

20 anys de perspectiva  
1 9 7 4 - 1 9 9 4

Publicació  
de Rosa Sensat

Octubre 1995

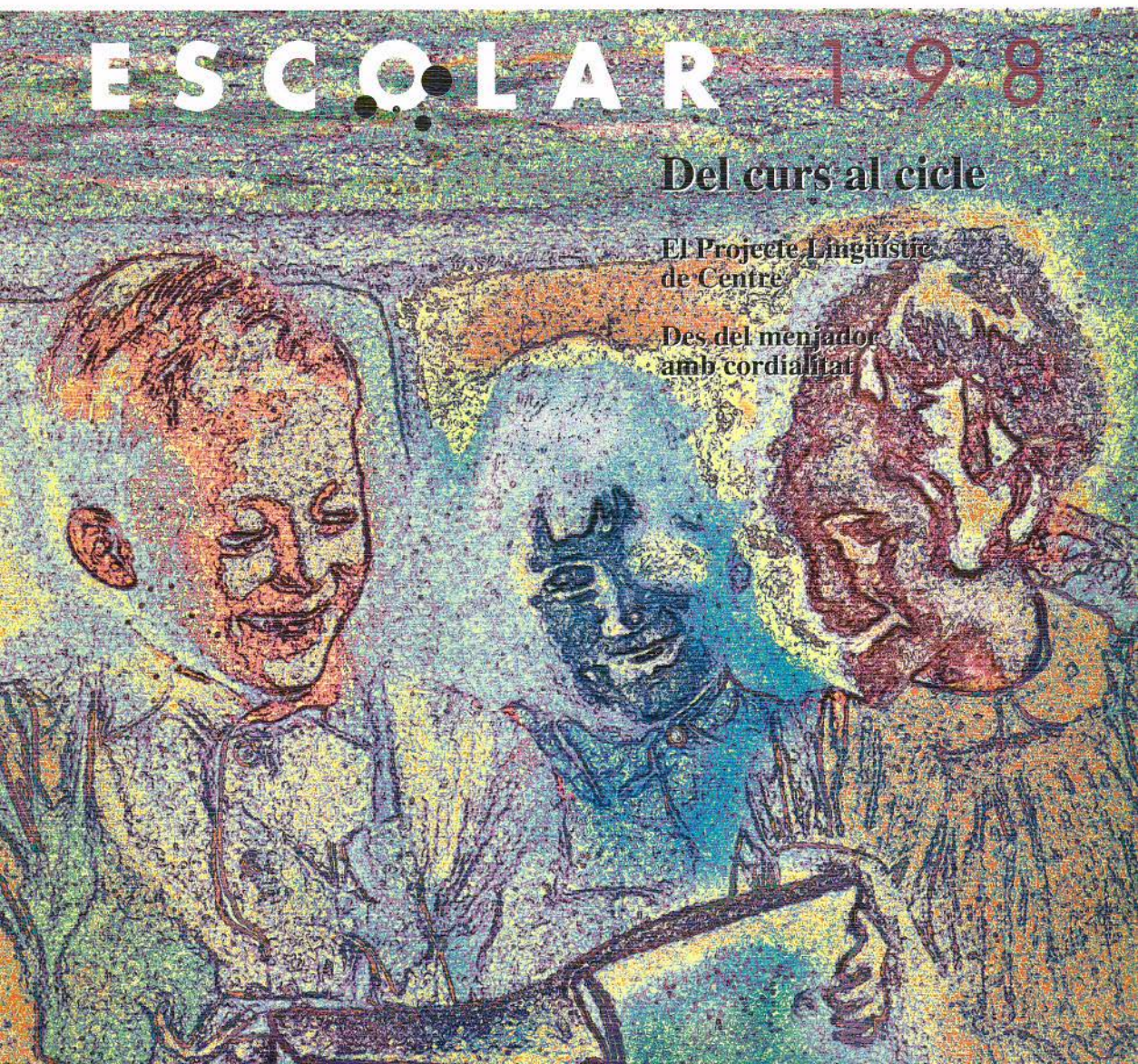
# PERSPECTIVA

## ESCOLAR 198

Del curs al cicle

El Projecte Lingüístic  
de Centre

Des del menjador  
amb cordialitat



Octubre 1995

P E R S P E C T I V A  
E S C O L A R 1 9 8

**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,  
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:**

5.950 ptes.- P.V.P. 675 ptes.

**Editorial:**

La conferència de Pequín. 1

**Monogràfic:**

**Del curs al cicle.**

Introducció. «Perspectiva Escolar» reflexiona sobre els cicles. *Jesús Viñas i Cirera* 2

L'organització per cicles de la nova ordenació del sistema educatiu.

*Pere Solà i Montserrat* 6

Del curs al cicle. Organització metodològica per àmbits d'intervenció.

*Antoni Zabala i Vidiella* 13

L'equip bàsic de centre: l'equip de cicle.

*Montserrat Payés Marín i Àngels Bartolomé* 23

Els canvis en l'organització dels cicles en passar de l'EGB a la primària.

*Carme Armengol Asparó i Anna Pérez Viñas* 28

L'organització de la secundària en cicles.

Canvis previsibles en la nova organització.

*Anna Morelló i Just i A. de la Rosa Botaya* 34

Bibliografia complementària.

*Biblioteca Rosa Sensat* 40

**Escola.**

**Tractament de la diversitat:**

El progrés diferent dels alumnes.

*Juan José Albericio* 43

**Organització escolar:**

Instruments i estratègies per a l'elaboració del Projecte Lingüístic de Centre.

*M. Dolors Areny i Cirilo* 51

**Escola i societat.**

**Serveis escolars:**

Des del menjador amb cordialitat.

*Sílvia Cabré, Montse Santacreu i*

*Marissi Valverde* 61

**Inadaptació:**

El menor inadaptat i l'escola.

*Carme Mateu i Ortí* 69

**Novetats bibliogràfiques.** 75

**Textos legals.** 77

R O S A  
S E N  
S A T

## La conferència de Pequín

Del 4 a 15 de setembre s'ha celebrat a Pequín la IV Conferència Mundial de les Nacions Unides sobre la Dona. Paral·lelament, a la veïna Huairou, es van aplegar unes 30.000 persones al fòrum de les ONG, que es va inaugurar uns quants dies abans, el 31 d'agost.

Els resultats d'aquest fòrum internacional han estat força positius, pel que fa als acords presos. Tot i sabent que moltes de les injustícies que pateix la dona en el món actual no s'arreglen amb una Conferència, els acords obliguen moralment i jurídicament els països membres de l'ONU.

Les conferències internacionals d'aquest tipus prestigien i serveixen per donar a conèixer i divulgar idees que abans es consideraven minoritàries o utòpiques; també obliguen els països que n'estan més allunyats a acceptar-les com a pròpies. I aquest és, indiscutiblement, un pas endavant. És important, així mateix, la difusió que reben els debats i els acords, donada la cobertura mediàtica d'aquest tipus d'esdeveniment.

A Europa les dones i els homes viuen en plena igualtat jurídica. El camí fet des de començament de segle en aquest camp ha estat important, i ple de paradoxes; per exemple, mentre el 1906 a Finlàndia les dones guanyaven el dret a votar i ser votades, aquells mateixos anys, a Anglaterra, un il·lustre neuròleg escrivia paràgrafs tan notables com els següents:

«Quan la dona s'allunya del seu estat natural (ser mare) per adoptar-ne un d'artificial (estudiar), es desencadena una lluita cerebral que es perniciosa per a la virilitat de la raça (...). Forçar una educació o un treball amb freqüència les torna neuròtiques i sexualment incompetents.»

I aquesta cita, d'un valor inapreciable, ens dóna peu a parlar d'un dels temes de la Conferència de Pequín, un tema que ens interessa ressaltar: la importància de l'accés de la dona a l'educació. L'educació i la cultura són prioritàries i la clau del futur passa perquè les dones hi tinguin accés. A Occident, al nostre país, el problema no és el de la plena escolarització, sinó el d'una qualitat més gran d'aquesta educació, sobretot pel que fa als valors negatius que l'escola encara pot transmetre, per inèrcia. Si bé som molt lluny del temps en què als llibres de text es veia un home que llegia el diari mentre la dona feia el dinar, encara queda camí per recórrer i és important fer un pas més en la conscienciació dels educadors pel que fa al rol que ocupa la dona al si de la família. S'ha demostrat, amb xifres indiscutibles, que el gruix de la feina de la casa encara corre a càrrec majoritàriament de les dones i és la dona qui porta els fills al metge o es queda amb ells a casa quan estan malalts. Però aquest és només un aspecte de la qüestió. És necessari un canvi global de mentalitat perquè a la societat no es perpetuin aquests valors i els corresponents rols de la vida diària que constitueixen una greu discriminació, i educar els nostres infants en els valors que afavoreixen el fet de compartir i l'equitat.

## 2 Del curs al cicle

*Els cicles són les unitats bàsiques d'organització, tant de l'ordenació del currículum com dels centres com a nucli de treball en equip. Aquest número serveix d'introducció a una sèrie de monogràfics sobre els diversos cicles, els quals aniran apareixent cada tres o quatre mesos, per aportar elements útils al professorat per afrontar els canvis que exigirà la reforma.*

## Introducció

«Perspectiva Escolar» reflexiona sobre els cicles

*Jesús Viñas i  
Cirera*

La revista «Perspectiva Escolar», al llarg de 20 anys, ha reflexionat sobre els temes de més actualitat i que més és debaten entre el professorat. És per això que hem cregut que era interessant fer una reflexió sobre els diferents cicles que componen l'ensenyament obligatori, ja que són les unitats bàsiques d'organització tant de l'ordenació del currículum, com dels centres com a nucli de treball en equip.

Efectivament, en l'ensenyament primari, en els cicles es on es troben les experiències més reeixides d'organització de treball en equip pels mestres; per tant, no es parteix de zero, sinó d'una experiència que cal aprofundir. Pel que fa a l'ensenyament secundari, l'experiència és més nova quant a concepte, però podem també trobar centres que han aplicat en certa mesura formes organitzatives que s'hi apopen.

Amb aquest número, que serveix de marc o d'introducció, iniciem una sèrie de monogràfics sobre els diversos cicles, els quals aniran apareixent cada tres o quatre mesos.

«Perspectiva Escolar» ha cregut que una reflexió més detallada en cada un dels cicles aportarà elements d'utilitat al professorat, el qual, de fet, haurà de fer canvis significatius en el marc de la reforma educativa, tant en la forma com en el fons del seu treball. I això ho

intuïm a partir de la constatació que les experiències de treball en equip més eficients s'han donat en l'organització del professorat en els cicles o en equips de dimensions similars, com ha passat en alguns departaments a la secundària tradicional.

La unitat organitzativa «cicle», per tant, pressuposa diversos elements que es complementen:

- Una manera nova d'organitzar el currículum. Què, com i quan s'ha d'ensenyar i què, com i quan cal avaluar són aspectes que canvien significativament.
- Una percepció de l'evolució individual dels alumnes més ajustada als canvis universalment reconeguts per la psicologia tant des del punt de vista intel·lectual, com del caràcter, de l'emotivitat o de la socialització. En aquest sentit, el cicle significarà un ajustament més fi.
- Una forma de treball en equip de professors adequada a aquesta nova concepció curricular on es recull, a més d'aspectes curriculars d'àrees, aspectes pedagògics, psicològics i sociològics.
- Aquest treball en equip portarà canvis importants en el funcionament de l'organigrama dels centres i un suport lògic a l'aprenentatge ajustat.

Fóra una equivocació fatal voler transformar els centres fent *tabula rasa* d'allò que s'ha fet fins ara. Primerament, perquè cal aprofitar les experiències positives que s'han portat a terme els últims anys. D'altra banda, perquè qualsevol innovació ha de fer-se amb sentit de procés i a partir de la realitat de cada centre.

La revista ha volgut, però, fer un número marc d'introducció a la temàtica de cada cicle específic. És clar que un centre educatiu és molt més que la simple addició de les seves parts. Creiem que la visió més concreta no pot fer perdre la dimensió general del centre, és a dir la perspectiva ecològica que ha de sostenir-se en qualsevol canvi o millora que s'introdueixi en el funcionament de cada cicle.

En aquest número, per tant, fem un repàs general de l'organització del centre per cicles.

#### 4 Del curs al cicle

Primerament hi ha una justificació de l'ordenació per cicles. Aquesta justificació vindrà establerta per les característiques psicològiques de l'alumnat, per motius pedagògics i organitzatius. L'ordenació per cicles definida en una llei orgànica (LOGSE) que configura tot l'ensenyament obligatori està en la base dels principis que fonamenten tota la reforma educativa.

Després passarem revista a les conseqüències que té des d'un punt de vista curricular el fet de passar del concepte de curs al de cicle. Organització del currículum en el què, com i quan ensenyar, i amb conseqüències importants en el què, com i quan avaluar.

El concepte de treball en equip es concreta en l'equip de cicle. En aquest sentit, per la seva dimensió, per les seves funcions i per les experiències acumulades en el treball en cicles, ens ha d'aportar elements de treball professionalitzat. Així l'organització i la gestió del treball del professorat queden implicades en la seva totalitat.

Finalment, recollirem quins són els canvis que previsiblement hauran de fer els centres per a la seva adequació a la reforma educativa i, més concretament, respecte al treball en cicles.

En números posteriors (dos o tres per curs), tractarem la concreció de cada cicle en un conjunt de set que formaran una unitat. La nostra revista sempre ha apostat per un currículum coherent de tot l'ensenyament obligatori des de l'educació infantil. Sembla que la concreció de la reforma encara no ha trencat amb un ensenyament ple de contrapunts i d'estadis sincopats. Tampoc no sembla que, almenys en les experiències que hem vist d'avançament, aquesta coherència s'hagi donat. Aquest fet preocupa bàsicament els pares que han optat per l'ensenyament públic, ja que la configuració de centres de 3-12 i centres de 12-18 només es dona en aquesta titularitat. No és moment per avançar previsions que s'hauran de demostrar en la pràctica, però estem convençuts que sense un treball coherent en l'ensenyament obligatori, que sempre és possible i es pot afavorir, el pas de la primària a la secundària pot ser negatiu. Contràriament, si som capaços d'estructurar els centres amb la mentalitat identificadora de l'ensenyament que és obligatori i per a tots, aquest pas pot ser un signe positiu per a l'alumnat. En aquest sentit l'organització dels cicles és un indicador clar.

Cada número monogràfic tindrà la seva estructura a partir de les característiques de cada cicle, però bàsicament recollirà aspectes com: les característiques de l'edat dels alumnes; els elements identificadors prioritaris en el currículum i l'equilibri de les àrees; elements d'organització de l'equip de mestres; elements d'organització de les aules i de materials curriculars; algunes experiències específiques; bibliografia general del cicle.

Esperem que el seu conjunt ens doni una visió general i detallada de tot l'ensenyament dels zero als setze anys.

6 Del curs al cicle

*Un disseny curricular que procedeix per concreció successiva de les intencions i objectius educatius, i no per encaïmentament d'anys o cursos, necessita unitats d'organització temporal més llargues que l'any. Amb això s'afavoreix la construcció d'un sistema d'ensenyament que no sigui la simple acumulació de conceptes lligats per la lògica de les àrees, sinó l'anàlisi de les accions que cal seguir per aconseguir uns determinats resultats.*

## L'organització per cicles de la nova ordenació del sistema educatiu

*Pere Solà i  
Montserrat*

Subdirector General  
d'Ordenació Curricular

### El nou currículum

La nova ordenació del sistema educatiu es fonamenta en un model de definició del currículum que té un caràcter global. Efectivament, el currículum actual parteix d'una visió general dels objectius d'una etapa que es van concretant successivament per definir les activitats educatives dels mestres i professors en els centres docents.

En un primer nivell de concreció s'estableixen els objectius generals en termes de capacitats que els alumnes han d'haver adquirit. Aquests objectius generals determinen la selecció d'àrees o matèries en les quals s'ha d'organitzar l'ensenyament, amb els objectius de cadascuna. Objectius que al seu torn donen lloc als continguts i objectius terminals propis de cada àrea o matèria.

En un segon nivell de concreció es procedeix a la seqüenciació dels continguts de cada àrea o matèria, la distribució per cicles i la formulació dels objectius propis de cada un d'aquests cicles.

Finalment, en un tercer nivell de concreció, s'elaboren les programacions de les actuacions educatives dels mestres i profes-



sors: com organitzar el temps de classe, quins temes tractar, quines activitats fer, etc.

## Les ordenacions tradicionals

Aquest procediment de concreció successiva des de les intencions o objectius educatius de caràcter general fins a la programació concreta de l'activitat del mestre o professor es contraposa a l'esquema tradicional de definició dels plans d'estudi.

La manera tradicional de proposar els programes consistia en la selecció d'uns determinats continguts per a un curs inicial i per addició successiva s'anaven definint els continguts dels cursos posteriors. És a dir, es pensava què calia o es podia fer el primer any en llenguatge, en matemàtiques, en socials, etc. Un cop definit això, es passava a considerar per a segon, allò que segons una lògica interna de l'àrea o matèria seguia al que s'havia fet a primer. Així el resultat final d'una etapa no era tant un objectiu predeterminat sinó el que la seqüència construïda en cada àrea donava de si segons fossin els anys de durada d'aquesta etapa.

Al mateix temps el resultat global final d'una etapa no era res més que la suma dels resultats esperats en cada una de les àrees.

Aquest esquema molt arrelat, i encara avui prou interioritzat, portava a l'assumpció del conjunt d'elements:

mestre-aula-grup d'edat d'alumnes-curs-programa de curs per àrees o matèries

com una de les peces bàsiques de construcció del sistema educatiu, que essencialment esdevenia la juxtaposició de les peces de les diferents àrees en les edats successives.

Encara és freqüent avui sentir expressions com: «aquest alumne està a nivell de cinquè», les quals denoten una identificació clara entre l'any (en la sèrie del sistema) i els continguts de l'ensenyament, entre una edat cronològica i uns resultats esperats en aquesta edat.

## 8 Del curs al cicle

Aquest esquema tenia un component fortament selectiu, ja que establia un encadenament fix dels ensenyaments en el qual l'alumne havia d'encaixar forçosament. Si aquest encaix no es produïa es provocaven les repeticions. Si se suprimien aquestes repeticions, l'alumne passava curs però no desapareixia la classificació perquè es continuava manifestant: «aquest alumne està fent vuitè, però té el nivell de cinquè».

### **La construcció del nou currículum**

En el disseny del nou currículum, aquest no es construeix per encadenament de cursos o anys acadèmics, sinó per una visió global del procés amb formulació del que s'espera aconseguir al final. En conseqüència, el que vertebra i dóna sentit a les opcions i propostes educatives no són els successius passos intermedis, sinó els objectius finals que es volen assolir.

A més, aquesta formulació d'objectius finals tampoc no és el resultat d'una suma dels diferents objectius finals en cada una de les àrees, sinó que, al contrari, el que al final s'ha d'haver aconseguit en cada una de les àrees ha de ser una deducció lògica del que s'ha establert com a objectiu general de l'etapa.

En la nova formulació de currículum deixen de tenir importància bàsica els passos intermedis per donar-la als resultats que s'esperen de l'aprenentatge. Aquests resultats s'han de formular com a aquelles adquisicions mínimes imprescindibles per a la integració de l'alumne com a adult en la cultura que regeix en la seva societat, amb caràcter general (ensenyament obligatori) o en el camp específic de formació que hagi escollit (ensenyament post-obligatori).

