificació del calendari d'aplicació i de l'adequació dels concerts educatius vigents a la nova ordenació del sistema educatiu a Catalunya.

Floquet de Neu, el goril·la albi  
**Genètica i herència**

Montserrat Mata / Montserrat Puigdomènech



**GRÀO**  
EDITORIAL

**ENTENDRE EL MÓN, ENTENDRE CATALUNYA**  
Els llibres de coneixements pensats i fets per a Catalunya

*Sol·liciteu-ne informació*

*(93) 347 26 74*

*ARA LA COL·LECCIÓ SENCERA (103 nùms.)*

*Des de 1.465 ptes. al mes*

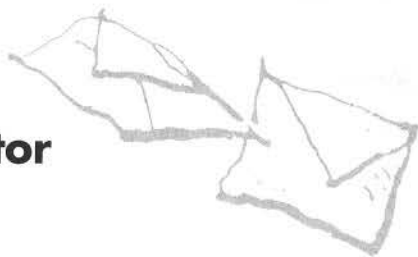
**ENSENYAMENT  
SECUNDARI**

**GRÀO**  
EDITORIAL

c/ de l'Art, 81 - 08041 Barcelona

Telf. (93) 435 23 11

## Cartes al director



Senyor director:

### El nocturn, un futur incert

En aquests moments un bon grup de professors dedicats vocacionalment al BUP nocturn, creiem que tenim el dret i el deure de fer sentir la nostra veu en favor d'una qüestió relegada: el tractament de la continuïtat del batxillerat nocturn.

És cert que cal aconseguir d'aquests estudis una major eficàcia en aspectes fàcils de detectar, per tal de millorar-lo, no d'abandonar-lo. Quan es parla d'aquest tema ens contagiem del fatalisme que presideix ara l'ensenyament secundari; ens autoconvencem que en la Reforma el nocturn no té

futur. A més, l'Administració sembla que no es plantegi l'obligació d'atendre, amb els sectors afectats, un factor legítim de la societat per a la seva pròpia reactivació.

Totes les fonts de dret reconeixen la naturalesa general i globalitzadora del dret a l'educació, és a dir, sense restriccions de cap mena (*Declaració Universal dels Drets Humans*, art. 26; *Constitució Espanyola*, art. 27; *Estatut d'Autonomia de Catalunya*, art. 15). La mateixa LOGSE, al Preàmbul, recull aquest caràcter de l'ensenyament, remarcant-ne els seus fonaments igualitaris. Però en el desenvolupament, ordenament i concreció

educatives la igualtat de drets i d'oportunitats queda reduïda, realment, als alumnes fins als 16 anys (ESO), màxim fins als 18 anys (Batxillerat). Cert que la legislació concreta l'obligatorietat, ergo la gratuïtat de l'ensenyament, fins als 16 anys. Si de bell antuvi s'accepta una limitació, no es pot continuar defensant la igualtat ni de dret ni d'oportunitats. A l'ensenyament aquest aspecte és prou important com per dedicar-hi una mínima reflexió.

En primer lloc, molts alumnes d'aquesta franja d'edat han estat desconcertats i a vegades abocats al fracàs escolar, però troben el seu projecte

professional després del primer contacte laboral i, per tant, és aleshores quan estan més preparats per "integrar-se a la societat i al país on viu(en) i a obrir la seva perspectiva cap a la dimensió europea i universal" (*Ordenació dels ensenyaments de l'Educació Secundària Obligatòria*. Decret 96/1992, 28 abril. Preàmbul).

En segon lloc, les reflexions internacionals en aquest terreny són prou clares: "Europa no té prou models d'educació d'adults que siguin efectius i que motivin suficientment, especialment pel que fa als adults que estudien i treballen alhora. L'ensenyament, a tots els nivells, ha estat pensat per als joves que estudien a jornada completa." [...] "Les institucions educatives haurien de canviar per acomodar-se a les noves exigències dels estudiants adults" (*L'Educació: la competència professional a Europa (Educations and European Competence)*. Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament. Institut Català de Noves Professions. Barcelona 1990).

En tercer lloc, els estudis nocturns, tan arrelats a la tradició educativa del país, han demostrat durant molts anys que actuen d'enllaç entre el que l'adult és i allò que vol esdevenir: aconseguir el que es denomina sobrequalificació i que la igualtat d'oportunitats té l'obligació d'oferir-li.

En quart lloc, els alumnes afectats pel fracàs escolar necessiten una continuïtat en la seva formació, adequada a la seva edat real, especialment si recordem que "el derecho a la educación es un derecho de carácter social" (*Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo*. Preàmbul).

Aquestes raons condueixen a una necessitat òbvia: *l'existència ben reconeguda i legislada dels estudis nocturns a l'ensenyament públic*; no es pot ocultar la qüestió darrera d'una simulació, com la denominació general d'educació d'adults, que no conduiria acadèmicament enlloc; ni tampoc reconduir-se només legalment a través d'una educació a distància, que suprimeix el motor essencial

d'ensenyament que és el contacte diari professor-alumne (sobretot si es té en compte que bona part dels potencials alumnes de nocturn han estat afectats pel fracàs escolar). El buit actual aboca a pensar, de manera inequívoca, que un *dret de caràcter social* romandrà únicament en mans de l'ensenyança privada.

**Montserrat Fullà i  
Bombardó**

Professora de BUP nocturn



“*Hem viscut per salvar-vos  
els mots,  
per retornar-vos el nom  
de cada cosa.*”

Salvador Espriu

Grup Endesa

Fidels a la nostra inquietud i vocació de suport a diferents manifestacions culturals, a ENHER patrocinem la I MOSTRA DE REVISTES EN CATALÀ. I felicitem a totes elles per l'energia amb la que divulguen la nostra llengua.

ENHER



ENHER, PATROCINADOR DE LA 1ª MOSTRA  
DE REVISTES EN CATALÀ

 **enher**  
En bona companyia

# FREIXENET



## Caves a Sant Sadurní d'Anoia



**Des de sempre  
amb les publicacions en català**

FREIXENET PATROCINA LA PRIMERA MOSTRA DE REVISTES EN CATALÀ



BARCELONA

*a l'escola*



## Escola i ciutat: el diàleg educatiu

Una altra guia de recursos de la col·lecció "Barcelona a l'escola":  
recull de textos poètics per al coneixement de la ciutat.

### INFORMACIÓ:

#### Servei de Coneixement de la Ciutat

Plaça d'Espanya, 5 1r. • Tel 402 35 28 • Fax 402 36 02 • 08014 Barcelona



Ajuntament de Barcelona  
Institut Municipal d'Educació  
Direcció de Serveis Pedagògics



Per classificar  
els deures, els estudis  
i les coses importants.

Per establir l'horari  
per activitats  
escolars  
i extraescolars.

Per organitzar-se els  
treballs individuals  
o en grup.

Per controlar  
els estalvis.

Per planificar  
tot el curs.

## AGENDA ESCOLAR

Ref. Multifin Bàsica  
Versió en català i en castellà

UNA AGENDA PER INTRODUIR  
ELS PRINCIPIS GENERALS  
D'ORGANITZACIÓ A L'ESCOLA.

## AGENDA DE L'ESTUDIANT

Ref. Multifin Institut  
Versió en català i en castellà

## AGENDA DE L'ENSENYANT

Ref. Multifin Magistral  
Versió en català i en castellà

multifin  
bàsica

multifin  
Institut

multifin  
Magistral

De venda a papereries  
i distribuïdors  
de material escolar.

CABERO  
Barcelona