

Publicació
de Rosa Sensat

Abril 1996

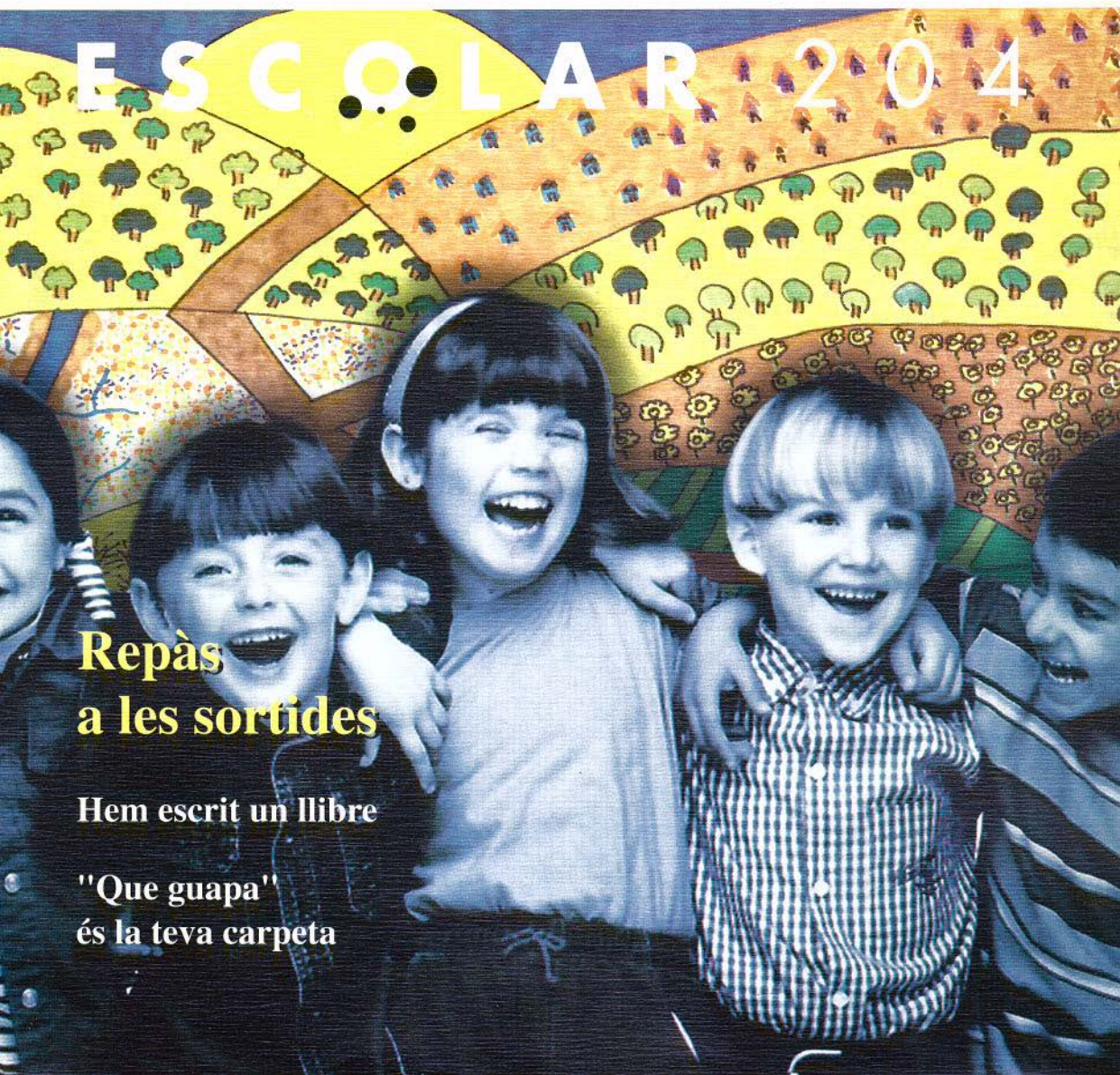
PERSPECTIVA

ESCOLAR 2004

**Repàs
a les sortides**

Hem escrit un llibre

"Que guapa"
és la teva carpeta



Abril 1996

P E R S P E C T I V A E S C O L A R P E D I D A

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, Inge Trowsky

Dibuixos:

Werner Thöni

Fotòlits:

Coloren, S. L.