### **Les etapes educatives**

La construcció del currículum partint de la consideració de les realitzacions que es volen aconseguir al final del procés d'ensenyament-aprenentatge porta a un primer pas de presa de decisions: la formulació d'aquests objectius en cada una de les etapes en què caldrà dividir el procés per causa de la seva llargada i de la seva diversificació a partir de certs assoliments.



*Foto: Escola Joan Miró*

La definició de les etapes parteix de consideracions que són generals en qualsevol construcció del currículum:

- Sociològiques: edats i fases en què la societat organitza els períodes de formació inicial dels seus elements joves i els requeriments que estableix per a la seva inserció laboral.
- Psicològiques: períodes de desenvolupament operatori dels individus i factors i processos que intervenen en els seus aprenentatges.
- Pedagògiques: pràctica contrastada de definició de períodes bàsics d'ensenyament.

Aquestes consideracions han portat a l'establiment de les diferents etapes del nou sistema educatiu: infantil, primària, secundària obligatòria, batxillerat, formacions professionals específiques.

### **De l'etapa al cicle**

Un cop establertes les etapes del sistema educatiu, en primer lloc es formulen els objectius generals de cada etapa i es determinen les

## 10 Del curs al cicle

àrees en les quals s'ha de treballar, juntament amb els objectius i continguts de cada una d'elles. Posteriorment caldrà ordenar en el temps aquests objectius i continguts de cada una de les àrees, és a dir, s'hauran d'eleger subperíodes de l'etapa en els quals es concretin. Aquests subperíodes són els cicles.

Aquests cicles, s'ha optat per fer-los plurianuals, ja que l'opció, evidentment possible i a més lligada a la pràctica pedagògica tradicional, de dividir les etapes en anys o cursos escolars comportava, per la seva similitud formal amb el sistema anterior, un perill. El perill de tornar a la construcció tradicional del currículum, subratllant el que és propi de cada curs i sumant els cursos per obtenir l'etapa, tot fixant el curs com a unitat bàsica d'avaluació i promoció.

L'opció per l'any hauria pogut perjudicar la línia d'anàlisi dissenyada per a la concreció del currículum que partint de les consideracions generals de l'etapa arriba per passos i deduccions successives a determinar el que cal fer en l'acció diària en els centres. L'elecció d'un període intermedi plurianual de concreció dels objectius de l'etapa vol, doncs, evitar l'ús de l'any o curs escolar com a període bàsic de construcció del sistema educatiu.

També és veritat que el cicle podria convertir-se en el que l'any o curs representava en el sistema anterior i, en erigir-se en unitat d'avaluació sumativa i de promoció, pogués convertir el sistema en una suma de cicles, en detriment de les anàlisis del caràcter global i concreció progressiva. És un perill que convé tenir present i que caldrà evitar.

### **Les concrecions dins del cicle**

El cicle, al seu torn, s'haurà de dividir en períodes de temps inferiors. La definició d'objectius i continguts de cicle per a una àrea exigeix encara nous processos de seqüenciació. És normal que, com a unitat natural, sovint s'utilitzi l'any com a nova unitat temporal de subdivisió per a seqüenciar les accions educatives. Res no impedeix, però, en el nou model curricular partir d'altres subdivisions del cicle com ara els trimestres, un nombre de setmanes, un nom-

bre d'hores, etc. Als efectes de la subdivisió temporal per a les concrecions de les activitats educatives d'un cicle, l'any o curs ja no és significatiu en el nou model curricular.

## **Els cicles del nou model educatiu**

A la vista dels anys de durada de cada una de les etapes del nou sistema educatiu, el cicle de dos anys és el que s'ha adoptat per a les etapes de primària, de secundària obligatòria i de batxillerat. El cicle de tres anys, si bé possible a primària, no hagués encaixat ni a secundària obligatòria ni a batxillerat. A més, tres anys potser és un període una mica massa llarg per a després poder saltar ja directament al nivell de concreció propi de les activitats de mestres i professors.

Tot i això, aquesta és la durada adoptada per als cicles de l'etapa d'educació infantil, si bé s'ha d'admetre que la decisió presa ha tingut més a veure amb l'estructura de centre prèvia i la ja iniciada incorporació de les aules de nens i nenes de tres anys als parvularis dels col·legis de primària que amb una planificació racional deslligada de l'estructura de centres.

Si s'hagués procedit així, segurament l'educació infantil tindria tres cicles de dos anys. Però això hagués comportat, en l'estructura de centres existents, que en molts casos el cicle corresponent als 2-3 anys quedés partit en centres diferents, en total contradicció amb el paper que ha de tenir un cicle en la cadena de presa de decisions relatives a les intencions educatives.

Pel que fa al batxillerat, en realitat no hi ha cicles com a subdivisió de l'etapa, perquè aquesta ja és de dos anys. En aquest cas, doncs, cicle i etapa coincideixen.

La concepció, però, del batxillerat com un cicle ve dificultada per la definició de l'estructura bàsica d'aquest batxillerat decretada per a tot l'Estat. En la definició estatal d'aquesta estructura s'ha abandonat la concepció global d'etapa i s'ha procedit amb la concepció tradicional de suma de dos cursos, la qual cosa ha provocat dificultats en l'ordenació de l'etapa a Catalunya on s'ha vol-

## 12 Del curs al cicle

gut mantenir per al batxillerat la mateixa concepció del disseny curricular.

Les etapes pròpies de la formació professional per la seva mateixa durada, un nombre d'hores que no supera l'equivalent de dos anys, no necessiten la subdivisió en cicles i, com en el batxillerat, cicle i etapa coincideixen.

### Observacions finals

Hi ha altres aspectes de l'organització de cicles que seria bo de comentar, com ara podrien ser:

- la relació dels cicles amb els ritmes d'aprenentatge dels alumnes,
- els cicles i els agrupaments d'alumnes,
- els cicles i els equips de professors,
- els cicles i l'autonomia dels centres en la programació,
- els cicles i els criteris de promoció dels alumnes,

tots els quals aporten arguments favorables a una organització per cicles tot i que també poden apuntar algun aspecte contradictori.

En aquest article es tractava, però, no tant d'analitzar tots i cada un d'aquests aspectes, cosa que d'altra banda comportaria una extensió superior a la prevista, sinó d'exposar la consideració principal que a la vista del procés de definició del currículum porta a l'adopció d'un període de temps, el cicle, subdivisió del conjunt de l'etapa.

Altres articles d'aquest número incidiran de ben segur en alguns aspectes dels esmentats.

*L'autor se centra en les decisions bàsiques que configuren la metodologia d'aula i en la necessitat d'arribar a acords en un conjunt d'àmbits que transcendeixen el marc del curs, com a exigència per adequar la resposta educativa a les necessitats d'aprenentatge específiques de cada un dels nostres alumnes.*

## **Del curs al cicle. Organització metodològica per àmbits d'intervenció**

Els articles anteriors han posat de manifest la conveniència del treball compartit del professorat i, en concret, del realitzat pels equips de cicle. Com s'ha vist, més enllà dels avantatges que comporta el treball comparatiu, hi ha un conjunt de raons que justifiquen que la majoria de decisions que es prenen a l'aula siguin resultat de criteris comuns del professorat. Entre aquestes raons convé destacar les següents:

*Antoni Zabala i  
Vidiella*

- *Els processos d'aprenentatge no són uniformes; cada nena i cada nen aprenen amb estils i ritmes diferents.*
- Conseqüentment, *els processos d'ensenyança no poden ser homogenis.* D'aquí es dedueix la impossibilitat d'un tractament didàctic configurat sota l'equivalència nivell/edat. Tanmateix, moltes pràctiques educatives pròpies de l'escola graduada semblen reflectir la idea que tots els alumnes d'una mateixa edat assoliran els mateixos objectius per als mateixos camins.

Mentre que a les escoles unitàries tots els mestres tenfem i tenim clar que s'han d'utilitzar les diferents variables metodològiques (temps, materials, dinàmica grupal, etc.) segons les característiques diferencials dels alumnes, quan ens situem en una escola graduada, generalment la nostra forma d'intervenir a classe, la nostra metodologia es simplifica. Ja no es fa tan necessari prendre mesures

## 14 Del curs al cicle

didàctiques complexes: equips fixos i mòbils, temps variables segons necessitats, activitats personalitzades, atribució de responsabilitats, etc. Poder treballar en grups d'alumnes de la mateixa edat evidentment fa que les mesures a prendre no siguin tan radicals com en una unitària, però la resposta mai no pot ser la uniformització.

- *L'atenció a la diversitat no és una qüestió de tot o res.* Optimitzar les intervencions a l'aula requereix que cada cop siguem més capaços d'aprofundir en el coneixement dels alumnes i en la possibilitat de confegir respostes diversificades, adequades a les seves característiques. Aquest coneixement es millora en la mesura en què és cada cop més personal i dilatat en el temps, de manera que l'anàlisi pugui atendre els ritmes i estils personals d'aprenentatge en tota la seva extensió i amplitud. En aquest sentit, l'etapa i els cicles esdevenen els contextos d'anàlisi més apropiats per al coneixement dels alumnes, i ens permeten prendre mesures organitzatives que vagin més enllà de la unitat aula/curs, alumne/curs.

En aquest article em centraré fonamentalment en les decisions bàsiques que configuren la metodologia d'aula, i en la necessitat d'arribar a acords en un conjunt d'àmbits que transcendeixen el marc del curs, tot plegat com a exigència per adequar la resposta educativa a les necessitats d'aprenentatge específiques de cada un dels nostres alumnes.

### **Objectius, continguts i la seva seqüenciació, primer referent de la pràctica educativa**

És obvi que els primers acords bàsics d'un equip docent són aquells que es desprenen de les finalitats que atribuïm a l'ensenyament. L'èmfasi en una forma o una altra d'ensenyar és resultat d'aquesta atribució, la qual es concreta en la definició dels objectius i la selecció dels continguts d'aprenentatge. D'aquí la necessitat que existeixi el major grau de consens possible entre el professorat d'un centre pel que fa a la determinació de les finalitats de l'ensenyament, sobretot quan ens movem en un sistema de currículum obert i flexible, on el grau d'interpretació respecte de les finalitats normatives és força ampli.



Sense dubte, la determinació dels objectius d'etapa i, en ella, de cada una de les àrees i els seus continguts, és el referent bàsic per a l'anàlisi de la pràctica i per a la presa de decisions en l'àmbit de l'aula. En primer lloc, per tant, caldrà determinar quins seran els objectius que es pretenen assolir en aquell cicle, tenint en compte però que, d'acord amb el principi d'atenció a la diversitat, aquests no s'han d'entendre des de una postura rígida i tancada. Les finalitats per al cicle són el referent per poder orientar el nostre pla de treball per als alumnes, però sabent de bon principi que cada un dels nois i noies les assoliran amb graus notablement diferents, i que, mentre que alguns les superaran amb escreix, d'altres només s'hi aproximaran.

D'acord amb aquest plantejament, el pas lògic següent, la determinació dels continguts d'aprenentatge, ha de consistir fonamentalment en l'establiment de la seva seqüència des d'una visió global d'etapa. En concret, caldrà determinar el tram aproximat que correspon al cicle, tenint present que aquesta seqüència ha d'orientar les programacions, sense perdre de vista que cada un de les nenes i dels nens es situaran en llocs diferents d'aquesta seqüència —i alguns, fins i tot, fóra d'ella—. La definició clara de la seqüència de continguts és un requisit per prestar a cada alumne els reptes i ajuts que cada un d'ells necessita.

### **Els enfocaments metodològics.** **Els àmbits d'intervenció pedagògica**

Els acords presos sobre els objectius i els continguts faran possible decidir sobre les activitats d'aprenentatge, vertaders —però no únics— reptes per al professorat. Determinar els enfocaments metodològics generals i la seva concreció en pautes i formes d'intervenció pedagògica obliga a prendre decisions en totes les variables que configuren la pràctica educativa: les seqüències didàctiques, les relacions interpersonals, l'organització social, la distribució de l'espai i el temps, els materials curriculars, l'organització dels continguts i l'avaluació.

En general, aquestes decisions estan determinades per una tradició escolar marcada per una estructura en cursos força encarca-

## 16 Del curs al cicle

rada i molt condicionada pels llibres de text (els llibres de text són utilitzats per més del 90% del professorat a Catalunya), la qual cosa fa que el model d'intervenció majoritari s'articuli entorn d'un format de grup per curs i una distribució horària bastant rígida, amb una correspondència directa entre hores i àrees (de 9 a 10, Matemàtiques, de 10 a 11, Llengua, etc.). Aquesta tradició no ajuda gens a la recerca de fórmules que superin els efectes restrictius i limitats d'una organització graduada. El primer pas per ampliar la perspectiva d'anàlisi del procés d'escolarització passa per substituir el marc del curs pel del cicle. Aquest plantejament s'ha anat introduint a poc a poc a les nostres escoles, però el seu abast és encara molt restringit. Tret d'algunes excepcions, el treball en cicles es limita molt sovint a la presa d'acords puntuals i molts cops anecdòtics; a l'intercanvi respecte del que es fa més que a la discussió de per què es fa. Aprofitar tot el potencial educatiu dels cicles requereix entrar en matèria —en una matèria que molts docents consideren «reservada» al criteri individual—; exigeix procedir a una revisió de la manera en què es distribueix el temps, els espais i en el que podem anomenar *àmbits d'intervenció*.

Podem dir que tres són els àmbits d'intervenció fonamentals al llarg de l'escolaritat: l'*àmbit temàtic*, el d'*aplicació i exercitació*, i l'*actitudinal*. Sigui quina sigui la metodologia emprada a cada una de les àrees —ja es tracti de matemàtiques, artística o llengua—, podem trobar aquests àmbits, amb la diferència que segons que l'àrea en qüestió s'estructuri al voltant de continguts conceptuals o procedimentals, primen uns àmbits sobre els altres. La potencialitat del cicle per millorar les estratègies d'atenció a la diversitat de l'alumnat es fa palesa quan som capaços de destriar aquests àmbits, de manera que sapiguem aprofitar els avantatges de l'organització per grup/classe/curs i les que pot donar una planificació que contempli una visió per cicles. Com veurem, cada un d'ells emfasitza en uns tipus de continguts sobre els altres: l'àmbit temàtic els conceptuals, l'àmbit d'aplicació i exercitació els procedimentals i l'àmbit actitudinal, els valors, les normes i les actituds, malgrat que en tots tres intervenen continguts de tots els tipus.

Convé, abans de seguir endavant, recordar lleugerament les característiques de l'aprenentatge dels diferents tipus de continguts, segons que aquests siguin conceptuals, procedimentals o



*Foto: Escola Joan Miró*

actitudinals. Aquesta diferenciació ens permetrà precisar els trets de cadascun dels àmbits i, conseqüentment, els tipus d'unitats de programació que millor s'hi adiuen —racons o tallers, treball col·lectiu, en petits grups i individual.

### **Els continguts d'aprenentatge i els àmbits d'intervenció**

D'una manera esquemàtica, podem dir que els continguts conceptuals s'aprenen sota fórmules en les quals l'alumne ha de fer una intensa activitat mental que li permeti comprendre allò que aquell concepte significa. El grau de comprensió no és el mateix per a cada alumne, ja que depèn molt de les seves característiques personals (experiències prèvies, capacitat cognitiva, actitud favorable, etc.). És possible en una unitat temàtica abordar aquests continguts per a tots i en gran grup, sabent que cada un dels nois i noies seguiran processos de comprensió diferenciats i que tots poden arribar a aprendre en el mateix període, però en graus diferents de significativitat.

Aquest coneixement ens permet proposar uns temes al llarg de

## 18 Del curs al cicle

cada curs del cicle, que en alguns casos caldrà reprendre en el segon curs per aprofundir-hi. Això fa que sigui possible planificar els cursos deixant un temps per aquest àmbit en el qual es tractaran grans temes, els continguts bàsics dels quals seran conceptuals. Un exemple habitual d'aquest *àmbit temàtic* és el treball ja comú a Educació Infantil, d'unitats sota una metodologia per projectes de treball, o a Primària les unitats de recerca del medi, alguns tipus de centres d'interès o d'altres més convencionals. Són unitats que giren entorn de continguts conceptuals (els dofins, el carrer, la transformació de les matèries primeres, etc.) i en els quals els nens i nenes, a més a més de comprendre determinats conceptes, aprenen de manera funcional el sentit d'alguns procediments (llegir, observar, mesurar, etc.), evidentment utilitzen d'altres procediments apresos anteriorment i viuen segons uns valors i actituds determinats; però en qualsevol dels casos els continguts fonamentals que dirigeixen aquest àmbit són els conceptuals.

Els *continguts procedimentals*, malgrat la seva enorme variabilitat, constitueixen un altre àmbit específic, que va més enllà de la comprensió assolida en l'àmbit temàtic. El domini que exigeix l'ús competent dels continguts procedimentals (escriure, calcular, saltar, etc.) exigeix la realització de nombroses activitats d'exercitació i aplicació sistemàtiques i progressives. En aquests continguts es fan molt paleses les diferències en el grau de comprensió i, sobretot, en el ritme d'aprenentatge entre els alumnes, diferències que, a mesura que passa el temps, es fan més profundes. La solució d'unes mateixes activitats per a tots no funciona, cal cercar fórmules que permetin oferir a cada nena i nen els exercicis que corresponen al seu nivell de realització. Ja no és possible una mateixa proposta per a tot el grup; s'imposa una oferta diferenciada.

És necessari crear un *àmbit d'aplicació i exercitació*. Un àmbit en el qual es pugui oferir a cada alumne activitats segons les seves possibilitats i els ajuts que cada un d'ells requereix. És el que en la Educació Infantil es concreta en els racons i en altres cicles en els grups de treball, els tallers internivell, els contractes de treball, etc. En aquest àmbit, idealment, estan clarament definides activitats progressives i seqüenciades, que permeten al professorat oferir allò que cada noi i noia necessita i disposar al mateix temps de

possibilitats d'atendre les demandes personals mentre que els altres estan fent la seva feina.

El darrer àmbit és l'*actitudinal*. Els *valors*, les *normes* i les *actituds* no s'aprenen puntualment per mitjà d'activitats de comprensió ni per activitats d'exercitació; requereixen un procés molt més complex que no es basa en actuacions puntuals, sinó que exigeix un treball que contempli *totes* les activitats que es fan en el centre. És un aprenentatge que no es limita a unes unitats o en unes seqüències d'activitats curtes, sinó que es fa i s'aprofundeix al llarg de tota l'escolarització. Els continguts actitudinals s'han de «viure» però exigeixen també una planificació apropiada a les característiques del col·lectiu d'alumnes i a la seva individualitat. El fet que els continguts actitudinals hagin d'aparèixer en totes les activitats no exclou el que es creïn activitats específiques per al seu tractament, com són especialment les assemblees, les regles de joc, els compromisos personals, els càrrecs, etc. Aquest conjunt d'activitats i la planificació al llarg de totes les unitats són el que configuren aquest tercer àmbit.

Què es desprèn de la consideració d'aquests àmbits per a la planificació de curs i per al treball de cicle? De manera ràpida, podem dir que l'*àmbit temàtic* pot conduir a configurar unitats temàtiques més o menys curtes gairebé tancades en elles mateixes (projectes de treball, recerca del medi, centres d'interès, etc.), que tenen una durada limitada i es treballen en gran grup (tots treballen el mateix tema). El tractament de la diversitat es basa en els diferents graus d'aprofundiment que cada alumne assoleix. Es treballen tots els continguts, però els articuladors de les unitats són fonamentalment els conceptuals. És un àmbit en el qual, un cop programades les diferents unitats per a cada un dels cursos del cicle, no cal una revisió constant a nivell de cicle.

L'*àmbit d'aplicacions i exercitacions* dona lloc a moments i organitzacions diverses on les activitats consisteixen en el treball sistemàtic i progressiu sobre un contingut específic. Les seqüències d'activitats no es limiten a un període curt sinó que, en general, poden allargar-se en diversos cursos i durant tota una etapa (ortografia, càlcul, representació de l'espai, etc.). L'organització social de la classe ha de permetre la proposta d'exercicis diferenciats

## 20 Del curs al cicle

segons nivells de competència i l'atenció individualitzada (racons, grups de treball, contractes, etc.). Els continguts fonamentals d'aquest àmbit són els procedimentals. És un àmbit que no només cal planificar per al cicle, sinó que exigeix un seguiment progressiu, que és el que determina els agrupaments intranivell, les activitats progressives, els tallers, els racons, etc., i conseqüentment els materials a utilitzar.

L'àmbit *actitudinal* ha d'abraçar totes les activitats, no només de la classe, sinó també del centre, i s'estén a tota l'escolarització, tot i que hi ha alguns continguts que per la seva naturalesa són més importants en algun cicle determinat. Ateses les característiques de la majoria de continguts actitudinals que es proposen a l'escola, les activitats de gran grup i de petits grups estructurats són les més apropiades, i l'assemblea és una de les peces cabdals. Aquest àmbit no només exigeix una planificació i seguiment de curs i cicle sinó que s'ha de fer extensiu a tota l'etapa.

Com deia més amunt, cada una de les àrees preveu aquests àmbits, però en grau divers segons el pes dels diferents tipus de contingut: així, l'àmbit temàtic té més rellevància en el camp de les ciències socials o naturals o la literatura, per ser àrees amb un major nombre de continguts d'aprenentatge conceptuals, que en les de llengua, matemàtiques o educació física on predominen els continguts procedimentals, i l'àmbit d'aplicació i exercitació és el preponderant en aquestes àrees.

### **El cicle, espai per a les decisions metodològiques**

En diferenciar aquests tres àmbits, presents sigui quina sigui l'àrea o proposta educativa que es faci en un centre, es delimiten també àmbits de treball, discussió i acord en els cicles, que permeten transcendir el que molts cops són reunions rutinàries i limitades a aspectes puntuals de la pràctica educativa per incidir en una planificació que eviti les repeticions i les llacunes, que asseguri el domini dels procediments fonamentals i que no obli la formació integral dels alumnes.

En una planificació en la qual l'organització dels continguts és

la convencional per àrees, el treball per cicle consistirà en definir dins cada àrea el paper de cadascun dels àmbits. Però si les condicions del centre ho permeten i es possible una organització de les àrees sota metodologies globalitzadores, la consideració dels diferents àmbits en el context del cicle pot arribar a estructurar el treball educatiu, ja que per a l'àmbit temàtic es pot dedicar un temps ampli i continuat (els matins, per exemple) on es desenvoluparà principalment la majoria de continguts conceptuals, independentment de l'àrea de la qual provenen, per exemple, una recerca del medi en la qual es treballaran conjuntament conceptes històrics, geogràfics, gramaticals, matemàtics, etc.; i per a l'àmbit d'exercitació es podran configurar racons, tallers, treballs en petit grup o individual, en temps més curt (les tardes, per exemple). De tota manera, superar els aspectes restrictius d'una programació per curs exigeix no només estructurar el treball del cicle en àmbits d'intervenció, sinó l'existència d'una unitat metodològica més gran a fi i efecte que siguin possibles uns acords pel que fa a cada una de les variables que la constitueixen:

a) *Seqüències didàctiques* variades, en les quals sigui possible tractar al mateix temps l'ensenyament de continguts factuais per mitjà de models més o menys expositius fins a formes d'intervenció complexa per mitjà de models de recerca del medi o projectes, combinats, així mateix, en moments de treball individual o en petits grups.

b) Múltiples *relacions interactives* mitjançant les quals el professorat ofereixi models, reptes i ajuts contingents en un marc de participació i foment de l'autonomia; i on s'aprofiti també el potencial educatiu de les relacions entre iguals.

c) Una *organització social* de la classe rica i complexa, estructurada en grups fixos, equips mòbils, grups de treball, racons, tallers, activitats de treball individual i de gran grup.

d) Una utilització de l'*espai* variat, adequat a les característiques de la tasca i de la dinàmica grupal: utilització de fons directes, biblioteca, racons, tallers, etc.

e) Un ús del *temps* flexible, on les activitats no depenen d'a-

## 22 Del curs al cicle

quest, sinó, al contrari, que permet amotllar-se a les necessitats de l'aprenentatge i a les necessitats de cada una de les activitats programades.

f) Una *organització dels continguts* dirigida per un enfocament globalitzador, en el qual els continguts provenen de les motivacions i interessos dels alumnes, entorn a temes propers a la realitat dels nois i noies, per tal que aquests siguin apresos de la manera més significativa possible.

g) Uns *materials curriculars* diversos i diversificables que permetin un tractament flexible segons les necessitats variables de l'alumnat, de manera que cada professor o professora pugui construir la proposta que els seus alumnes requereixen.

h) Una *avaluació* centrada en el procés que serveixi no per sancionar sinó per estimular i conèixer on es troba cada un dels nois i noies, per tal de poder oferir-los l'ajut que aquests necessiten.

Resulta difícil estructurar una pràctica educativa que tingui en compte alhora i de manera reflexiva totes aquestes variables. També en aquest cas el treball compartit en el cicle pot ajudar a l'anàlisi d'allò que fem i a les possibilitats que tenim de millorar-ho. Discutir sobre els diversos àmbits en què estructurarem la nostra intervenció pot ser una bona manera de fer-ho.



*L'organització en cicles, entesos com a equips educatius, permet un espai de treball pedagògic més reduït, que afavoreix la participació de tots els mestres del claustre, possibilita la coordinació d'actuacions, afavoreix l'intercanvi d'experiències i coneixements i ajuda a integrar i cohesionar el professorat.*

## **L'equip bàsic de centre: l'equip de cicle**

En una escola, sigui gran o petita, el claustre de mestres és un grup de treball molt ampli, que ja té unes competències clares, però sovint es fa difícil la participació en les discussions de tots els seus membres, tot i que tothom té coses a dir i a aportar, ja que cal tenir en compte les diferents dinàmiques de grup, la situació personal de cadascú...

Potenciar grups de treball més reduïts afavoreix la implicació i participació de tots els mestres i permet, després en el claustre, recollir les diferents opinions.

L'organització en cicles, entesos com a equips educatius, permet un espai de treball pedagògic més reduït que afavoreix la participació de tots els mestres del claustre. Aquesta organització possibilita la coordinació d'actuacions, afavoreix l'intercanvi d'experiències i coneixements i pot ajudar a integrar i cohesionar els mestres.

És important, a l'hora de distribuir les tutories i configurar els cicles, tenir en compte, entre altres aspectes relacionats amb els alumnes, la cohesió i la bona entesa d'aquest equip, ja que s'ha d'afavorir el treball conjunt que permeti avançar en la discussió pedagògica. A la vegada, els cicles han de tenir una certa autonomia per a resoldre qüestions concretes que sorgeixen cada dia, i per tant és imprescindible un bon treball en equip.

*Montserrat Payés*

*Marín*

*Àngels Bartolomé*

Mestres de l'Escola Pública Joan Miró de Barcelona

## 24 Del curs al cicle

També és necessària una bona organització general d'escola que marqui un temps concret de trobada dels mestres. L'horari d'exclusiva sovint no és suficient per dur a terme tots els projectes marcats i cal buscar fórmules per aprofitar al màxim el temps de que disposem. Haver acordat amb anterioritat el treball necessari per establir un calendari, assistir a les reunions amb un ordre del dia previ que permeti a tothom preparar-se, ser respectuosos en seguir l'horari, tant en començar com en acabar..., faciliten que les reunions puguin ser més àgils i operatives.

El nostre Centre, en aquest moment, està format pel segon cicle d'Educació Infantil, Primària i 7è. i 8è. d'EGB, és de doble línia i té també una aula d'Educació Especial.

L'equip de cicle està format pels tutors de cada un dels nivells, per la mestra d'Educació Especial i pels especialistes d'altres àrees que no tenen una tutoria. Aquests especialistes estan repartits segons el nombre d'hores que imparteixen a cada un dels cicles.

Cada cicle disposa, de les cinc sessions d'exclusiva, de tres sessions que permeten portar a terme el treball plantejat. Aquestes sessions estan organitzades de la manera següent:

- Una sessió de cicle on es troben tots els tutors i especialistes que hi intervenen.
- Una sessió de nivell on treballen les dues mestres del curs.
- Una sessió d'entrevista personal amb cada una de les famílies del grup-classe.

Podríem classificar el treball que han de fer els cicles en diferents apartats:

### *1. Aspectes relacionats amb els objectius pedagògics del curs recollits en el Pla Anual del Centre:*

Aquests objectius van estretament relacionats amb l'elaboració del PCC i, per tant, asseguren el treball de reflexió pedagògica i presa d'acords en tot el que fa referència a programacions, activitats, metodologia, avaluació...



*Foto: Escola Joan Miró*

Els mestres dels cicles participen en els departaments de les diferents àrees on s'està elaborant el PCC. En aquestes reunions s'estableixen les línies de treball, es va assegurant la coherència de la proposta en concret que ha fet cada cicle. Després es consensuarà en el claustre.

### *2. Aspectes pedagògics i d'innovació que poden anar sorgint al llarg del curs en cada un dels cicles:*

En anar avançant en l'elaboració del PCC, sorgeixen aspectes, sovint metodològics o d'organització que poden modificar-se en la línia constructivista que marca el nou currículum. Caldrà que el cicle ho discuteixi i faci una proposta a la resta del claustre per tal d'acordar si s'incorpora, com es treballa...

### *3. Aspectes relacionats amb el seguiment i evolució personal de cada un dels alumnes i de cada un dels grups-classe:*

En aquest apartat inclouríem les reunions d'avaluació on hi participen tots els mestres que intervenen en cada un dels grups-classe. Prèviament, la tutora haurà recollit la informació dels di-

## 26 Del curs al cicle

ferents especialistes i portarà preparada una visió global de cada un dels alumnes. A la reunió s'acabaran de concretar les propostes d'actuació per als alumnes que ho necessitin. L'avaluació comença pel traspàs d'alumnes en canviar de cicle.

Periòdicament es fa un seguiment, conjuntament amb la mestra del Departament d'Educació Especial, dels nens i nenes amb necessitats educatives especials o d'integració. També es fa un seguiment de l'evolució dels grups-classe en l'aspecte social, hàbits, normes... La intervenció de tots els membres del cicle anirà enfocada a concretar diferents propostes d'actuació i mesures de reforç que afavoreixin la tasca educativa i així evitar la fragmentació d'actuacions.

Es treballa també en la preparació de les reunions de pares de l'inici del curs, on s'informarà dels objectius, i les del final del curs, on se'n farà una valoració. Aquesta preparació conjunta permet recollir l'opinió de tots els mestres i dona als pares una visió de cicle.

### 4. Aspectes organitzatius:

Aquests aspectes sovint absorbeixen molt de temps, i per això cal tenir-los en compte a l'hora d'elaborar el Pla Anual del curs. Tot i així, sempre n'hi ha que s'han d'anar incorporant o modificant.

Han de recollir l'organització d'activitats, sortides, colònies, festes, reunions...

Setmanalment es reuneix l'equip de coordinació format pels coordinadors de cada un dels cicles, votats cada curs pel claustre, la coordinadora del Departament d'Educació Especial, la del servei de mitja pensió i l'equip directiu per anar fent un seguiment de tots els aspectes pedagògics i organitzatius que s'estan treballant.

El coordinador/ora del cicle, en les reunions d'equip de coordinació, participa en l'elaboració del Pla Anual i dels objectius pedagògics del curs, els quals hauran de recollir les demandes i propostes dels diferents cicles i seran aprovats pel claustre. És també el responsable de recollir totes les qüestions que van sorgint en el cicle per tal de canalitzar-les i poder-les tirar endavant.

L'equip de coordinació ha de vetllar perquè tot el que es porta a terme a l'escola sigui el resultat d'un treball fet en equip i que, per tant, segueixi una mateixa línia i tingui la conformitat de tothom.

El coordinador/ora de cada cicle haurà d'impulsar i organitzar el treball del seu propi cicle. Ha d'actuar com a animador/a i proposar —i a la vegada recollir— les propostes i suggeriments per poder-les dur a terme i fer el lligam amb l'equip de coordinació.

Finalment, el claustre de mestres estarà informat de tot el treball que s'està fent i consensuarà, sempre que calgui, les propostes educatives per tal de garantir la unitat d'actuació general de l'escola.

*Els canvis en la nova organització de cicles hauran de passar forçosament per l'elaboració de plantejaments col·lectius que vagin més enllà dels criteris individuals. També caldrà aprofundir en les necessitats formatives del professorat i en els recursos necessaris, mentre que els directius, com a dinamitzadors, hauran d'estimular i potenciar propostes creatives i innovadores que fomentin la millora de la qualitat de l'ensenyament.*

## **Els canvis en l'organització dels cicles en passar de l'EGB a la primària**

*Carme Armengol  
Asparó  
Anna Pérez Viñas*

La reforma educativa plantejada actualment pot considerar-se un aspecte més del canvi que en les últimes dècades ha afectat el sistema educatiu, preocupat per augmentar la qualitat i per impulsar una progressiva autonomia institucional.

Passar de l'estructura de centres de l'antiga EGB al nou model de Primària implica una estratègia de transformació que anirà des de l'ampliació de l'educació infantil a la reestructuració en tres cicles de la primària, la qual queda reduïda a sis nivells. Caldrà una planificació progressiva dels canvis, molt adaptats a cada situació geogràfica i cultural, independentment de l'avanç del ritme d'adequació legal.

Aquests canvis comporten una reestructuració de l'organització del centre formal i cultural. Això implicarà posar en marxa un conjunt d'actuacions que persegueixin el màxim aprofitament dels recursos existents en relació a la millora de la qualitat del servei que es presta, però també un canvi d'actituds personals i col·lectives d'acord amb els nous requeriments educatius i socials.

Analitzar els canvis exigeix delimitar els aspectes més rellevants que configuren l'organització d'un centre. Cal recordar que tota organització persegueix de manera explícita o implícita unes fi-

nalitats que orienten la seva acció i que permeten donar coherència a la seva activitat. Delimitar aquestes idees comporten definir clarament els *plantejaments institucionals del centre*.

La realització dels objectius requereix la consideració de diferents activitats relacionades d'una manera dinàmica i demana, en últim extrem, l'articulació i ordenació dels recursos. Neix així l'*estructura organitzativa*, amb un sentit instrumental respecte als objectius. L'estructura imprimeix caràcter d'estabilitat a les organitzacions i, per tant, és garantia de permanència.

Més enllà dels objectius i les estructures, les organitzacions queden conformades per persones, que es relacionen entre si per aconseguir determinats objectius. Es configura així el *sistema relacional*, amb el qual es fa referència tant a la naturalesa dels recursos humans com als processos que orienten la seva activitat.

Objectius, estructures i sistema relacional constitueixen els tres components bàsics de les organitzacions. La seva relació, més que ser coherent, sovint genera disfuncions que és necessari conèixer i reduir. En aquest context, té sentit l'existència de la direcció com a òrgan encarregat de procurar la màxima funcionalitat entre els objectius institucionals, les estructures d'organització i funcionament i el sistema relacional.

### **Com afecten els plantejaments institucionals l'organització dels cicles**

El canvi més significatiu respecte als plantejaments institucionals és el que fa referència al Projecte Curricular del Centre. Fins ara, la legislació vigent establia els ensenyaments mínims a assolir pels alumnes en finalitzar cada cicle d'EGB i també les hores de dedicació setmanals a cada matèria. A partir de l'entrada en vigor de la LOGSE, la normativa estableix les capacitats a assolir en finalitzar l'etapa, fet que exigeix concretar-les per cicles segons les necessitats i interessos dels centres.

Un altre canvi important és l'autonomia que es dona al centre

### 30 Del curs al cicle

quant a la distribució del temps, ja que només normativitza les hores totals que s'han de dedicar en un cicle a cada una de les matèries. Caldrà, doncs, intervenir també a nivell de cicle sobre els horaris i trencar esquemes preestablerts pel que fa a la confecció horària tipus mosaic i permanent per a tot un curs escolar.

Un altre aspecte important a destacar és el canvi respecte al sistema d'avaluació. A l'EGB, l'alumne aprovava un cicle quan assolía els objectius mínims marcats en aquest cicle. En l'actualitat, el sistema d'avaluació es basa en l'evolució individual de l'alumne. Es tracta de valorar el progrés que aquest realitza partint dels seus coneixements previs i tenint com a fita els objectius referencials de cicle.

Aquest nou sistema d'avaluació permet respectar les diferències i no convertir-les en desigualtats. L'escola, si bé no pot pretendre resoldre problemes de diferències que molts cops tenen la seva arrel en les desigualtats de la societat, sí que ha de proposar-se que aquestes desigualtats no siguin un obstacle per al compliment de la seva funció educativa.

Una importància especial prenen els equips de cicle amb aquesta nova estructuració, perquè creiem que hauran d'ésser ells, amb l'aprovació del claustre, qui estableixin els criteris de seqüenciació de continguts, objectius referencials, distribució temporal...

Entenem per cicles els períodes temporals al llarg dels quals s'organitza el procés d'ensenyament-aprenentatge. Com a unitats, han de tenir coherència de plantejaments metodològics i organitzatius al seu si i en relació amb els altres cicles de l'etapa.

El marc de referència per treballar els equips de cicle serà també el Projecte Educatiu i la Programació Anual en la mesura que estableixen criteris o marquen objectius. Gràcies a aquestes propostes, la comunitat educativa estableix criteris clars d'actuació general partint d'una anàlisi inicial sobre on es vol anar i amb quina velocitat. Aquestes prioritats fixen els criteris que han de presidir l'organització dels cicles, com també les estratègies, recursos i vies que garanteixin la continuïtat en la seva aplicació.





### **Estructura organitzativa d'acord amb els cicles de primària**

Per tal d'aconseguir un veritable funcionament dels cicles, cal aplicar models organitzatius que prevegin, de manera expressa, l'organització dels mestres i les seves funcions, els agrupaments de l'alumnat i els plantejaments que presideixen la intervenció educativa, en coherència amb l'organització i la programació.

Si bé ara funcionaven a la majoria d'escoles els equips de cicles, les seves tasques variaven segons el funcionament particular de cada centre, n'hi havia on les reunions eren només per decidir activitats conjuntes, en d'altres ja es treballava de cara a aconseguir una metodologia comuna i fins i tot algun centre establí el cicle com una unitat on els alumnes feien els aprenentatges de forma flexible i trencaven amb l'estructura rígida de grup classe.

Aquestes últimes són les que s'acosten més a la nova orientació de l'ensenyament primari. Es tracta de crear uns equips de cicle que des del desenvolupament curricular acompleixin les següents funcions:

32 Del curs al cicle

- Establir la seqüenciació dels continguts de cada matèria al llarg del cicle i la seva temporització.
- Avaluar el progrés i revisar les pròpies activitats.
- Coordinar i unificar la metodologia i activitats per complir els objectius proposats en el Projecte Curricular de Centre.
- Assegurar que el que s'estableixi en cada àrea curricular tingui coherència respecte a les altres àrees del seu cicle.
- Vetllar per la coherència i l'adequada selecció del material del cicle i tenir cura de la seva conservació.
- Detectar dèficits d'aprenentatge i establir les dinàmiques d'actuacions i de seguiment dels diferents alumnes.
- Establir models oberts d'agrupació que permetin la flexibilització segons les activitats d'aprenentatge.