Impressió:

Romanyà-Valls

Subscripcions i distribució llibreries:

Associació de Mestres Rosa Sensat

Dipòsit legal:

B. 2090-1975-ISSN: 0210-2331

Subscripció anual:

6.275 ptes. - P.V.P. 700 ptes.

Editorial:

Acord per al desenvolupament de la Reforma
i la implantació de l'ESO. Un primer pas
cap a un pacte social? 1

Monogràfic:

Repàs a les sortides

Els objectius de les sortides.

Pilar Benejam 2

Les sortides abans i ara. *Ton Creus* 9

Les escoles de les zones rurals: una altra
manera d'organitzar i planificar
pedagògicament les sortides.

Rosa Elena Codina Vidal 15

L'oferta organitzada de sortides.

Joan Aluja i Josep Baluja 22

Els costos de les sortides. *Pere Fortuny* 28

Responsabilitat civil del professorat en les
activitats complementàries i extraescolars.

Ramon Plandiura Vilacís 34

Bibliografia complementària.

Biblioteca Rosa Sensat 38

Escola.

Experiències escolars:

Hem escrit un llibre. Som escriptors!

Oriol González Ripoll 41

Secundària Obligatòria:

El tractament de la diversitat a la

Secundària Obligatòria. *Mercè Renter* 52

Escola i societat.

Nois i noies:

«Que guapa» és la teva carpeta.

Una investigació sociològica sobre el «gust».

Alexis Bueno, Roger Martínez i Anna Sant 63

Legislació:

Comentaris a la Llei Orgànica de participació,
avaluació i govern dels centres escolars.

Ramon Plandiura Vilacís 72

Novetats bibliogràfiques.

 80

Textos legals.

 83

R O S A
S E N
S A T

Acord per al desenvolupament de la Reforma i la implantació de l'ESO

Un primer pas cap a un pacte social?

El 13 de març d'enguany el Departament d'Ensenyament va signar amb entitats integrades al MUCE i altres institucions de pares i sindicats un acord per al desenvolupament de la Reforma i la implantació de l'ESO.

Pel que fa al contingut, l'acord recull una sèrie de reivindicacions de la comunitat educativa agrupades en sis apartats: desplegament del Mapa Escolar de Catalunya; zones d'adscripció i àrees d'influència; procés de pre-inscripció i matriculació; organització dels centres d'educació secundària; menjadors i transport escolar; síntesi: itineraris, matriculació i seguiment.

Dels punts inclosos en aquests apartats del document es poden destacar el compromís del Departament d'Ensenyament a garantir a tot l'alumnat dels col·legis públics i privats una plaça pública d'ESO; a donar resposta a les al·legacions del Mapa Escolar de Catalunya; a planificar l'oferta de programes de garantia social; a reduir l'extensió de les zones d'adscripció i, mitjançant les àrees d'influència, afavorir la concreció dels itineraris educatius i la coordinació pedagògica entre primària i secundària.

Destaquem també altres punts d'interès, com el compromís d'informar les famílies i els alumnes sobre matriculació, adscripció entre centres i funcionament dels IES, millorar les condicions per atendre les necessitats educatives especials, prestació dels serveis escolars de menjador i de transport escolar intramunicipal en els casos previstos i/o aconsellables, mesures per reduir la ràtio, condicions de qualitat per a les instal·lacions provisionals, etc.

Tot i que el document no recull tot el que voldríem i en alguns casos falten concreció i terminis i que alguns acords no es poden posar en pràctica aquest curs, representa un primer pas important cap a la configuració dels itineraris pedagògics i permet avançar i plantejar nous temes i camps de negociació. És important que, per primera vegada des de fa molt temps, el Departament admet que calen actuacions concretes per garantir el funcionament i la qualitat de l'escola pública.

Representa, a més —i aquest és un dels elements constantment reivindicats per «Perspectiva Escolar»—, el reconeixement de la necessitat de participació de les diverses institucions de la comunitat educativa, la qual podrà intervenir en la política educativa de la Generalitat durant els propers anys, si funcionen les comissions de seguiment i es compleixen els compromisos. Aquestes mesures poden ajudar a garantir la qualitat de la implantació de la reforma educativa a Catalunya.