En l'actualitat hi ha cada cop més la certesa que l'educació és una tasca col·lectiva. Els alumnes tenen dret a rebre un ensenyament de qualitat i això no serà possible si entre tots els professors no existeixen plantejaments congruents i actuacions solidàries a partir d'alguns criteris comuns com els que acabem d'esmentar. Això ens obliga a superar hipòtesis o perspectives d'anàlisi dels centres com a institucions on els fets es donen de manera independent per concebre'ls com a escenaris on es desenvolupa alguna cosa més que actuacions aïllades.

En l'organització dels centres serà totalment necessari generar espais de temps on els equips de cicle puguin reunir-se per coordinar-se; sense aquesta premissa prèvia serà molt difícil que els mestres puguin actuar de forma conjunta i discutir sobre aspectes tan importants com:

- L'elaboració de fitxes d'observació sistemàtica per tal de poder dur a terme un seguiment rigorós dels aprenentatges que l'alumne va assolint. Aquest instrument té una doble vessant: en primer lloc, serà una important eina d'avaluació, donat que es qualifica l'alumne d'acord amb els avenços que fa; i, en segon lloc, perquè ens dotem d'un instrument útil per poder traspassar la informació d'aquell alumne a tots els mestres de l'equip que hauran d'incidir-hi, bé en el mateix espai de temps bé posteriorment.
- L'elaboració de material diversificat, adaptat a les característi-

ques dels infants i del seu entorn més immediat, fet que trenca amb la concepció del llibre de text com a recurs únic.

- L'adopció de diferents estratègies organitzatives en els agrupaments d'alumnes, de tal manera que permeti la possibilitat d'intervenció real respecte a la diversitat de capacitats, actituds, conductes i ritmes d'aprenentatge.
- La planificació d'horaris que permetin dur a terme les estratègies organitzatives que l'equip de cicle es plantegi.

En definitiva, els cicles actuals han de prendre consciència de la seva major implicació pedagògica i curricular en detriment de la quasi funció de gestió organitzativa que abans realitzava.

## **Sistema relacional**

Som conscients que no és fàcil aconseguir el bon grau de coordinació entre els integrants d'un cicle que exigeix l'elaboració del PCC. Caldrà fomentar la participació entre tots els estaments del centre i l'acollida de totes les opinions dels professors dels cicles. Aquest serà un procés llarg on hauran d'incidir els equips directius establint estratègies com: crear canals de comunicació tant en sentit ascendent com descendent, augmentar l'eficàcia i la utilitat de les reunions, millorar l'autoconfiança i el sentit de professionalitat, convèncer el professorat que en la seva feina actual és necessari treballar en equip d'una manera motivada i coordinada i implicar al claustre en el funcionament del centre.

Per dur a terme una bona organització per cicles que sigui congruent amb la filosofia de la reforma caldrà dotar els centres dels recursos humans i materials necessaris. Des de la coordinació s'ha d'estimular les propostes creatives i d'innovació que presenti el professorat, potenciar-ne la formació i proporcionar-los els materials i espais necessaris per realitzar-les. Només així aconseguirem vèncer les resistències naturals al canvi i no caure en el descoratjament que les mancances de recursos molts cops ocasionen.

*El nou sistema educatiu comporta un canvi radical en les estructures i en el funcionament dels centres de secundària. La necessitat d'atendre un alumnat divers que abans no arribava a aquests centres i el reptu d'una tasca tutorial que requereix un seguiment molt acurat dels alumnes impliquen una autèntica revolució en les formes de treball dins dels centres i obliga a la coordinació d'esforços i a l'experimentació de noves fòrmules organitzatives.*

## **L'organització de la secundària en cicles. Canvis previsibles en la nova organització**

*Anna Morelló i*

*Just*

Coordinadora Pedagògica de l'IES Barres i Ones

*Antonio de la Rosa*

*Botaya*

Director de l'IES Barres i Ones

### **1. Els cicles a Secundària**

El nou sistema educatiu estableix, en la secundària, l'aplicació d'una organització curricular en cicles. Així, l'Ensenyament Secundari Obligatori es constitueix en una etapa, composta per dos cicles; el nou Batxillerat és un cicle de dos cursos i la Formació Professional s'organitza en cicles formatius de grau mitjà o superior, que poden durar un o dos cursos.

### **2. Diferències de desenvolupament curricular respecte a l'antic sistema educatiu**

Aquesta organització és totalment nova en secundària. Els centres han de passar del tradicional temari de BUP o FP, que fixava els continguts de cada matèria a cada nivell, de forma rígida, a desenvolupar i temporalitzar els objectius i els continguts al llarg dels cicles, a partir d'un disseny curricular bàsic que fixa els continguts a donar a cada etapa.

#### **2.1. Del temari al disseny curricular bàsic**

A l'ESO, el Departament d'Ensenyament, en el Disseny Curricular Bàsic, marca els continguts mínims (fets, conceptes,

sistemes conceptuals, procediments i actituds, valors i normes) a desenvolupar en els dos cicles que componen l'etapa. El mateix passa en el Batxillerat i en els cicles formatius de Formació Professional, amb l'única diferència que, com ja hem dit, només tenen un cicle de dos cursos o d'un. Això implica que el mateix centre ha de distribuir els objectius per cursos.

El professorat de secundària que fins ara treballava en base al temari prescriptiu i que afrontava la seva tasca d'una forma molt individual, es troba en la necessitat de posar-se d'acord amb la resta de companys per tal de fixar els objectius i els continguts a assolir en cadascun dels cicles i dels cursos que componen l'etapa.

Aquesta novetat implica un autèntic repte, ja que és necessari un treball en equip dins de l'àrea i entre les diferents àrees per tal de coordinar els continguts que afecten més d'una matèria. L'autonomia acadèmica de centres, que era una vella reclamació del col·lectiu d'ensenyants, ha estat concedida, però té el preu de la pròpia organització. En això consisteix el repte.

## **2.2. De la matèria al crèdit**

La Generalitat de Catalunya, a diferència del Ministeri, ha optat per una organització curricular en crèdits (unitats de 35 hores lectives). El disseny d'un crèdit implica fixar objectius, continguts i criteris d'avaluació. Es considera el crèdit una unitat tancada en si mateixa.

En el disseny de l'ESO es fixen tres tipus diferent de crèdits:

- *Els comuns*, que desenvolupen el disseny curricular bàsic fixat pel Departament d'Ensenyament, són obligatoris per a tots els alumnes.
- *Els variables*, que dissenya cada centre d'acord amb la tipologia de l'alumnat i les seves necessitats. Els estudiants els han de triar, amb l'assessorament del tutor o tutora.
- *Crèdit de síntesi*, que ha de dissenyar l'equip de professors que intervenen en un mateix nivell. Aquest crèdit implica organitzar tot un seguit d'activitats que comprenen totes o la major part de les àrees.

### 3. La distribució de crèdits al llarg del cicle

A partir de les normatives establertes pel Departament, que estableixen, per una banda el nombre de crèdits que ha de cursar un alumne i per l'altra els que pot cursar simultàniament, els centres tenen autonomia per fixar la seva distribució temporal.

«En qualsevol cas, dins l'horari setmanal, normalment el nombre màxim de crèdits simultanis, entre comuns i variables, que podrà cursar un/a alumne/a serà de 10 en el primer cicle, i d'11 en el segon. Aquest còmput no inclou el crèdit de tutoria.» (*Resolució de 14 de juny de 1995, Annex, art 1.8.*)

#### Distribució de crèdits al llarg de l'ESO

	<u>1r cicle</u>	<u>2n cicle</u>
Llengua	8	7
Llengua estrangera	4	4
C. de la naturalesa	4	4
Educació física	4	4
Tecnologia	4	4
Educació visual i plàstica	2	2
Música	2	2
Matemàtiques	4	4
C. socials	4	4
Tutoria	2	2
Síntesi	2	2
Variables	15	21

El compliment simultani de la distribució dels crèdits que ha de cursar l'alumnat i del límit fixat en l'article que reproduïm no permet l'existència d'un horari homogeni al llarg del cicle i ha obligat els centres a acabar amb el sistema de matèria/curs i a organitzar-se de forma diferent: una possibilitat és fer un disseny trimestral (amb variació dels horaris) i una altra seria la de concentrar matèries per cursos. Alguns centres experimenten formes mixtes.



*Foto: Escola Joan Miró*

#### **4. Organització vertical i horitzontal**

A diferència de l'antic sistema educatiu, que donava molts aspectes per fixos i inamovibles, el nou sistema dona als centres possibilitats múltiples d'organització del centre. És necessari, per tal d'assegurar l'èxit en el funcionament, que cada centre es plantegi en quins marcs de treball abordarà les qüestions organitzatives generals i els problemes de gestió diaris. El professorat de secundària s'ha trobat amb la necessitat de donar resposta a dues grans qüestions: l'atenció a la diversitat i l'acció tutorial.

Pel que fa a l'organització curricular, el tema central és el tractament de la diversitat, sobre el qual s'han escrit ja moltes pàgines. El professorat, que estava acostumat a tractar amb alumnes d'estudis postobligatoris i seleccionats per nivells (BUP i FP), es troba a l'aula amb una diversitat ja coneguda d'antuvi pel professorat de primària.

En l'àmbit que coneixem, a banda de la introducció d'activitats d'ampliació o reforç en els crèdits comuns i de la creació de

currículums individuals dins dels variables, existeixen quatre formes estructurals d'organitzar el tractament de la diversitat:

1. *Reducció de ratios*: consisteix a invertir les hores destinades a l'atenció de la diversitat a crear un grup més per nivell, amb reducció de les ratios de tots els grups, la qual cosa permet un tractament més individualitzat dins de l'aula. Els grups són heterogenis.

2. *Tractament individualitzat en matèries instrumentals*: consisteix a crear grups reduïts d'alumnes que presenten deficiències en les àrees instrumentals. Aquests alumnes, mentre la resta de companys fan classe de Matemàtiques o Llengua, són al grup i fan un nivell més idoni per a ells. Els grups són heterogenis.

3. *Grups de currículum adaptat*: es tracta de crear grups amb una ratio inferior a la resta, en els quals tots els alumnes reben, o bé els mateixos continguts que la resta, si bé a un ritme més lent, o bé uns continguts adaptats, segons la matèria. En ser dins d'un equip docent (vegeu més endavant) l'alumne que progressa pot inserir-se en un grup ordinari. Igualment, un alumne que és en un grup ordinari, pot passar un temps al grup de currículum adaptat. La resta de grups són heterogenis.

4. *Grups de nivell*: aquest sistema consisteix a agrupar els alumnes segons el nivell acadèmic. Els grups són homogenis.

La nova secundària dóna molta importància a la tasca tutorial. En una doble vessant tenim, per una banda, la tutoria individual de l'alumne (seguiment del currículum variable, vehiculació i resolució de conflictes, atenció a l'alumnat i a les famílies, tasca administrativa...) i per l'altra el desenvolupament del crèdit de tutoria. La magnitud d'aquesta tasca ha fet que alguns centres es replantegessin l'organització tutorial en si, experimentant noves formes que impliquessin la major part del professorat en la tasca tutorial i que fessin de la tutoria una eina útil i eficaç.

Així, a Badalona, alguns centres han decidit dividir la tutoria individual entre el conjunt del professorat, assignant a cada professor (que pot ser, a banda, cap d'àrea o coordinador), un grup



d'alumnes. El tutor de grup porta així la tutoria col·lectiva i el seguiment individual de la meitat o d'un terç dels alumnes del grup-classe.

Tradicionalment, l'organització dels centres de Secundària ha estat vertical. Com a molt, s'organitzaven en reunions d'àrea (seminari o departament). L'experiència organitzativa ens fa veure que, per una banda, el desenvolupament curricular obliga a un treball en equip dins de les àrees i entre les àrees (creació de comissions pedagògiques). Per altra banda la necessitat de fer un més gran seguiment de l'alumnat i de coordinar l'acció tutorial obliga a crear marcs de treball (equips docents) de tipus horitzontal que abans es reduïen a la Junta d'Avaluació trimestral.

Els equips docents o equips educatius vénen a complir la necessitat de coordinació de tot el professorat que intervé en un mateix grup-classe. Consisteix a assignar a un grup de professors dos, tres o quatre grups-classe i fixar un calendari de reunions, en les quals puguin intercanviar informació tutorial, fer un seguiment acurat de l'alumnat i acordar accions a dur a terme, propostes de treball... L'equip docent fa de la tasca individual del docent una tasca col·lectiva i li dóna un caràcter diferent.

És molt important mantenir i crear vincles de connexió entre els equips docents (organització horitzontal) i les àrees (organització vertical), a través de les comissions pedagògiques que cada centre pot establir, ja que en el si de les reunions d'equips docents es detecten temes i qüestions que afecten tot l'alumnat o el disseny curricular i que cal recollir i vehicular en un altre àmbit.



## Bibliografia complementària\*

### *Biblioteca Rosa Sensat*

- ANTÚNEZ, S. *La programació del centre educatiu (pla anual)*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Dep. d'Ensenyament, 1991. (Eines de gestió; 4)
- CANTÓN MAYO, I. *La organización de centros y la Reforma*. Vilassar de Mar (Barcelona): Oikos-Tau, 1992. (Cuadernos Ciencias de la Educación)
- CARMEN, LI. M. del. *La planificació de cicle i curs*. Barcelona: Graó: Universitat de Barcelona. ICE, 1993. (Materials per a la innovació educativa: materials curriculars; 4)
- Del proyecto educativo a la programación de aula: el qué, el cuándo y el cómo de los instrumentows de la planificación didáctica*. Barcelona: Graó, 1992. (El Lápiz)
- FREIXENET, D. *Del currículum als crèdits: el nou ensenyament secundari*. Barcelona: Laertes, 1992. (Lectures i itineraris. Sèrie quaderns; 4)
- GIMENO SACRISTÁN, J. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata, 1992. (Pedagogía. Manuales)
- MAURI, T. *Els continguts escolars: el tractament en el currículum*. Barcelona: Graó: ICE. Universitat de Barcelona; 1992. (Materials per a la innovació educativa; 2)
- NIETO, J. M. *El plan anual de Centro y la memoria del curso en el marco del nuevo currículum*. Madrid: Escuela Española, 1993
- Organización y gestión de centros educativos*. Barcelona: Praxis 1994
- Per un projecte Curricular de Centre*. Barcelona: Vicens Vives, 1993. (Educació Primària)
- El Projecte curricular: què és, què pretén, de què consta i com s'elabora*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Dep. D'Ensenyament, 1992. 4 v.

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

RUL I GARGALLO, J. *El plan anual del centro educativo: instrumento de gestión e innovación*. Barcelona: Vicens Vives, 1991

SAN FABIÁN MAROTO, José Luis. *Curso de formación para equipos directivos: estructura y organización del trabajo en los centros docentes*. Madrid: MEC. Direc. Gral. de Renovación Pedagógica, 1991. (Curso de formación para equipos directivos: unidad temática; 3)

## Revistes

*Condicions per a la reforma*. PERSPECTIVA ESCOLAR, n. 148 (1990)

*Construir los aprendizajes: reforma, currículum y constructivismo*. CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, n. 188 (1991)

MUÑOZ, Emili. *És possible un nou model educatiu?: aportacions de quatre anys d'experimentació*. PERSPECTIVA ESCOLAR, n. 154 (1991), p. 49-54

*Las Nuevas etapas educativas*. CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, n. 183 (1990)

*Programació d'aula*. GUIX, n. 201-202 (1994)

*El Projecte curricular de centre*. GUIX, n. 182 (1992)

*Reforma educativa: reflexió i propostes*. CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, n. coeditat amb el Dep. d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya (1992)



# EL TRANSPORT PÚBLIC A LES SORTIDES ESCOLARS



**BARCELONA**  
*a l'escola*

## **i** N F O R M A C I Ó

**Servei de Coneixement de la Ciutat  
Direcció de Serveis Pedagògics  
Institut Municipal d'Educació de  
Barcelona**

Pl. d'Espanya, 5  
Tel. 402 35 28  
Fax. 402 36 02



*En el marc de la reforma, la diversitat es relaciona amb l'àmbit curricular, mentre que per a l'autor presenta tota la seva importància educativa quan es considera en l'àmbit personal i, en aquest sentit, es manifesta en la diferent cadència progressiva i en el diferent ritme d'evolució de cada alumne.*

## El progrés diferent dels alumnes

*Juan José Albericio*

Doctor en Pedagogia

### Introducció

En la Llei General d'Educació del 70 ja es parlava de les *diferències individuals* dels alumnes. El tipus d'organització que podia respondre millor a les seves exigències era l'*educació personalitzada*. En la Reforma dels 90 es parla de diversitat i la resposta organitzativa més proposada és el *tractament de la diversitat*.

Si parlem tant de diferències individuals com de diversitat referides als alumnes, ho fem en la seva dimensió educativa, o sigui, volem dir que els alumnes s'eduquen, progressen i evolucionen, en el marc de l'acció escolar de manera diferent.

L'educació, per definició, implica un progrés; a més, com que es refereix a individus diferents, persones, aquest progrés és diferent. Tenim una concepció dinàmica de l'educació, és per això que, en aquest cas, identifiquem diversitat amb progrés diferent.

#### 44 Tractament de la diversitat

Per tractar adequadament aquesta diversitat hem d'identificar tots els seus àmbits i característiques i, després, establir les fases i pautes per al seu tractament.

### 1. Àmbits del progrés diferent

La contraposició entre homogeneïtat i diversitat referides al món educatiu ha estat un dels dilemes més clars i comuns. Amb Durkheim (1975) acceptem que la societat no podria existir si no fos per l'homogeneïtat que es dona entre els seus components; és justament l'educació, la institució que perpetua i reforça aquesta homogeneïtat a l'ànima de l'infant gravant-hi les semblances que es troben a la vida col·lectiva. Però el mateix autor precisa que, sense certa diversitat, es faria impossible qualsevol cooperació. L'educació, diu, assegura aquesta persistència necessària, diversificant-se ella mateixa i buscant la seva especialització.

Deixant de banda les causes (genètiques, ambientals, escolars, extraescolars...) d'aquesta diversitat, assenyalarem els àmbits i característiques en què es manifesta.

En el marc de la Reforma, la diversitat es relaciona, de manera preferent, amb l'*àmbit curricular*. Per a nosaltres, la diversitat presenta tota la seva transcendència i importància educativa quan es considera en l'àmbit *personal*.

La diversitat del currículum és una conseqüència de la diversitat dels alumnes; la diversitat dels alumnes està en la causa

i en la justificació, en la diagnosi i en el pronòstic del fet educatiu; mentre que la diversitat curricular (opcionalitat, variabilitat...) se situa com a efecte i conseqüència, resposta i tractament d'aquesta diversitat.

La diversitat personal es manifesta en la diferent cadència progressiva i ritme d'evolució de cada alumne; la diversitat curricular, però, respon als mitjans, al nivell i dificultat del camí i de la ruta, per tal que es faciliti la correspondència entre la primera (personal) i la segona (curricular), entre la situació concreta i el seu tractament més adequat.

### 2. Característiques del progrés diferent

Si entenem les *característiques* d'aquesta doble diversitat (prescindint dels àmbits on es manifesta), el progrés diferent dels alumnes pot ser, d'acord amb la seva «persistència», *permanent o temporal*, segons que aquesta diferència es manifesti permanentment (no vol dir constantment) al llarg del procés educatiu o de manera transitòria o ocasional.

La segona característica, més comuna a altres dimensions educatives, és la que té relació amb la seva referència *intraindividual o interindividual*, segons que aquesta diversitat es manifesti entre els trets personals d'un mateix alumne o de diferents alumnes.

Una tercera característica, relacionada

*La diversitat personal es manifesta en la  
diferent cadència progressiva i  
ritme d'evolució de cada alumne.*

amb les dues anteriors, és la que es dedueix del caràcter personal de les diferències. El fet que el progrés de l'alumne sigui continu (Albericio 1994, 85-87) comporta que, semblantment al que passa amb un mòbil, les diferències poden variar i crear situacions noves i diferents no només entre els alumnes (siguin o no d'un mateix grup), sinó també entre les capacitats, limitacions, situacions pròpies d'uns mateixos alumnes. Qualsevol canvi en una situació educativa (inter o intraindividual) provoca una nova variació en relació amb la diversitat preexistent. Però, des d'una altra perspectiva, les diferències individuals dels alumnes poden ser inalterables i estables. En conseqüència, la relació entre les situacions en el progrés dels alumnes pot ser *dinàmica o estàtica* segons estigui sotmesa a la possibilitat de variació o no.

Volem prestar una atenció especial a la quarta característica del progrés diferent. És la que fa referència a l'amplitud o extensió de les diferències. Segons això, les diferències o situacions educatives poden ser *comunes o especials*; les primeres es donen en tots els alumnes, mentre que les segones només són presents en alguns casos. En relació amb aquesta característica, volem fer dues precisions que considerem importants.

El «Libro Blanco» (MEC, 1989a: 163) justifica l'existència de «necessitats educatives especials» en el fet que hi ha alumnes que, a més d'ajuts de tipus personal, en necessiten d'altres de menys usuals:

*«... todos los alumnos precisan a lo lar-*

*go de su escolaridad diversas ayudas pedagógicas de tipo personal, técnico o material, con el objeto de asegurar el logro de los fines generales de la educación... Decir que un determinado alumno presenta necesidades educativas especiales es una forma de decir que para el logro de los fines de la educación precisa disponer de determinadas ayudas pedagógicas o servicios».*

Per tant, si els alumnes presenten certes necessitats/diferències educatives que són comunes a la resta de companys i d'altres necessitats/diferències que li són pròpies o especials, ens resultarà difícil assenyalar quina diferència/necessitat és comuna i quina és especial; on comencen les unes i on acaben les altres. Tant és així que el mateix «Libro Blanco» (pàg. 164) afirma:

*«las necesidades educativas se contemplan conformando un continuo y la respuesta educativa, en consecuencia, puede considerarse también como un continuo de actuaciones que van desde las más ordinarias a las más específicas e incluyen tanto la ayuda temporal como las medidas y servicios más permanentes».*

**CONTINU DE  
NECESSITATS/DIFERÈNCIES**

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

ESPECIALS    COMUNES    ESPECIALS

No existeixen, doncs, dos grups diferents de necessitats ni d'alumnes: l'un amb diferències educatives especials i l'altre amb diferències educatives comunes. Amb

#### 46 Tractament de la diversitat

tots dos podríem formar un continu sense frontera entre les diferències especials i les diferències comunes, entre els alumnes «comuns» i els alumnes «especials». De la mateixa manera, si examinem les diferències intraindividuals (en un únic i mateix alumne) ens resultarà difícil establir una clara separació entre els trets personals comuns i els especials.

Aquestes diferències educatives tant es poden referir a trets personals que se situen per sota de una imaginària puntuació mitjana, com per sobre, és a dir, les diferències educatives es poden considerar com «especials» tant perquè se situen per sota d'un teòric valor mitjà com per sobre, tant en el cas d'infradotació com de sobre-dotació.

### 3. Diferents «situacions» o diferents «necessitats» educatives?

Si les diferències educatives (tant comunes com especials, interindividuals o intraindividuals) formen un únic continu, creiem que, en aquest context, el terme «necessitat» hauria d'ésser substituït pel de «situació». En aquest continu, cadascú té la seva «situació», cada capacitat personal se situa al llarg del continu segons el seu valor en un moment determinat. Aquesta proposta la fonamentem en les següents raons:

- «Necessitat» presenta una connotació negativa, fa referència a «manca», «defecte»; no així el concepte de «si-

tuació» que tan sols assenyala un fet sense cap valoració.

- «Necessitat», per aquesta connotació negativa, es limita a assenyalar les diferències que presenten valors per sota dels «normals», deixant excloses les situacions educatives «normals» o per sobre d'aquests valors.
- «Necessitat», finalment, es presenta com un terme absolut; a diferència de «situació» que, en aquest cas, implica una referència de relativitat.

En tot cas, el terme «necessitat» hauria de ser referit a l'escola i no pas a l'alumne. Així s'indica, amb molt d'encert, al DCB (MEC, 1989b: 48) quan diu que no és el mateix «necessitat educativa» que «deficiència», ja que, mentre la deficiència es pot considerar que se situa a l'alumne, és l'escola qui té «necessitat educativa» de buscar i trobar la resposta adequada a les deficiències.

### 4. Tractament de la diversitat o del progrés diferent

Si acceptem que la diversitat és la norma, que en qualsevol alumne podem trobar trets de «situació especial», l'organització escolar haurà d'estructurar-se de tal manera que faci possible atendre cada alumne en tots els àmbits i característiques de la diversitat d'aprenentatge: personals i curriculars, permanents i temporals, interindividuals i intraindividuals, estàtics i dinàmics, comuns i especials.



*L'organització escolar haurà d'estructurar-se de tal manera que faci possible atendre cada alumne en tots els àmbits i característiques de la diversitat d'aprenentatge.*

47

Tractar la diversitat consisteix a educar cada alumne com a persona diferent. Per tal que això sigui possible, l'escola ha de crear i fer funcionar condicions organitzatives que permetin i afavoreixin que cada alumne progressi al seu ritme, segons les seves

diferències individuals en cada moment i àmbit de la seva escolaritat.

Creiem que l'autèntic tractament de la diversitat comporta aquestes fases:

#### FASES EN EL TRACTAMENT DE LA DIVERSITAT

Conèixer-la → Acceptar-la → Valorar-la → Tractar-la

A. *Conèixer* la diversitat comporta ser capaç d'identificar, conèixer l'etiologia, la descripció i el tractament de la diferència en si; i a més, el cas particular i concret del subjecte o alumne diferent, ja que no existeixen diferències, sinó alumnes diferents.

B. *Acceptar* la diversitat és el següent pas. Acceptar no només l'alumne com a persona diferent, sinó la diferència com a tal diferència. En aquesta acceptació, s'hi dona un component afectiu i un altre d'efectiu. A l'educador li costa acceptar la diferència. La uniformitat facilita i estandarditza la seva actuació, mentre que la diversitat i la diferència dificulten i multipliquen els models, els mètodes i les estratègies d'actuació.

C. *Valorar*. Després d'acceptar la diversitat o diferència en el progrés dels alumnes, s'ha de valorar; i s'ha de valorar com a positiva, no com a «anormal».

Valorar la diferència com a positiva i normal és defensar-la i no convertir-la en

desigualtat. La *desigualtat* fa referència a una norma, mentre que la *diferència* es refereix a la persona. La desigualtat inclou un component de tipus social, de criteris aliens a l'individu; la diferència fa referència a la seva dimensió psicopedagògica.

Valorar la diferència com a «anormalitat» fa que, sovint, davant de certes situacions individuals s'actui per tal de suplir o corregir; com a mesures compensatòries que es fonamenten en un únic model educatiu més proper al tractament de l'homogeneïtat que al de la diversitat.

En la realitat, la diversitat, les diferències i els interessos individuals constitueixen el tresor més gran de la vida social; el mal resideix no en la seva existència, sinó en la seva absència. L'objectiu d'un nou projecte educatiu s'ha de posar a fer créixer els alumnes no perquè siguin iguals, sinó diferents. Ser diferent en el sentit de mantenir dintre seu un potencial de diversitat, diu Malaguzzi (1987:5).

D. *Tractar* la diferència és tant

48 Tractament de la diversitat

com integrar-la a l'escola; organitzar l'escola de tal manera que tots i cadascun dels alumnes tinguin les mateixes possibilitats i oportunitats de progressar a partir de la *situació* en què es troben, segons els seus interessos, les seves necessitats i les seves aptituds.

El tractament de les diferències (tractament de la diversitat) no s'ha d'entendre separat o al marge del tractament d'allò que és comú (tractament de la comprensivitat). Els trets diferents i els trets comuns han d'integrar-se i tractar-se com un tot, ja que com un tot actuen en l'individu.

D'una altra banda, totes les persones han de ser tractades com a «especials»; altrament, podem caure en l'error de tractar de la mateixa manera allò que és diferent, la qual cosa comportaria, com hem dit abans, un nou factor de desigualtat i de persistència de la diferència.

Tractar com a iguals tots els alumnes pel fet d'estar a la mateixa aula, al mateix nivell o curs i haver d'aconseguir uns mateixos objectius generals; emprar uns mateixos mètodes i mitjans didàctics; avaluar tots els alumnes del mateix curs amb referència a uns criteris basats en la norma del grup i el no diagnosticar l'origen de les causes de les diferències d'aprenentatge, constitueix tot plegat un cúmul de factors i causes de diferències en el progrés dels alumnes. Així ho veuen els components del «Grupo Rapsodie»:

«La desigualtat de les adquisicions

escolars no és una fatalitat, sinó que resulta, entre altres coses, d'un ensenyament no gaire diferenciat, poc sensible a la diversitat entre els nois d'una mateixa edat i que no disposa de mitjans i mètodes que li permetin ajustar l'acció pedagògica als interessos i al desenvolupament de cada noi.» (1981:53)

Si volem respondre a aquestes demandes diferenciadores en resposta a la diversitat serà molt difícil continuar treballant en una escola (tant de primària com de secundària), amb actuacions magistrals que marquen dia a dia el ritme dels alumnes, amb un llibre de text únic i comú per a tots, amb les mateixes lliçons i els mateixos exercicis per al grup d'alumnes, amb les mateixes unitats de temps per a tots, marcades amb tocs de timbre, amb valoracions que prenen com a punt de referència l'inexistent alumne mitjà...

En el marc de la reforma educativa s'ofereixen els mitjans, si més no teòrics, per atendre adequadament el tractament de la diversitat. Els professors poden concretar i adaptar el currículum, mitjançant successives aproximacions, als alumnes. En programar el segon i el tercer nivell de concreció, els professors tenim l'oportunitat de crear, arbitrar i disposar els recursos (funcionals, materials, personals) que incideixen en la pràctica diària escolar per fer realitat aquest tractament de la diversitat.

Organitzar i fer funcionar l'escola d'acord amb aquestes pautes psicopedagògiques és el gran repte de la reforma.

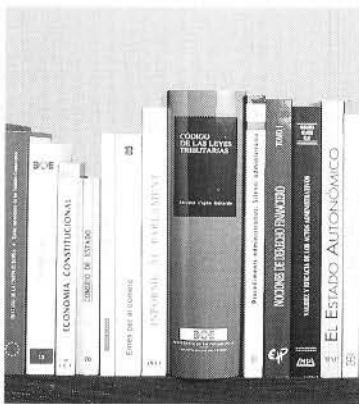
*Els trets diferents i els trets comuns han d'integrar-se  
i tractar-se com un tot, ja que  
com un tot actuen en l'individu.*

49

### **Bibliografia citada**

- ALBERICIO, J. José. *Las Agrupaciones Flexibles y la Escuela para el Progreso Continuo*. PPU: Barcelona 1994.
- DURKHEIM, Emile. *Educación como socialización*. Ediciones Sígueme: Salamanca 1975.
- MEC. *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*. Madrid 1989a.
- Diseño Curricular Base. Educación Primaria*. Madrid 1989b.
- MALAGUZZI, Loris. *Context social en què es produeix la integració de la diversitat*. «Perspectiva Escolar», núm. 119 (1987).
- RAPSODIE (Grupo). *Prevenir las desigualdades escolares mediante una pedagogía diferenciada: a propósito de una investigación-acción en la enseñanza ginebrina*. «Infancia y Aprendizaje», 1981 p. 51-85.

# Totes les PUBLICACIONS



# de Totes les INSTITUCIONS

Ministeris  
Comunitats autònomes  
Diputacions  
Ajuntaments  
Altres administracions

Subscripcions i venda  
de butlletins i diaris oficials (BOE, DOGC i BOP)  
el mateix dia que es publiquen.

DEL LLIBRE DE PRESTIGI  
AL TEXT MÉS ESPECIALITZAT

*TOTES les publicacions  
editades per aquestes institucions  
les podeu trobar aquí.*

*llibre*  
*ria*  
*de*  
*la*  
*diputació*

**llibre**  
RIA  
DE LA  
DIPUTACIÓ

Londres, 57  
08036 Barcelona  
telèfon: 402 25 00  
fax 402 25 15

idE



**Institut d'Edicions**  
Diputació de Barcelona

*Com a continuació de l'article publicat el mes de gener sobre el procediment metodològic per a l'elaboració del Projecte Lingüístic de Centre, l'autora proposa ara una exemplificació per mitjà de la metodologia d'estudi d'un ítem concret i l'explicació dels instruments adequats.*

## **Instrumentes i estratègies per a l'elaboració del Projecte Lingüístic de Centre\***

*M. Dolors Areny i Cirilo*

Assessora del Servei d'Ensenyament del Català

He considerat necessària la contextualització prèvia d'aquest escrit, ja que, per diversos motius, es publica amb més retard del que era previst i és per això que la lectura de la 1a. part de l'article serà de referència obligada per tal de reprendre el fil de l'explicació sense perdre coherència. D'aquesta manera es podrà mantenir una correlació entre els quadres d'ambdós escrits, per facilitar-ne la lectura i evitar confusions.

**Ítem escollit per a l'exemplificació:<sup>1</sup>**

**Àmbit 1: TÈCNICO-ADMINISTRATIU**

**Ítem 5. Projecció exterior i relacions interescolars**

Aquest ítem fa referència a les activitats escolars de projecció externa que tenen la intencionalitat de contribuir a la recuperació social de la llengua i la cultura catalanes.

\* Aquest article és continuació del publicat a «Perspectiva Escolar», n. 191 (gener 1995), pàg. 43-49.

1. Vegeu article citat, pàg. 46: *Quadre 1.*

52 Organització escolar

**Desenvolupament del procés d'estudi d'un ítem<sup>2</sup>**

**ESTADI 1: Recollida de dades de la situació sociolingüística**

L'enregistrament d'unes dades objectives (o si més no molt concretes), organitzades sistemàticament, enriquiran el diagnòstic posterior, ja que ens mostraran la situació actual i evidenciaran els dèficits i les necessitats reals.

Tot i que no és necessari que aquest tipus d'informació sigui exhaustiva per a cada ítem, sí que caldrà posar una atenció especial als aspectes estimativament deficitaris.

En els instruments proposats en aquest cas, s'ha fet èmfasi en l'anàlisi de cadascuna de les actuacions que es duen a terme en relació al grau d'implicació de la comunitat educativa, la qual cosa ajuda a conceptualitzar la situació.

*Quadre 4*

PARTICIPACIÓ EN ACTIVITATS LLIGADES AMB LA LLENGUA I LA CULTURA CATALANES ADREÇADES A L'ALUMNAT	GRAU DE PARTICIPACIÓ					
	Tota l'escola		Algun cicle o grup		Alguns grups per iniciativa individual de la/les mestres	
	planificada	esporàdica	planificada	esporàdica	planificada	esporàdica
Actes o festes culturals, organitzats per la mateixa escola, fora del context escolar.						
Actes o festes culturals, organitzats per la pròpia escola, dins del context escolar i oberts a l'entorn immediat.						
Actes o festes populars organitzats per entitats culturals.						
Jocs florals, certàmens literaris, mostres de teatre organitzats per les institucions o entitats culturals de l'entorn.						

2. Vegeu article citat, pàg. 47; *Quadre 2*.

*L'enregistrament d'unes dades objectives enriquiran el diagnòstic posterior,  
ja que ens mostraran la situació actual  
i evidenciaran els dèficits i les necessitats reals.*

Revista escolar.						
Participació directa en diaris o revistes interescolars o editats per entitats culturals de l'entorn escolar.						
Participació directa en programes de ràdio o TV						
Correspondència escolar						
Trobades i intercanvis escolars						
Comunicació telemàtica						
Altres:						

Quadre 5

INTERRELACIÓ DE L'ESCOLA AMB L'ENTORN SOCIAL MITJANÇANT LA PARTICIPACIÓ DIREC- TA DEL PROFESSORAT DEL CENTRE	GRAU DE PARTICIPACIÓ					
	Tota l'escola (o els representants)		Equip de mestres		Mestres a títol individual	
	planifi- cada	esporà- dica	planifi- cada	esporà- dica	planifi- cada	esporà- dica
Organització de col·loquis, conferències i/o altres activitats (cursos, tallers, etc., adreçats als pares d'alumnes, amb l'objectiu de donar a conèixer la llengua i la cultura catalanes.						
Comunicacions en congressos i jornades pedagògiques sobre experiències escolars relacionades amb l'ensenyament-aprenentatge de la llengua i la cultura catalanes.						
Publicacions en revistes pedagògiques d'experiències						

54 Organització escolar

escolars relacionades amb l'ense-nyament-aprenentatge de la llengua i la cultura catalanes.						
Publicacions i comunicacions en els mitjans de comunicació regulars, d'opinions i experiències relacionades amb el procés de normalització de les escoles de Catalunya.						
Participació en seminaris i taules rodones, amb les escoles de la zona, per tal d'intercanviar experiències sobre temes relacionats amb l'ensenyament-aprenentatge de la llengua i la cultura catalanes.						
Altres:						

Quadres 4 i 5. Instruments d'enregistrament de dades referents a *Projecció exterior i relacions interescolars*.

**ESTADI 2: Anàlisi i determinació de les diferents situacions**

La majoria de mestres coneixen de sobres la situació sociolingüística de la pròpia escola, però se'ls fa difícil definir-la amb objectivitat i sovint es perden en llargues explicacions poc sistematitzades.

La utilització d'un qüestionari d'anàlisi (vegeu *Quadre 6*, pàg. següent) ajudarà a concretar la diagnosi. Cada mestre pot respondre el qüestionari individualment, fent una valoració estimativa, a partir del coneixement experiencial que té de l'escola. Al mateix temps, el qüestionari

pot utilitzar-se també per interpretar les dades enregistrades a l'*Estadi 1*.

Posteriorment es comptabilitzen les respostes obtingudes i es contrasten amb els enregistraments dels *Quadres 4 i 5*.

L'instrument que proposo a continuació determina tres tipologies d'escola a partir d'uns indicadors observables (vegeu també el *Quadre 3*, «Perspectiva Escolar», n. 191, pàg. 49).

Si les opinions del grup de mestres són coincidents i no es contradiuen amb les dades enregistrades, podrem garantir que



Quadre 6

**Ítem 5. Projectió exterior i relacions interescolars**

**SITUACIÓ A**

— Hi ha una comunicació establerta entre l'escola (alumnes i mestres) i l'entorn immediat, mitjançant la participació directa en activitats lligades amb la llengua i la cultura catalana, o utilitzant els mitjans de comunicació que estiguin a l'abast del centre (diaris, revistes pedagògiques, ràdio, TV local...).