I un altre aspecte important, les parts signants consideren que els compromisos contrets signifiquen un acord o pacte social per a la implantació del nou sistema educatiu en condicions de qualitat. Es comprometen, a més, a continuar impulsant a través del debat l'assoliment progressiu d'un pacte social per l'educació que permeti una millora de l'ensenyament amb un plantejament de l'educació dins un marc social més global. Tant de bo es porti a terme!

2 Repàs a les sortides

Ni els avenços de la tècnica ni la reflexió pedagògica han invalidat l'interès didàctic de les sortides, però han obligat a resituar la seva concepció i la seva pràctica.

Els objectius de les sortides

Pilar Benejam

El tractament que un centre dona a les sortides i visites escolars mostra com els mestres entenen l'estudi del medi i també posa en evidència la seva concepció del procés d'ensenyament i d'aprenentatge. En aquest moment conviuen diferents maneres d'enfocar el tema: totes aporten coses valuoses, però no totes resisteixen la crítica.

1. La sortida quan l'objectiu és la socialització dels infants

En aquest cas, les sortides tenen com a objectiu facilitar la convivència, el coneixement entre els alumnes i amb els professors, la construcció de la idea de grup i propiciar actituds de participació i col·laboració. Aquestes sortides s'organitzen preferentment a principi de curs i es concreten en una estada fora del centre escolar. Durant aquest temps, es programen activitats que comprenen excursions, jocs, treballs i debats. En general es fa molta atenció a l'organització de grups per tal que tots els alumnes se sentin integrats.

Sense dubtar de l'interès d'aquestes pràctiques, nosaltres ens centrarem exclusivament en aquelles sortides que tenen com a objectiu prioritari l'aprenentatge. Dins d'aquest grup es dibuixen clarament dues opcions.

2. Les sortides quan l'objectiu es fer un aprenentatge per descobriment directe

L'aprenentatge per descobriment es basa en la idea que les persones aprenen per maduració, a través de les seves pròpies accions i en contacte directe i sense mediació amb la realitat. Des d'aquesta concepció, es proposa a l'escola que parteixi sempre del que és concret, familiar i conegut per arribar, progressivament, a la consideració de les coses, fets i problemes més generals, llunyans i desconeguts, els quals es podran entendre per analogia, si es comparen semblances i diferències. Si admetem que els infants aprenen gràcies a la seva experiència personal directa, podem inferir que l'escola ha de proporcionar oportunitats d'aprenentatge que permetin que l'alumne, per si mateix i per inducció, descobreixi i construeixi el coneixement. Aquesta mirada espontània dels infants tendeix a construir imatges integrades i globalitzades perquè la realitat es presenta com un tot, com una experiència de vida.

Posats en aquesta línia, les estratègies d'ensenyament consisteixen a procurar als infants experiències adequades i riques i proposar-los problemes o casos interessants per tal que, amb un material de treball que no està explícitament estructurat, busquin l'estructura o la solució. El paper de la mestra es concreta a preparar materials, motivar i intervenir en aquells casos en què cal matisar, resituar, corregir o completar allò que l'alumne va construint per si mateix. Un dels recursos didàctics que exemplifica millor aquesta manera d'entendre l'aprenentatge és la sortida o excursió escolar quan l'objectiu és que l'alumne observi, busqui, constati, reculli, manipuli i expliqui el que veu o descobreix. L'interès dels alumnes pel medi immediat es dona per descomptat ja que s'aplica a l'estudi de la realitat que l'envolta i que necessita conèixer per desenvolupar les seves activitats.

En aquest cas, les sortides es consideren com a eixos o fils conductors de les programacions de Ciències Socials o de Ciències Naturals perquè allò que els infants descobreixen és la base del treball posterior a classe on s'explicita el coneixement i es comparteix, resitua i aprofundeix l'experiència de l'infant. De fet, aquesta manera d'entendre l'aprenentatge ha orientat l'escola activa, la qual ha actuat amb la convicció profunda que no s'ha

4 Repàs a les sortides

d'ensenyar mai allò que l'alumne pot arribar a descobrir per si mateix. Si bé es cert que la relació directa i sense mediació amb la realitat pot ser motivadora, avui aquesta proposta rep crítiques ben fonamentals, les quals obliguen a fer les consideracions següents:

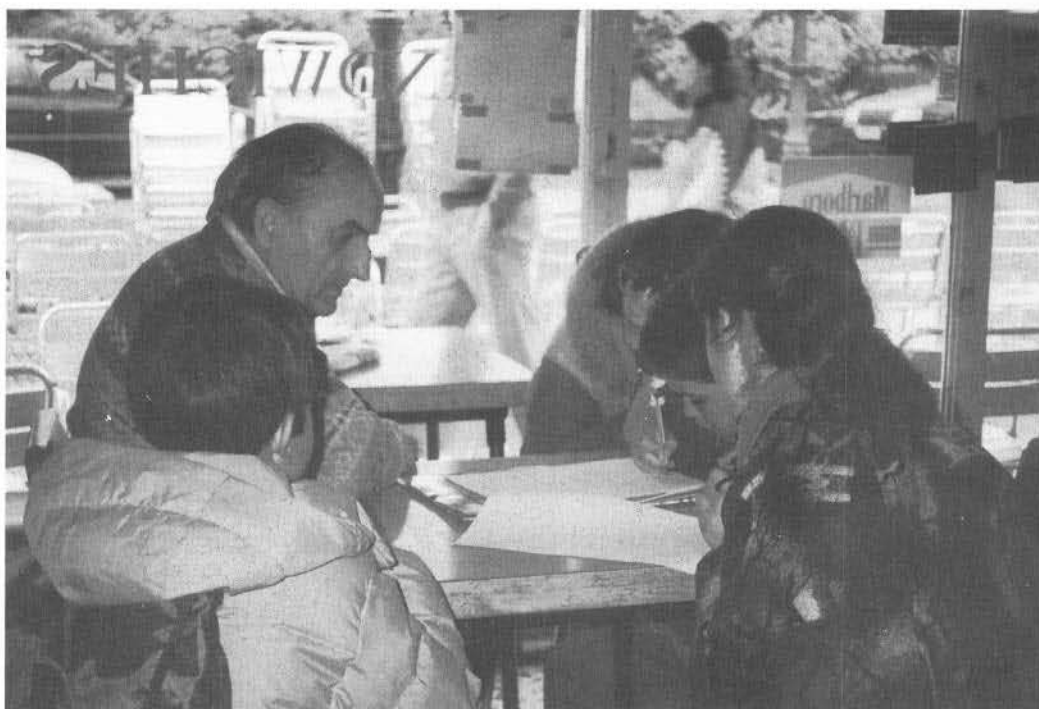
a. El coneixement és un producte personal però també és un producte social

Actualment no es creu que l'alumne construeixi el coneixement com a resultat de la seva experiència personal directa. Avui es pensa que la gran part del coneixement s'aprèn dels altres. L'infant, per exemple, descobreix per experiència i sense mediació que el foc crema, però no aprèn la paraula «poma» si algú no la hi diu i repeteix, perquè les paraules són un constructe social.

Dir que el coneixement és un producte social vol dir que és una construcció feta per les persones al llarg del temps, són sistemes de signes inventats com passa amb el llenguatge, l'escriptura, la numeració, les mesures del temps, les notes musicals...; ningú no pot aprendre aquests sistemes si altres persones no li transmeten els signes i els seus significats.

Tanmateix, el coneixement no és únicament un producte social, també és un producte personal. Quan la ment de l'alumne processa un coneixement ho fa a la seva manera, el reconstrueix i el fa seu. Això és així perquè l'infant aprèn alguna cosa, connecta el coneixement nou amb allò que ja té al cap i aquestes estructures de recepció que activa condicionen, contaminen i interpreten el coneixement nou.

Si acceptem, doncs, que el coneixement és una construcció social i també és una construcció personal, no podem pretendre que el mètode per descobriment directe i espontani sigui el més adequat. Avui s'imposa una concepció més complexa dels processos, de manera que es creu que l'activitat mental de l'alumne és una condició indispensable per tal que hi hagi aprenentatge, però el professor també té, en aquest procés, un paper rellevant.



b. La observació i l'experimentació no garanteixen un aprenentatge correcte

Fotografia: Tònia Burguesa.