— Es mantenen relacions regulars amb institucions i entitats culturals, recreatives, etc., i també amb altres escoles catalanes (correspondència, trobades, etc.) per tal de fomentar l'ús de la llengua catalana fora del marc estrictament escolar.

**SITUACIÓ B**

— S'intenta establir una comunicació amb l'entorn immediat, mitjançant la participació en activitats vinculades amb la llengua i la cultura catalana, organitzades per entitats culturals o per la mateixa escola, però només s'hi participa en algunes ocasions perquè manca una planificació.

— Hi ha algun cicle o grup de mestres que ocasionalment ha establert uns contactes amb altres escoles catalanes (correspondència, trobades, etc.), però sense continuïtat.

**SITUACIÓ C**

— No s'ha plantejat la necessitat d'establir una comunicació regular amb l'entorn, però hi ha algun mestre o mestra que, a títol individual, es preocupa de fer participar els seus alumnes en alguna activitat vinculada amb la llengua i la cultura catalana, que s'organitza al poble o barri.

**o també,**

— Hi ha algun mestre o mestra que, a títol individual, manté correspondència col·lectiva, o algun altre tipus d'intercanvi en català, amb un altre grup d'una altra escola.

Indica la situació que més s'identifica amb la teva escola:

SITUACIÓ :

 A B C

**OBSERVACIONS:**.....

56 Organització escolar

l'indicador elegit es correspon directament amb la situació real de l'escola.

Quan sorgeixi el conflicte, bé perquè les opinions individuals difereixin notablement o bé perquè no es corresponen amb les dades enregistrades, caldrà aturar-se a reflexionar sobre els criteris que s'han utilitzat per a l'anàlisi i procurar unificar-los per tal de definir la situació més aproximada a la realitat. Això exigeix una reflexió conjunta i, de vegades, un esforç col·lectiu per prendre consciència de la situació real i acceptar-la.

Una vegada s'ha consensuat el diagnòstic, podem ampliar i contextualitzar la definició concreta que dona l'indicador, amb els trets d'identitat de la pròpia escola, és a dir, amb les singularitats que caracteritzen la seva trajectòria referent al procés de normalització i el perquè s'ha arribat a aquesta situació.

**ESTADI 3: Consideració del marc legal vigent**

Abans d'expressar la voluntat de l'escola, cal conèixer les disposicions legals vigents, pel que fa a la NL de Catalunya i, en especial, a la dels centres educatius. Aquest extrem serà del tot indispensable en les situacions de conflicte, a fi de no prendre decisions equivocades.

*Marc legal vigent que fa referència a l'ítem que és objecte d'estudi*

— LLEI de normalització lingüística de Catalunya 7/1983, de 18 d'abril, títol II, article 20.

— DECRET 362/1983, de 30 d'agost, sobre l'aplicació de la Llei de NL, articles 12, 13 i 14.

— ORDRE de 8 de setembre de 1983, per la qual es desplega el Decret 362/1983, article 10.

**ESTADI 4: Formulació dels objectius de canvi o de millora**

A partir de la realitat sociolingüística explicitada en l'Estadi 2, caldrà formular-se una sèrie de preguntes en relació a les *intencions* de la comunitat educativa respecte al tractament i ús de les llengües:

— *Què volem millorar?*

— *Què volem canviar?*

— .....?

i sobretot:

— *Per què ho volem?*

He pogut observar que, en aquest punt es desvia el procés d'elaboració del PLC i, deixant de banda l'anàlisi sistèmica elaborada, l'opinió general és decanta cap a donar una resposta genèrica que no compromet a res concret i que podria ser compartida per qualsevol escola.

Per això, el que aquí es proposa és orientar els equips de mestres a continuar actuant sistemàticament i, després de mantenir un debat a fons, donar una resposta amb caràcter propi amb la concreció d'uns objectius observables i directament avaluables, que es podran desenvolupar independentment els uns dels altres, però sense perdre de vista la globalitat de l'acció normalitzadora.

*Orientar els equips de mestres a continuar actuant sistemàticament i, després de mantenir un debat a fons, donar una resposta amb caràcter propi.*

Una gradació d'objectius per a cada ítem, adequats a les diferents tipologies d'escola establertes (vegeu els *Quadres 3 i 6*), pot ser l'instrument que, a més de servir novament

per conduir la reflexió, suggereixi diferents possibilitats d'intervenció i ajudi a prendre acords coherents amb la situació de partida (*Quadre 7*).

### *Quadre 7*

#### **Ítem 5. Projectió exterior i relacions interescolars**

##### **OBJECTIUS A**

- Testimoniar la nostra identitat com a escola catalana a la societat que ens envolta i donar a conèixer la línia d'actuació pedagògica que fonamenta aquesta voluntat.
- Establir intercanvis interescolars amb escoles que estan en una fase inicial del procés de catalanització, amb la finalitat de col·laborar en el seu desenvolupament.
- Establir vincles de relació amb escoles pertanyents a altres països de parla catalana, a fi de reforçar el sentiment de pertinença a un grup cultural més ampli.

##### **OBJECTIUS B**

- Establir una comunicació regular amb les diverses entitats culturals de l'entorn i amb els mitjans de comunicació de la població o barri, per tal de donar testimoni de la nostra identitat i ampliar, al mateix temps, l'àmbit de relació en català dels infants de la nostra escola.
- Establir una comunicació regular amb les altres escoles de l'entorn immediat i també amb alguna altra escola catalana pertanyent a una realitat geogràfica distinta per tal de reforçar l'estatus de la llengua catalana i fomentar l'intercanvi d'experiències.

##### **OBJECTIUS C**

- Reflexionar sobre l'enriquiment cultural que suposa el fet de vincular l'escola amb l'entorn immediat i d'establir relacions amb altres escoles, tot valorant en aquesta línia les actuacions esporàdiques d'alguns mestres i la repercussió que han pogut tenir dins de l'escola.
- Planificar una actuació conjunta en alguna activitat local lligada amb la llengua i la cultura catalana i establir algun tipus d'intercanvi interescolar que fomenti l'ús de la llengua catalana.

*Gradació d'objectius adequats a les diferents tipologies d'escola establertes.  
Extret de «El Projecte Lingüístic de Centre: un element dinàmic» (vegeu bibliografia).*

58 Organització escolar

Caldrà seleccionar uns objectius que realment incideixin en el procés, ja que la seva adequació condicionarà l'eficàcia de la intervenció.

Arribats en aquest punt, ens adonem que, a més a més, caldrà considerar altres aspectes directament relacionats amb l'ítem que estem analitzant. En l'exemple concret que estem desenvolupant serà indispensable examinar la situació sociolingüística de l'entorn escolar.

**ESTADI 5: Concreció del tipus d'intervenció convenient per progressar en els objectius proposats**

Fins aquí, l'esforç de la reflexió conjunta ha donat resultat: s'han deixat clares les intencions. Hi ha una consciència col·lectiva d'allò que es vol o cal aconseguir. En definitiva, hi ha un marc d'actuació. Però encara queden preguntes sense resposta:

- *Com ens organitzarem?*
- *Què farem per assolir els objectius fixats?*
- *Quins criteris aplicarem?*
- ...

Ha arribat el moment d'anar per feina: cal organitzar, planificar, concretar...

El desplegament dels objectius en els diferents instruments de gestió del centre i la creació d'estratègies per a progressar en el seu assoliment serà la base per emprendre un acció organitzada, coherent i eficaç.

Serà essencial haver creat unes ex-

pectatives capaces d'aglutinar els interessos de tota la comunitat educativa, perquè aquest serà l'element desencadenant del procés i del qual dependrà en gran mesura l'èxit del projecte.

És important que tothom s'hi comprometi; però, al mateix temps, caldrà adoptar una actitud flexible i reflexiva per tal d'adequar els plantejaments a les possibilitats del centre. No es pot abastar tot; caldrà establir prioritats en benefici de l'eficàcia.

Finalment, continuant amb l'exemplificació que ens ha acompanyat durant la descripció d'aquest procediment, suggeriré algunes actuacions i estratègies destinades a l'assoliment d'un dels objectius formulats, indicant paral·lelament l'instrument de gestió on hauria de desenvolupar-se (vegeu pàgina següent).

**Bibliografia**

- ARENAS, J., *Catalunya, escola i llengua*, Ed. La llar del Llibre, Barcelona 1986.
- ARENY, M. D., *Instruments i estratègies per a l'elaboració del Projecte Lingüístic de Centre*. «Perspectiva escolar» [Barcelona], núm. 191 (1995), p. 43-49
- ARENY, M. D., *El Projecte Lingüístic de Centre: un element dinàmic*. Premi a la recerca pedagògica. Escola «El Turó», Mataró, 1995 (pendent de publicació).

*Serà essencial haver creat unes expectatives capaces d'aglutinar els interessos de tota la comunitat educativa.*

**OBJECTIU:** Testimoniar la nostra identitat com a escola catalana a la societat que ens envolta i donar a conèixer la línia d'actuació pedagògica que fonamenta aquesta voluntat.

ACTUACIONS O ESTRATÈGIES	DOCUMENT DE GESTIÓ ON ES DESENVOLUPA
Exposició de treballs dels alumnes, dedicada a l'escriptor/a en llengua catalana ..... als locals cedits per l'entitat .....	PCC - PAC - Memòria
Participació en els Jocs Florals organitzats per ..... (Institució)	PCC - PAC - Memòria
Curs de llengua catalana adreçat als pares d'alumnes de l'escola i obert a la població de l'entorn escolar.	PAC - Memòria
Participació dels alumnes de cycle..... d'educació..... en el programa de ràdio «.....» organitzat per ..... (Institució) en col·laboració amb l'emissora local.	PCC - PAC - Memòria
Establir una infraestructura organitzativa per a la planificació de l'edició i difusió de la revista escolar «.....»	RRI - PCC - PAC - PP - Memòria
Publicació d'algun article en revistes pedagògiques sobre experiències relacionades amb el procés de catalanització de la nostra escola.	PAC - Memòria
Participació dels mestres de cycle..... d'educació..... en les Jornades d'Intercanvi d'experiències pedagògiques que s'organitzen a .....	PAC - Memòria
Participació dels alumnes de cycle..... de primària en la mostra de teatre infantil organitzada per l'entitat.....	PCC - PAC - Memòria

# VÍDEOS DIDÀCTICS

Una amplíssima col·lecció de vídeos didàctics adreçats a Educació Infantil, Primària, Secundària obligatòria, BUP, FP, COU, Escoles Intermèdies i Facultats Universitàries. Tots van acompanyats d'una extensa guia didàctica.

## EDUCACIÓ INFANTIL I PRIMÀRIA

Llavors i plantes <sup>47</sup>	4.700
Com viuen els animals I <sup>31</sup>	3.900
Com viuen els animals II <sup>54</sup>	7.000
Com viuen els animals III <sup>35</sup>	3.300
Com viuen els animals IV <sup>30</sup>	3.300
• Com viuen els animals I, II, III i IV <sup>304</sup>	15.000
Com viuen els insectes <sup>43</sup>	4.700
Ous i cries <sup>25</sup>	3.300
Cos i salut <sup>52</sup>	5.000
Imatges i sons de l'aigua <sup>24</sup>	2.900
D'on ve l'aigua? <sup>42</sup>	3.300
D'on ve l'energia? <sup>24</sup>	3.300
Com es fa...?, I <sup>24</sup>	3.300
Com es fa...?, II <sup>45</sup>	5.000
La fantàstica història de la patata <sup>22</sup>	3.300
D'on venen els aliments? <sup>24</sup>	3.300
Expressió oral i escrita I <sup>46</sup>	4.700
Expressió oral i escrita II <sup>38</sup>	3.300
La pomera <sup>19</sup>	3.300
Per tornar a mirar <sup>27</sup>	3.300

## CIÈNCIES EXACTES

Triangles i cercle <sup>52</sup>	5.700
Introducció a la geometria descriptiva I <sup>47</sup>	4.100
Introducció a la geometria descriptiva II <sup>29</sup>	3.300
Pesos, mides i mesures <sup>34</sup>	3.700
El llenguatge dels números <sup>49</sup>	4.200
Ull matemàtic I <sup>69</sup>	9.000
Ull matemàtic II <sup>69</sup>	9.000
Ull matemàtic III <sup>69</sup>	12.000
• Ull matemàtic I, II i III <sup>200</sup>	26.000
Ull científic I <sup>60</sup>	9.000
Ull científic II <sup>60</sup>	9.000
Ull científic III <sup>60</sup>	12.000
• Ull científic I, II i III <sup>200</sup>	26.000
• Ull matemàtic I, II, III i Ull científic I, II, III <sup>409</sup>	47.000
Alicia al país de les transformacions geomètriques <sup>42</sup>	3.900

## FÍSICA, QUÍMICA

Astronomia I <sup>42</sup>	4.700
Ones <sup>46</sup>	5.100
Transmissió de calor <sup>38</sup>	3.300
Física I <sup>66</sup>	9.500
Energia i ecologia <sup>51</sup>	5.600
Metalls <sup>67</sup>	6.600
La química de la cuina <sup>37</sup>	3.600

## ANATOMIA I FISIOLOGIA HUMANES

Cos humà I <sup>56</sup>	6.400
Cos humà II <sup>73</sup>	8.300
Cos humà III <sup>73</sup>	8.000
• Cos humà I, II i III <sup>306</sup>	19.000
Educació sexual <sup>34</sup>	3.700
Citologia I <sup>65</sup>	7.200
Tecnologia genètica <sup>44</sup>	4.800

## BOTÀNICA

Botànica I <sup>70</sup>	7.700
Fongs <sup>35</sup>	3.900

Fotosíntesi <sup>41</sup>	4.500
Incendi i regeneració d'un bosc <sup>33</sup>	3.600

## BIOLOGIA, ZOOLOGIA

Invertebrats i vertebrats <sup>24</sup>	3.300
Insectes I <sup>68</sup>	7.400
Microbiologia I <sup>45</sup>	5.000
Els cinc regnes <sup>52</sup>	5.700
Reproducció. Mamífers ovíparis <sup>36</sup>	3.900
Animals I <sup>62</sup>	6.800
Animals II <sup>62</sup>	5.700
Sobre la cèl·lula <sup>38</sup>	4.200
Monera: Bacteris i Cianobacteris <sup>31</sup>	3.400

## ARTS, EXPRESSIÓ...

Els instruments de música <sup>69</sup>	7.900
Rítmes i sons <sup>24</sup>	3.300
Truc, el turc <sup>41</sup>	4.500
Seguint les passes d'Arlequí <sup>25</sup>	3.300
Educació audiovisual I <sup>29</sup>	2.900
Educació audiovisual II <sup>43</sup>	4.700

## CIÈNCIES DE LA TERRA, ECOLOGIA

Ecosistemes <sup>44</sup>	4.800
Protegem el nostre planeta I <sup>53</sup>	5.700
Protegem el nostre planeta II <sup>49</sup>	4.400
Geologia, meteorologia, energia <sup>71</sup>	7.900
Geologia II <sup>82</sup>	8.200
L'aigua <sup>75</sup>	8.300
Temps i clima <sup>56</sup>	6.200
El món dels cristalls <sup>69</sup>	4.400
De què està feta casa nostra? <sup>25</sup>	3.900
Vivint sobre una terra violenta <sup>91</sup>	9.000

## CIÈNCIES TECNOLÒGIQUES

Màquines que calculen <sup>50</sup>	5.500
Les eines <sup>39</sup>	4.300
La revolució industrial <sup>36</sup>	4.200
Científics universals I <sup>39</sup>	3.300
Científics universals II <sup>39</sup>	3.300
Científics universals III <sup>39</sup>	3.300
Científics universals IV <sup>39</sup>	3.300
• Científics universals I, II, III i IV <sup>130</sup>	11.000

## GEOGRAFIA, ANTROPOLOGIA, DEMOGRAFIA

Mites i llegendes <sup>37</sup>	4.100
Textos i fets I <sup>36</sup>	4.200
SAPIENS, però no tant! <sup>36</sup>	4.000
Persona i societat I <sup>56</sup>	6.200
Persona i societat II <sup>36</sup>	4.200
Populació d'Europa Occidental <sup>27</sup>	3.300
Geografia de Catalunya I <sup>65</sup>	8.500
Geografia de Catalunya II <sup>65</sup>	8.500
Problemes del Tercer Món: Àfrica <sup>63</sup>	5.800
Espais naturals <sup>56</sup>	6.200
Un dia en la vida d'un nen <sup>100</sup>	9.900
El Montgri i les Medes <sup>26</sup>	3.300
Les fronteres i el temps <sup>38</sup>	4.200

## ECONOMIA

Conceptes bàsics d'economia <sup>79</sup>	7.900
---	-------

## HISTÒRIA I ART ANTICS

Roma antiga <sup>95</sup>	9.500
Cultures antigues de la Mediterrània <sup>42</sup>	4.600
Grècia antiga <sup>97</sup>	9.600
Evolució i prehistòria <sup>46</sup>	5.100
Egipte antic <sup>43</sup>	4.900

## HISTÒRIA I ART CATALANS

Imatges i fets dels catalans <sup>91</sup>	7.700
Científics catalans I <sup>72</sup>	7.900
Científics catalans II <sup>39</sup>	4.300
Som i serem <sup>106</sup>	7.700
Som i serem (versió abreujada) <sup>27</sup>	3.300
Som i serem (versió ab. en anglès) <sup>27</sup>	3.300
L'època del gòtic català <sup>81</sup>	8.000
El temps del romànic <sup>41</sup>	4.500
El Tapis de la Creació <sup>24</sup>	2.900
El barroc a Catalunya <sup>106</sup>	10.500
Pervivència del teatre medieval català <sup>44</sup>	4.800
Premis d'Honor de les Lletres Catalanes I <sup>103</sup>	7.200
Premis d'Honor de les Lletres Catalanes II <sup>110</sup>	7.200
Premis d'Honor de les Lletres Catalanes III <sup>118</sup>	7.200
• Premis d'Honor de les Lletres Catalanes I, II i III <sup>431</sup>	18.000

## HISTÒRIA DEL SEGLE XX

La II República i la guerra civil espanyola <sup>77</sup>	8.000
L'època de la I guerra mundial <sup>69</sup>	6.600
Època d'entreguerres (nova versió) <sup>109</sup>	9.900
Esdeveniments del segle XX (2 episodis) <sup>32</sup>	3.500

• Oferta

Preus amb IVA inclòs

© Fundació Serveis de Cultura Popular



Informació, catàleg i comandes a:

Fundació Serveis de Cultura Popular

Provença, 324, 3r. 08037 Barcelona  
Tel. (93) 458 30 04 Fax (93) 458 87 10

*L'article explica l'experiència de l'Associació d'Educadors Quatre que es va formar amb la intenció d'organitzar un servei de migdia escolar que compregués totes les dimensions d'aquesta estona; analitza les mancances habituals del temps del migdia i fa propostes per millorar-lo.*

## Des del menjador amb cordialitat

*Sílvia Cabré  
Montse Santacreu  
Marissi Valverde*

Associació d'Educadors Quatre

El temps que passen els alumnes al migdia a l'escola no ha tingut, fins fa poc i llevat d'honroses excepcions, interès per ell mateix. Es tractava d'una estona en la qual calia guardar uns alumnes que no podien anar a casa seva i proporcionar-los el dinar. I això es resolia amb bona voluntat, però sense massa pretensions ni possibilitats de dedicació per part de les persones que se n'encarregaven.