Hem dit que quan la ment de l'alumne s'aplica a l'observació i comprensió d'una cosa o d'un fet, l'infant posa en funcionament les seves estructures mentals i ho fa de manera que aquestes estructures seleccionen i interpreten l'observat. Si això és així, l'observació directa ve mediatitzada per la percepció del subjecte, per les idees prèvies, de manera que el mètode inductiu, basat en l'observació de les coses o en la experimentació no pot garantir un aprenentatge correcte. L'infant, quan observa, veu el que ja sap, allò que vol veure, o allò que per ell té sentit. Si volem aconseguir nous aprenentatges cal guiar la mirada per tal que l'alumne hi vegi.

c. L'observació dona un coneixement superficial

El mètode per descobriment es concreta a fer que l'alumne observi la realitat sense mediació, empíricament, és a dir, amb aquella informació que s'obté pels sentits. L'observació de la

6 Repàs a les sortides

contaminació d'un riu, per exemple, ens informa sobre el color de l'aigua, l'olor, els materials que arrossega, la manca de vegetació, l'absència de peixos..., de manera que capta allò que és empíric, superficial, és a dir, l'aparença dels fenòmens. L'observació del riu contaminat pot motivar l'interès dels alumnes per explicar les causes del fenomen, però aquestes raons no es veuen, i no es pot arribar per observació a la interpretació profunda del fenomen que en el cas de la contaminació del riu respon a la lògica de l'economia de mercat o sistema basat en el mínim cost per obtenir el màxim benefici.

El pensament pedagògic que ha guiat durant temps la renovació pedagògica s'ha caracteritzat per la pràctica de l'empirisme i la glorificació del mètode experimental. Aquests mètodes han procurat dades i informació, han permès desenvolupar capacitats com la identificació, la comparació, la classificació i la generalització i poden despertar interès per comprendre les causes o explicacions dels fenòmens, però la comprensió del món no és suficient perquè deixa les coses tal com són. L'observació no arriba a descobrir les raons profundes de les coses i dels fets perquè aquestes raons no es veuen ni es toquen, ans són fruit del pensament i és el pensament el que porta a fer operacions superiors com són la interpretació i la valoració que guien la formació d'actitud i porten a una acció crítica i alternativa.

d. Cal reconsiderar la definició del concepte de «medi»

Avui no es pot identificar el medi psicològic i experiencial de l'infant amb la seva realitat immediata perquè la concepció de l'espai i del temps han canviat amb les noves tecnologies, de manera que molts aspectes del món proper es mantenen fora de l'àmbit de l'experiència de l'infant i, altres vegades, l'àmbit d'experiència depassa, en molt, l'espai immediat.

Si entenem per medi el context en el qual les nostres actuacions tenen lloc i significat, cal acceptar que el grau de mobilitat de les persones i el consum d'informació audiovisual fan que un nen de Barcelona, per exemple, s'interessi o conegui més bé els gratacels de Nova York que una vaqueria del Vallès. El concepte de medi ja no es pot limitar a l'espai immediat ni sembla tan segur que s'hagi

de procedir de l'immediat al llunyà. Avui la distància i el temps no presenten cap barrera substancial perquè les dificultats de relació han quedat obviades per la tecnologia: el passat pot ser revisat contínuament (vídeo) i la barrera de la distància ha desaparegut. Avui s'imposa una visió que integra el passat, el present i el futur per entendre els fets en la seva temporalitat, com un procés i la consideració del que passa aquí remet immediatament a la comparació amb altres fets, espais i cultures que avui es mostren familiars a les pantalles del televisor.

D'altra banda, les unitats territorials ben establertes com és ara el municipi, la comarca, Catalunya, Espanya, la Comunitat Europea, el món capitalista i el planeta es caracteritzen per ser unes realitats connectades respecte de determinades funcions o serveis. Així, per exemple, l'abocador de la nostra localitat dibuixa un espai, el problema dels incendis a Catalunya en delimita un altre, mentre que el forat de la capa d'ozó té un abast mundial. Tots tres problemes són coneguts, familiars, urgents i rellevants.