L'Associació d'Educadors Quatre es va formar amb la intenció d'organitzar un servei de migdia escolar que compregués totes les dimensions que té aquesta estona.

Per dur a terme el projecte d'un servei de migdia escola «integral» és imprescindible conèixer les característiques d'aquesta estona.

### **Característiques del temps del migdia**

— És el 37% del temps que els alumnes passen a l'escola pública.

62 Serveis escolars

- No tots els alumnes es queden a dinar a l'escola. Això provoca que es trenquin els grups que habitualment funcionen a les hores de classe i se'n creïn de nous, de vegades entre alumnes de diferents nivells.
- L'entusiasme dels alumnes és molt variat. Va des del rebuig per aquest temps tan llarg i avorrit fins a la gran alegria de poder jugar tanta estona amb els amics. La mateixa cosa es veu a l'hora de menjar: uns troben a faltar el menjar familiar i per ells tenir el plat al davant és un malson, i d'altres estan encantats de tastar coses noves i esperen el dinar amb candeletes.
- El temps del migdia no té activitats acadèmiques. És un temps de lleure. Possiblement el temps de lleure amb companyia més llarg de tot el dia.

I quan les persones juguen és el moment en què es comporten espontàniament, sense les inhibicions de les activitats intel·lectuals. Afloren els sentiments i les actituds es tornen apassionades.

Sabent això, no se'ns fa estrany que a l'estona del migdia tinguin lloc baralles «salvatges», llargues confidències, discussions acalorades, grans malifetes i es busquin els racons íntims per fer manetes o una cigarreta.

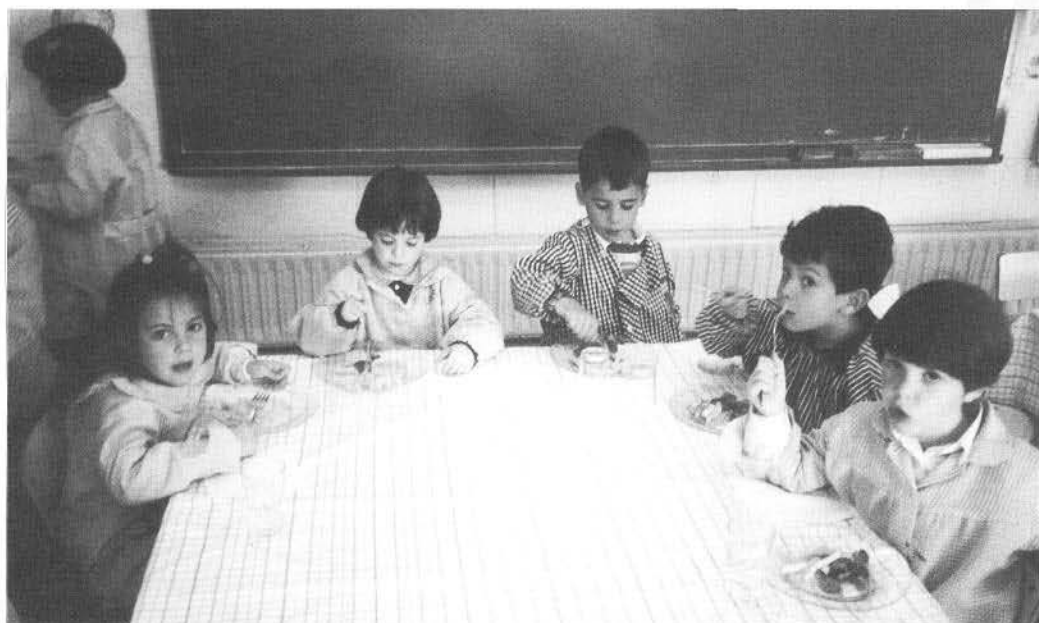
També és fàcil que es pugui crear una mena d'espiral degenerativa: el temps del migdia permet l'expressió espontània dels alumnes (agressivitat, paraulotes, menys-

preu). Uns monitors que no s'acaben de creure la seva feina no es veuen amb cor de contenir i limitar aquest doll de situacions, els alumnes es van acostumant a parlar i comportar-se al migdia d'una manera determinada i diferent de com ho fan davant del mestre-tutor, augmenta en els monitors la sensació d'impotència i el malhumor, cada cop intervenen menys i amb pitjor traça, l'ambient es va enrarint i per suportar-ho es posa en marxa la tècnica de l'estruç, es deixen de «veure» les situacions conflictives que són de l'alçada d'un campanar.

- El temps del migdia inclou l'activitat de dinar, la importància del qual varia segons l'edat (a Parvulari ocupa 1/3 del temps total, mentre que al Cicle Superior només és 1/6 part).
- L'equip encarregat de tot el servei és d'especialitzacions ben diverses: monitors, personal de cuina i personal d'administració. La coordinació és complexa entre els àmbits que funcionen a l'hora: patis, espais interiors de l'escola, menjadors, cuina i oficines.
- Hi ha una tendència a menystenir les persones segons la seva categoria laboral: d'entrada, el tracte és diferent amb els mestres, els monitors o les persones que netegen.
- Els alumnes i els espais del migdia es comparteixen amb els mestres.

Després d'observar el funcionament del temps del migdia trobem les mancances





que d'alguna manera ens indiquen cap a on han d'anar els nostres esforços.

### **Mancances i esforços generals**

El primer que ens plantegem és augmentar el nivell «d'autoestima professional» de les persones implicades en el servei. Creiem que aquest pas és previ per aconseguir un reconeixement social i un funcionament propi dins l'estructura de l'escola.

La feina, a més d'assumir-la amb responsabilitat, implica proposar-se uns objectius tant a nivell tècnic com humà, reconeixent la seva dimensió educadora.

Però alhora cal ser conscients dels condicionants i les limitacions que exis-

teixen per tal de mantenir una actitud positiva.

Potenciar l'aprenentatge de la convivència comença per implicar-se personalment en la relació amb els alumnes i les altres persones de l'escola. Mantenint l'autoritat que implica fer respectar unes normes sense perdre la jovialitat i el tracte cordial.

Ara ja existeixen els cursos d'educadors de temps de lleure i monitors de menjador que, independentment de la seva qualitat, poden proporcionar les pautes per conèixer, preparar i valorar les activitats del migdia.

A banda d'aquesta formació mínima, s'ha de crear un equip estructurat segons les feines, amb un temps de trobada i un espai

## 64 Serveis escolars

per organitzar i mantenir en bon estat el material, amb un sistema de coordinació que garanteix la comunicació entre els diferents grups i l'execució de les decisions que es prenguin.

Les persones que treballen a la cuina i en la neteja actualment no tenen accés a un tipus de formació humana que els ajudi a trencar el rol de «servent» i establir, des de la seva feina, una relació educadora amb els alumnes.

És imprescindible el suport i la col·laboració mútua entre els diferents grups del servei i l'equip de mestres de l'escola. Amb un diàleg sempre obert per tal de consensuar les normes i anar reconduint les dificultats.

També cal mantenir obert el canal de comunicació amb els pares, tant amb els que tenen un compromís directe amb el servei com els que s'hi interessen esporàdicament.

### **Les monitores i els monitors**

Per gaudir del temps del migdia com a temps de lleure és imprescindible comptar amb uns monitors engrescats, que proposin activitats que interessin els alumnes i en provoquin participació.

El joc pot ser lliure o dirigit, segons les preferències dels alumnes i la seva forma de divertir-se.

La intervenció dels monitors és fo-

ramental per ajudar al compliment de les normes i les pautes de seguretat que garanteixen l'èxit del joc, potenciant el dret d'escollir i, alhora, donant recursos per assumir la dificultat d'acoblar-se al grup. Vetllant pel desenvolupament de les relacions naturals per intervenir d'una forma o altra en les situacions de discriminació i marginació, o donant elements d'anàlisi en els conflictes que vagin sorgint.

El moment de dinar és una estona en la qual cal guardar un delicat equilibri entre el manteniment d'unes normes higièniques i de comportament i el suport que alguns alumnes necessiten per anar superant les dificultats que tenen amb el menjar. Aquesta situació varia molt amb l'edat i és important que no es perdin en els grans els hàbits aconseguits amb els petits.

### **Des de la cuina...**

Seria d'il·lusos creure que un menjar elaborat en grans quantitats es pot equiparar al menjar familiar de tots i cada un dels alumnes, però si es cuina «amb amor» sí que pot millorar ostensiblement «el ranxo» de cada dia, sense desequilibrar el temps i el pressupost que s'hi dedica.

Una forma eficaç de fer créixer l'amor de les cuineres pel menjar que fan és propiciar la seva relació directa amb els alumnes, de forma que puguin sentir com és acollit el menjar al mateix temps que ajuden a valorar-lo. Sortir de darrera els fogons per estar presents, ni que sigui mínimament, el moment en què es menja el que han preparat

*És imprescindible el suport i la col·laboració mútua  
entre els diferents grups del servei  
i l'equip de mestres de l'escola.*

65

serveix tant per acollir impressions noves com perquè la figura de les cuineres es faci familiar i propera. Potser les crítiques i els descontents no disminuiran, però poden humanitzar-se en conèixer les persones que hi ha al darrera.

### **Les activitats**

A l'hora de concretar l'organització diària del servei, a més dels criteris i les intencions prèvies, hem de comptar amb les condicions reals del centre.

- La quantitat d'alumnes que es queden a dinar i les edats, per distribuir els torns tant de menjador com per a les activitats de lleure.
- Les persones disponibles per fer el menjar i la neteja, per vetllar pels alumnes i per coordinar o dirigir les activitats.
- Els espais que es poden utilitzar i les seves dimensions.
- Els horaris que permeten dinar, descansar i jugar en el moment més adequat possible.
- El clima, ja que, al nostre país, els dies de pluja requereixen una planificació especial.

Convé saber que hi ha una certa tendència a omplir el temps del migdia amb activitats paraescolars, de manera que s'amplia l'horari lectiu dels alumnes d'una manera no oficial en detriment del seu temps lliure i de lleure. També es pot donar el cas de les activitats que trepitgen l'activitat acadèmica.

La possibilitat que els alumnes grans accedeixin una estona a les aules per fer estudi o avançar els deures té l'avantatge de poder consultar amb els companys i el material de la classe, i disposar de temps lliure en acabar les classes de la tarda.

Les activitats d'interior permeten més concentració, però les normes són més estrictes a causa de les instal·lacions, el material i el nivell de soroll soportable. Les activitats a l'exterior permeten més espontàniament i és fàcil que siguin diverses sense necessitat de diferents monitors.

Hi ha activitats esporàdiques que serveixen per trencar la monotonia, dinamitzar iniciatives o mostrar coses noves: la Festa de Sant Nicolau, Contes de tots colors, etc.

D'altres es poden fer de comú acord amb els mestres, complementant els temes de l'escola o oferint-ne nous: Setmana de la solidaritat, Festa de la fruita, Festa dels cereals, etc.

També poden tenir un caire exclusivament lúdic com és la gimcana «Menjar amb els cinc sentits» o el Dinar Màgic.

Per canalitzar l'agressivitat i modificar les conductes nefastes que es donen al voltant d'un partit de qualsevol esport, especialment de futbol, sense perdre les grans virtuts del joc en equip, hem posat en marxa la «Lliga de la cordialitat» en la qual les qualificacions no es fan en base als punts obtinguts sinó a la qualitat del joc, l'esportivitat i la companyonia.

## L'avaluació

Per nosaltres encara és una novetat això d'avaluar els resultats del nostre treball i no limitar-nos a una simple revisió, però seguint la tendència actual del sistema educatiu, hem de trobar la manera de concretar el «crec que va millor» o «em sembla que no va bé» d'una manera objectiva i mesurable.

Però el més calent és a l'aiguera i quan ens posem a repassar com ha funcionat el servei aspecte per aspecte en tots podríem dir que «han progressat adequadament» i ahora «necessiten/podrien millorar».

Ens sentim satisfets de les millores en l'autonomia dels alumnes per fer activitats als espais interiors, també notem grans avenços en el desenvolupament de les lligues de la cordialitat. Lentament milloren les relacions entre els grans i els petits que comparteixen un mateix pati i disminueixen les provocacions i els abusos.

No estem gens satisfets del nivell de soroll que es produeix al menjador, però les condicions físiques són tan nefastes que no ens creiem gaire que hi puguem fer gran cosa i això empitjora encara més la situació.

El tracte cordial entre els alumnes i les persones de la cuina millora a poc a poc. Els avenços es noten sobretot en els alumnes que ja coneixen les cuineres des de petits, quan la relació és més estreta i simpàtica. Els grups dels grans continuen mostrant les seves dosis «d'impertinència» que de

vegades bloqueja la capacitat de resposta de les cuineres.

Com a monitors ens adonem que hi ha aspectes que ens prenem més a pit que d'altres i això queda reflectit en les actituds quotidianes dels alumnes. També som conscients que és inútil esperar una resposta, per part dels alumnes, proporcional a l'esforç que fem, ja que no es tracta d'un aprenentatge mecànic, sinó d'aplicar uns models de tracte que a poc a poc anem mostrant, analitzar les situacions i reflexionar sobre elles, però que en definitiva cada alumne és lliure d'aplicar aquest model o no. Que poden dissimular el seu comportament o camuflar-lo per estalviar-se el reny o el càstig, però que integrar el tracte cordial en les seves relacions a l'escola és una opció que ha de fer cada un d'ells voluntàriament.

Sabent això, el resultat aparentment minso del treball sobre el tracte cordial o d'altres hàbits no ens pot servir com a excusa per descoratjar-nos i deixar de tenir-ho com a objectiu important. Sí que ens hem de replantejar la nostra pròpia dinàmica, les actituds com a adults, l'organització i la nostra capacitat de resolució de problemes.

De la mà de...

winterthur

Nestlé

multifin

Coats Fabra

L'Associació de Mestres Rosa Sensat,  
juntament amb **ACV Estratègies de comunicació**, us convida  
a la presentació de la col·lecció de llibres: "De la mà de..."

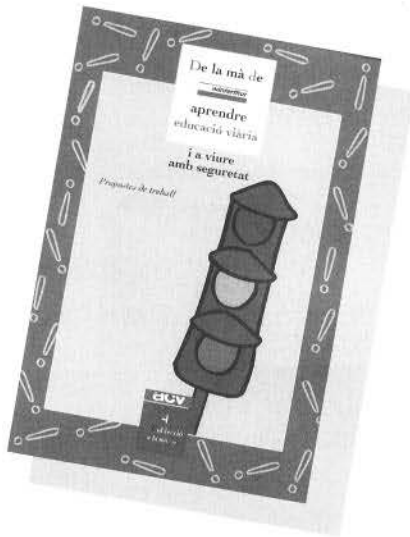
Hi intervindran el Sr. **Josep Chias**, professor d'ESADE i president  
de Marketing Systems, la Sra. **Rosa Collado**, directora d'ACV,  
i els autors de l'últim llibre de la col·lecció:

*Aprendre educació viària i a viure amb seguretat*

**Juli Palou i Marga Teixidor.**

Obrirà l'acte la Sra. **Tina Roig**, presidenta de l'Associació.

Dilluns, **23 d'octubre** de 1995, a les 8 del vespre  
a la Biblioteca de l'Associació.



R O S A  
S E N  
S A T

Associació de Mestres  
Rosa Sensat

Còrsega, 271, baixos  
Tel. (93) 237 07 01  
Fax (93) 415 36 80  
BBSRS (93) 415 67 79  
08008 Barcelona

# HISTÒRIA DE LA MÚSICA.

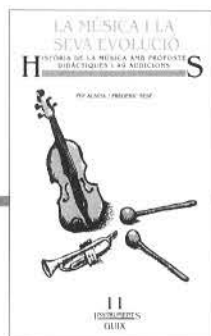
## Èpoques i formes

*Per al professorat...*

- LA MÚSICA I LA SEVA EVOLUCIÓ. Història de la música amb propostes didàctiques i 49 audicions

Pep Alsina / Frederic Sesé

PVP: 1.500 ptes



*Per a l'alumnat...*

- Euterpe, musa de la música. EVOLUCIÓ DE LA MÚSICA

Pep Alsina / Frederic Sesé

(Biblioteca de la Classe, 72)

PVP: 910 ptes



*Per a tota persona interessada en la música...*

- LA MÚSICA I LA SEVA EVOLUCIÓ. 49 audicions

Pep Alsina / Frederic Sesé

DOBLE DISC COMPACTE

PVP: 4.000 ptes



**GRAÓ**

C/ Francesc Tàrraga, 32-34  
08027-Barcelona

Si voleu fer una comanda o rebre informació,  
truqueu al Tel. (93) 408 04 64

*Resulta molt complex definir la inadaptació, esbrinar-ne les causes, diferenciar-les de les conseqüències de la marginació. Dins de l'embrollat món de la marginació, quin és el llindar entre la marginació i la inadaptació? Com entoma l'escola aquests alumnes?*

## El menor inadaptat i l'escola

***Carme Mateu i Ortí***

Assessora. Especialista en diversitat socio-cultural, minories marginades.

*«No aprenem per a l'escola, aprenem per a la vida»*

Sèneca

Una de les característiques del menor inadaptat socialment és la dificultat per comunicar-se, determinada a la vegada per la immaduresa i per la inseguretad.

Generalment, aquests menors tenen dificultats en el seu tarannà, en el seu viure quotidià, en les seves relacions personals. Són persones que tenen conflictes continuament. En molts casos, són criatures que pateixen contrarietats des que neixen, perquè sovint procedeixen de famílies conflictives.

La relació que estableix el menor inadaptat amb l'entorn fa que de vegades sigui molt frustrant. Aquests infants viuen una forta angoixa, no es comprenen a si mateixos, no saben què volen ni què els

## 70 Inadaptació

passa, tampoc no comprenen els altres i, ni de bon tros, en capten les demandes. A més, el fet de sentir-se incompresos els origina les conductes i reaccions que alimenten la seva inadaptació.

La problemàtica familiar és per a aquests menors l'origen del seu procés d'inadaptació. Les experiències viscudes dintre de la família generalment estan carregades de connotacions emocionals molt fortes. Durant la primera edat de la vida l'infant és el receptor més sensible d'aquestes càrregues emocionals; és com una esponja, es va modelant a partir de les experiències positives i negatives que s'acumulen dintre de l'àmbit familiar. Podem afirmar, doncs, que els menors inadaptats es diferencien dels menors «adaptats» per les seves experiències prèvies. És a dir, en molts casos, des d'abans de néixer, la seva vivència familiar es caracteritza per la manca d'estimació, la desorganització; creixen en una relació defensiva, desqualificadora, autoritària, punitiva, que va creant en el menor inseguretats, baixa autoestima, incomprensió, injustícia, rebuig.

Les conseqüències d'aquesta desorganització porta els menors cap a la indefinició de rols, la manca de criteris per actuar, l'absència d'uns valors que orientin les seves actuacions, la incoherència de les seves conductes i la manca d'autocontrol.

Podem afirmar, doncs, que els conflictes dels menors són l'alarma del que està passant socialment en els sectors més oprimits de la població, on hi ha un grau

molt alt d'atur, d'alcoholisme, de pobresa, de pèrdua de valors, de droga, de prostitució, d'incapacitat educativa, de pèrdua de visió de futur, etc.

## L'arribada del menor a l'escola

El menor inadaptat que procedeix d'una família desestructurada ens arriba a l'escola en inferioritat de condicions. Aquesta criatura reproduïx a l'escola les mateixes pautes de conducta que manté amb la seva família, perquè no sap relacionar-se d'altra manera.

L'escola pot semblar un món estrany i llunyà per al menor inadaptat, ja que aquesta institució, independentment de les actituds positives d'alguns mestres, exigeix uns comportaments, uns hàbits, uns coneixements, d'acord amb els valors de les classes dominants, un llenguatge, una forma de raonament, un interès per la cultura oficial. I la relació i/o comunicació pot ser difícil amb alguns mestres i/o companys. A pesar de tot això, el menor inadaptat, quan de petit s'apropa a l'escola, intenta compensar les frustracions afectives viscudes a casa i demana una atenció individualitzada d'afecte, de seguretat, d'acceptació. Aquests són els seus objectius dintre de l'escola perquè són les mancances que li provoquen més angoixa.

Necessita un model de persona adulta respectuosa, cordial, considerada, tolerant, etc., capaç de donar-li confiança, que l'ajudi a diferenciar i acceptar altres models



*La causa principal que condiciona els assoliments escolars d'aquests alumnes és l'allunyament de tot allò que transmet l'escola de la realitat de la vida quotidiana dels infants.*

71

d'adults. Però quan l'edat avança i aquest menor no aconsegueix de sortir d'aquesta marginalitat, va afermant la seva immaduresa, el seu comportament esdevé cada vegada més reactiu. La manca d'experiències positives prolongades fa que es desencadenin unes accions-reaccions-accions que consoliden el conflicte.

### **Dificultats d'aprenentatges**

Si reprenem la situació d'un infant inadaptat a l'escola, una de les primeres causes que dificulten els aprenentatges d'aquests menors és el fet de trobar-se en dues realitats oposades: el nen viu una realitat familiar i una problemàtica personal interna i una altra realitat que transmet l'escola. Com més distància hi hagi entre aquestes situacions, més possibilitats d'inadaptació tindrà el menor a l'escola.

El fet de pertànyer a grups culturals o ètnics minoritaris, o bé estar immersits en un procés de marginació i/o inadaptació no implica en absolut ser intel·lectualment inferior; en tot cas, serà diferent. És cert que molt sovint constatem que aquests alumnes tenen un grau de fracàs escolar molt superior, en comparació de la resta d'alumnes que pertanyen al grup cultural més homogeni i a la vegada majoritari.

Crec que la causa principal que condiciona els assoliments escolars d'aquests alumnes és l'allunyament de tot allò que transmet l'escola de la realitat de la vida quotidiana dels infants, dels seus interessos i les seves necessitats.

La inadaptació a l'escola no és un problema individual de cada criatura que la pateix, sinó que és un problema i a la vegada és un repte que té l'escola de flexibilitzar la seva estructura organitzativa, el reglament d'ordre intern, els continguts, i la permanent adaptació a les peculiaritats de l'alumnat. Tal com diu J. Valverde (1988), la inadaptació és la «distància social» entre els alumnes que pertanyen a grups més desfavorits socio-econòmicament i l'escola; aquest és un dels problemes que més condiciona els aprenentatges d'aquests menors.

### **... Problemes de conducta?**

Els problemes de «conducta» a l'escola generen als claustres moltes situacions angoixants, de no saber què fer, sovint es comenta: «ja ho hem provat tot, però amb aquest infant no hi ha manera».

Els alumnes són jutjats sovint per la conducta que manifesten. Crec que en un primer pas seria bo «acceptar la conducta», en aquest cas una conducta conflictiva, ja que aquesta manifestació externa correspon a una situació interna, a uns sentiments, a uns pensaments, a unes angoixes, a unes frustracions, a unes necessitats, etc. Cal, doncs, començar per llegir a través d'aquesta conducta el missatge que ens transmet l'alumne de les seves mancances i contradiccions. Cada individu està condicionat o interactua amb les altres persones a partir dels valors que li ha transmès la família, els amics, l'ambient quotidià, l'escola, etc. Els mestres també tenim els nostres valors. Aquests valors i/o ex-

## 72 Inadaptació

pectatives que es formula cada mestre respecte a l'homogeneïtat del grup classe condiciona el fet de poder acceptar situacions o actituds que generen conductes més mogudes o considerades problemàtiques, per exemple: si un mestre valora molt la presentació dels treballs pràcticament perfectes, difícilment podrà acceptar treballs desordenats i respostes equivocades. Però, si partim de la diversitat, hem d'acceptar diverses maneres de ser, d'actuar, etcètera.

Si acceptem les idees, les actituds i, per tant, la conducta de tots els alumnes podrem elaborar plegats, mestres, alumnes conflictius i la resta de la classe, els aspectes de conducta que cal modificar perquè la convivència a l'aula sigui gratificant per a tots. És evident que el càstig o la repressió d'una acció no solucionarà el conflicte, sinó que en molts casos l'agreujarà. Ens cal, doncs, cercar quins són els motius, frustracions, desequilibris que porten el menor a provocar situacions conflictives.

Tot això passa indubtablement per l'acceptació de l'altre, que a la vegada està lligada a l'acceptació d'un mateix. Ja hem esmentat la problemàtica familiar que viu el menor inadaptat per diverses causes. Això genera en el menor unes característiques d'immaduresa, d'inseguretat, etc. No tots els menors que presenten problemes conductuals són inadaptats, però, sí que tots ells tenen un denominador comú: una baixa *autoestima* en més o menys grau. Tots els infants de tots els ambients tenen en comú unes necessitats bàsiques de sentir-se acceptats, estimats, valorats i amb les ma-

teixes oportunitats per triomfar. És a dir, tots necessiten sentir-se importants i respectats i tota criatura ha de trobar i apreciar uns valors dins del seu món immediat i propi. Ens cal, doncs, ajudar cada infant a trobar-se a ell mateix i a considerar-se una persona de valors. És això que els psicòlegs en diuen «l'acceptació del jo». Hem de partir de l'acceptació de cada criatura, dels seus sentiments, de les seves frustracions, de la seva realitat socio-econòmica familiar, ètnica i/o cultural.

Un altre factor a tenir en compte és la inestabilitat del professorat, és a dir, els canvis freqüents dels mestres poden provocar desorientació en els alumnes a causa de les diferents maneres de tractar-los, o també per la diversitat de valors i de criteris d'actuació dels mestres.

Podem concloure que els problemes de conducta els hem de resoldre a partir de treballar i incrementar *l'autoestima de tots els infants*. També cal marcar uns límits en la tolerància d'una conducta conflictiva, ja que aquests límits donen seguretat; és la sensació que algú es preocupa de l'infant problemàtic. Cal demostrar-los que els acceptem totalment, però que no podem acceptar la seva conducta conflictiva. Però, també cal conjujar-ho amb el fet de donar més oportunitats a l'alumne conflictiu; és a dir, prestar-li més atenció individual, ja que no podem imposar regles inflexibles a un alumne que encara no és prou fort o suficientment compensat emocionalment.

*Els problemes de conducta els hem de resoldre  
a partir de treballar i incrementar  
l'autoestima de tots els infants.*

73

## **Necessitat d'avançar en la igualtat d'oportunitats**

Tots sabem que el principi d'igualtat d'oportunitats no es pot aconseguir pel fet d'assistir a l'escola, o pel fet d'ampliar-hi el temps de permanència, ja que abans d'entrar a l'escola ja hi ha una desigualtat que marcarà l'èxit escolar. Segons que afirma el professor A. Muñoz Sedano (1988), les investigacions realitzades sobre el rendiment escolar i el nivell socio-econòmic familiar demostren que a tots els països consultats hi ha una alta correlació entre fracàs escolar i classe econòmica baixa. Un altre factor a tenir molt en compte és l'interès de la família pel treball escolar dels seus fills, és a dir, la valoració que fan els pares dels assoliments escolars és determinant en la millora d'èxits escolars. Generalment, les famílies de classe baixa s'interessen molt poc per les tasques escolars que fan els seus fills a l'escola.

El model d'educació que proposa la reforma educativa ens ofereix unes noves alternatives d'actuació per atendre la diversitat de capacitats, d'interessos, de motivacions, etc., tot això basat en el principi de l'aprenentatge significatiu. És a dir, les criatures d'altres cultures i/o ètnies podran tenir incorporats continguts històrics i culturals propis del grup classe, dintre de l'àrea curricular «coneixement del medi». D'aquesta manera la compensació educativa es produirà per a tots i cadascun dels alumnes d'una escola. És a dir, els aprenentatges significatius seran per als alumnes tant en continguts conceptuals com en continguts que fan referència a valors,

normes i actituds. D'aquesta manera els alumnes creixeran plegats, coneixent, valorant i respectant els diferents patrimonis culturals representats a l'escola. Aquest coneixement mutu ajudarà a eliminar estereotips despectius i afavorirà actituds de flexibilitat, cooperació, solidaritat, interès i respecte.

## **Bibliografia**

- BERGE, A., *El niño de carácter difícil*, Morata, Madrid 1985.
- BOUCHALART, J., *Los niños caracteriales: el agravio y la violencia*, Planeta, Barcelona 1983.
- BOWLBY, J., *La separación afectiva*, Paidós, Buenos Aires 1976.
- Col·lección Seminarios y cursos. Madrid: Fundación Banco Exterior, 1988:
- MONTOYA, J. M., *El pueblo gitano ante la escuela*.
- RAMÍREZ, M. A., *El conflicto familiar*.
- MUÑOZ SEDANO, A., *Panorama de la educación compensatoria*.
- LIEGEOIS, J. P., *Seminarios europeos sobre formación de enseñantes y escolarización de niños gitanos*. Ed. Presencia gitana, Madrid 1989.



Com parlar  
d'ètica als  
adolescents,  
sense incórrer en  
la simple crònica  
de les idees  
morals o en  
l'adoctrinament  
casuístic sobre  
qüestions  
pràctiques?

Aquest llibre no pretén resoldre aquesta qüestió però sí que intenta contribuir al millor plantejament d'aquesta inquietud. Va dirigit especialment als lectors d'edats compreses entre els catorze i els disset anys, però ha estat fortament acceptat pels lectors de qualsevol edat.

El seu autor, **Fernando Savater**, és catedràtic d'ètica, ha publicat diversos llibres sobre la matèria, entre els quals cal destacar *La tarea del héroe* (Premi Nacional d'Assaig), *Invitación a la ética* (Premi Anagrama), *El contenido de la felicidad...*

Col·lecció: Ariel • Format: 12,5 x 20 cm • 192 pàgs. • PVP: 1.300 PTA



## Novetats bibliogràfiques

### *Biblioteca Rosa Sensat*

ALMEIDA, J. *Sociología de la educación: notas para un curso*. Barcelona: Ariel, 1995. (Ariel Sociología)

Extracte de l'índex:

Los orígenes de la teoría sociológica; El teorema de Thomas y sus consecuencias; El proceso de socialización; Agentes de socialización; Cultura y civilización

BRUEL, A.; BERZI, A.; BOUZOM, C. *Juegos motores: con niñas y niños de 2 y 3 años*. Madrid: Narcea, 1994. (Primeros años)

ESCUELAS INFANTILES DE REGGIO EMILIA. *La inteligencia se construye usándola*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia; Morata, 1995. (Pedagogía: Educación infantil y primaria)

Extracte de l'índex:

El objeto transicional en la escuela maternal; Arcilla en la escuela maternal; Títeres y marionetas; Ojos vivos sobre la ciudad; El taller tiene una larga historia y se incluye dentro de un proceso educativo; La experiencia de cocinar; El descubrimiento del fascinante mundo de los signos; La «fiesta» en la esperanza y el deseo de los niños

*Examens des politiques nationales d'éducation: Autriche*. Paris: OCDE, 1995

HUERTA, R. *Art i educació*. València: Universitat de València, 1995. (Educació: Materials; 10)

Extracte de l'índex:

Introducció als conceptes generals de l'Educació Artística; La sintaxi de la imatge com una eina didàctica; Mètodes i estratègies per al tractament de les arts plàstiques a l'escola; Viure i transmetre la passió per l'art; El dibuix infantil

HUGAS, A. *El llenguatge del cos i la dansa a l'educació infantil*. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat; Edicions 62, 1995. (Didàctiques; 42)

*Innovació educativa a Catalunya, La*. Barcelona: PPU, 1995.

Extracte de l'índex:

Innovació en el context actual de la reforma; La formació del professorat i la innovació; Naturalesa de la innovació educativa: les seves dimensions; Què en pensen els professors, del procés innovador; Què en pensen els professors, dels recursos; Sobre

76 Novetats bibliogràfiques

les dimensions de la innovació; Relacions entre els factors d'innovació

LACASA, P.; HERRANZ YBARRA, P. *Aprendiendo a aprender: resolver problemas entre iguales*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia: CIDE, 1995. (Investigación; 103)  
Extracte de l'índex:

Aprendiendo a conocer; Aprendiendo entre iguales; Algunos apuntes sobre un problema pendiente: ¿cómo integrar lo social y lo cognitivo?

SEMINARIO EDUCACIÓN SIN FRONTERAS (1993: Palma de Mallorca). *Educación sin fronteras: actas del Seminario*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia: CIDE, 1995. (Investigación; 100)

Extracte de l'índex:

Educación para la Paz; Necesidad de una Educación Intercultural: razones de carácter

social, político y económico; La Educación Intercultural en el currículum: papel de la documentación internacional y su utilización didáctica; La Formación del Profesorado para la Educación Intercultural; Exposición de experiencias de Educación Intercultural

*Volver a pensar la educación: I. Política, educación y sociedad; II. Prácticas y discursos educativos (Congreso Internacional de Didáctica)*. Madrid: Fundación Paideia: Morata, 1995. 2 v. (Pedagogía)

Extracte de l'índex:

Cultura y educación; Trabajo y Educación; Racionalidad y utilidad del conocimiento pedagógico; Vivir y trabajar en las aulas; Función de la evaluación; Repensar la función docente

## Textos legals



### DOGC

#### 26-7-1995

Ordre de 3 de juliol de 1995, per la qual s'estableixen les etapes dels cursos de formació de monitors i de directors d'activitats de lleure infantil i juvenil.

#### 2-8-1995

Llei 8/1995, de 27 de juliol, d'atenció i protecció dels infants i els adolescents i de modificació de la Llei 37/1991, de 30 de desembre, sobre mesures de protecció dels menors desemparats i de l'adopció.

Resolució de 3 de juliol de 1995, per la qual s'estableixen els programes dels cursos de monitors i de directors d'activitats de

lleure infantil i juvenil i els criteris per a la seva avaluació.

#### 4-8-1995

Ordre d'11 de juliol de 1995, per la qual es fixen els mòduls econòmics de pagament de serveis concertats per la Direcció General d'Atenció a la Infància.

#### 14-8-1995

Resolució de 2 d'agost de 1995, per la qual es fa pública la llista d'aspirants que han estat seleccionats en les proves selectives per ingressar en el cos de professors d'ensenyament secundari en l'especialitat

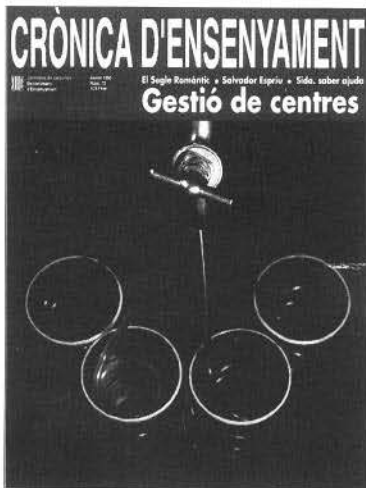
de psicologia i pedagogia en places classificades per a funcionaris.

#### 23-8-1995

Resolució de 7 d'agost de 1995, per la qual es fa pública la llista d'aspirants que han superat el procediment selectiu per a la provisió de places de funcionaris docents dels cursos d'ensenyaments secundaris a Catalunya objecte de convocatòria per una Resolució de 18 d'abril de 1995.

# CRÒNICA D'ENSENYAMENT

Actualitat escolar,  
dossiers monogràfics,



experiències didàctiques,  
entrevistes, mestres  
i escoles

bibliografia, arts.





# PERSPECTIVA ESCOLAR

Butlleta de subscripció

Cognoms

Nom

--	--

Adreça

--

C.P.

Població

Província

--	--	--

Telèfon

--

S'inscriu a **Perspectiva Escolar** per a l'any 1995 (10 núm.)

Import: 5.950 ptes. Preu exemplar: 675 ptes. (IVA inclòs)

Pagament: Per xec nominatiu a favor de l'A.M. Rosa Sensat

adjunt a la butlleta

Per domiciliació bancària

## Butlleta de domiciliació bancària

Cognoms

Nom

--	--

Cognoms i nom del titular (en cas que sigui un altre que el de la subscripció)

--

Banc o Caixa

Adreça de l'agència

--	--

Població

Província

--	--

Entitat

Oficina

Compte/llibreta

--	--	--	--

--	--	--	--

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Senyors: Els agrairé que amb càrrec al meu compte/llibreta atenguin el rebut que anyalment els presentarà **l'Associació de Mestres Rosa Sensat** per al pagament de la meua subscripció a la revista **Perspectiva Escolar**.

Firma del titular

**RESPOSTA  
COMERCIAL**

Autorització 12.225  
B.O.C. Núm. 20 del 5-3-93

**TARGETA POSTAL**

**NO  
NECESSITA  
SEGELLS**

Afranquejar  
a destinació

**20** anys  
de perspectiva  
1 9 7 4 - 1 9 9 4

**Associació de Mestres  
Rosa Sensat**

Apartat de Correus 486 F.D.  
08080 Barcelona

# NOVETAT

## *El llenguatge del cos i la dansa a l'educació infantil*

Àngels Hugas

Col·lecció Rosa Sensat / Edicions 62, núm. 42



L'objectiu bàsic d'aquest treball és atorgar un tractament educatiu a la comunicació no verbal, presentant el llenguatge corporal com un llenguatge expressiu, tan important com els altres. Aquest llibre està dedicat a l'educació infantil, però el seu contingut pot ser útil, aplicable i transferible a cicles superiors.

Aquest llibre ha rebut el Premi  
Rosa Sensat de Pedagogia 1994

Distribuciones de Enlace • Bruc, 49 • 08009 BARCELONA • Tel. (93) 3175266

R O S  
S E N  
S A T

Associació de Mestres  
Rosa Sensat

Còrsega, 271, baixos  
Tel. (93) 237 07 01  
Fax (93) 415 36 80  
BBSRS (93) 415 67 79  
08008 Barcelona

# NOVETAT

- • • *Encetar l'escriure. Per un aprenentatge lúdic i funcional de la llengua escrita*

**Tessa Julià i Dinarès**

Col·lecció Dossiers Rosa Sensat, 50

PVP: 1.750 PTA.



- • • Aquest llibre explica com es treballa a l'aula i a l'escola el llenguatge escrit, en tant que instrument de comunicació entre les persones, i com ensenyem aquesta habilitat d'una manera distesa, fent viva la idea que tot aprenentatge, per difícil que sigui, pot ser plaent.

*Aquest treball va quedar finalista a la XII convocatòria del Premi Rosa Sensat de Pedagogia 1992.*

R  
S  
S  
O  
E  
A  
S  
E  
N  
A  
T

Associació de Mestres  
Rosa Sensat

Còrsega 271, baixos • 08008 Barcelona  
Tel. (93) 237 07 01 • Fax (93) 415 36 80  
BBSRS (93) 415 67 79

Distribució: **Triangle S.L.**  
C/ de Lepanto, 135-137  
08013 BARCELONA  
Tel. (93) 265 18 21  
Fax (93) 265 15 94