3. Les sortides com a recursos didàctics

Les limitacions que presenta el mètode per descobriment autònom obliga a un equilibri entre el pensament de l'alumne i el rigor del coneixement, de manera que es fa necessari combinar en una mateixa estratègia la participació de l'alumne i la transmissió de casos de coneixements que pel seu nivell de justificació i complexitat no es poden aprendre per descobriment. Per això la didàctica manté l'interès per l'experiència i l'observació, però les entén com a situacions preparades, riques, delimitades i compensatòries, al temps que considera que la mestra ha d'intervenir en el procés per guiar l'experiència, corregir la percepció, estructurar el coneixement, completar-lo i aplicar-lo.

És així com la geografia, per exemple, fa recurs freqüent a la realitat, però aplicant un mètode de descobriment guiat en el qual l'alumne és animat a reflexionar sobre la realitat, conduït per la professora, la qual decideix que s'ha d'observar, comprovar o reflexionar, al temps que dóna les pautes per realitzar aquestes tasques. Aquest mètode suma a la activitat dels alumnes i a la significació del coneixement la correcció científica del constructe.

8 Repàs a les sortides

Avui, l'eix de la programació el defineixen els temes o problemes bàsics i rellevants de les àrees de coneixement, sempre que compleixin el requisit, indispensable, de ser continguts significatius per als alumnes. Es proposa fer recurs a l'experiència directa, al fet, a l'exemple concret quan es demostra oportú per a la construcció del coneixement. Aquestes ocasions acostumen a ser les següents (Joshua et Joshua, 1988; Chevallard, 1989):

a. Com a punt de partida o motivació en la fase de presentació d'un problema o fet, però en aquests casos, cal que sigui una experiència prototípica, és a dir, que estigui ben delimitada, que no permeti masses inferències, de manera que no dispersi l'atenció innecessàriament.

b. L'experiència viscuda o propera pot ajudar a millorar el grau de motivació quan l'alumne ha d'aprendre un coneixement nou o fase de transmissió. En aquestes ocasions també es demostra adequada per desenvolupar una metodologia d'investigació en la qual es va a la realitat a buscar allò que interessa veure, a recollir informació o a contrastar i comprovar una informació.

c. El recurs a l'experiència és molt recomanable en la fase d'aplicació per confirmar o reforçar el coneixement, és a dir, adequar, resituar o practicar allò que s'ha après. L'aplicació del coneixement a situacions semblants o noves pot provocar preguntes i qüestions que permeten ampliar el coneixement; l'aplicació del coneixement a realitats viscudes i conegudes sobre les quals els alumnes tenen els referents necessaris també brinden bones ocasions per exercir un pensament crític i alternatiu.

L'autor fa un repàs del que han estat les sortides des dels anys seixantes, examina alguns dels aspectes que han anat apareixent, com el viatge de fi de cicle i l'oferta de cases de colònies, i acaba amb una llista de punts que els mestres han de tenir en compte.

Les sortides abans i ara

Fent una mica de memòria

Ton Creus

Que el temps passa i les coses canvien és evident, però a vegades sembla que no ens n'adonem. Si de tant en tant no ens replantegem tot allò que fem a l'aula i, sobretot, si no ens preguntem per què ho fem, podem caure fàcilment en allò de «ho fem perquè ho hem fet sempre o perquè tothom ho fa». Com a exemple, les colònies escolars, els viatges de fi de cicle escolar, els recentment inaugurats crèdits de síntesi de l'ESO...

Fent una miqueta de memòria recordo que cap a la meitat dels seixantes, més o menys, en algunes escoles d'aquelles que en dèiem «escola activa», vam començar a fer «colònies». El nom ens venia de les colònies escolars de l'època de la Mancomunitat i Segona República. Suposo que ens en sentíem hereus. Què preteníem amb aquelles colònies? Bàsicament dues coses elementals: entrar en contacte amb la natura i conviure en un marc diferent del de la convivència habitual a l'aula.

Eren èpoques en què els nens i nenes no tenien ni l'hàbit de sortir massa sovint al camp o fer excursions, ni els mitjans per fer-ho. Els grups d'esplai, per exemple, eren encara molt minoritaris. En certa manera, l'escola feia una feina substitutiva. A més, preteníem obrir l'aula a la natura: l'observació directa d'animals i plantes, el coneixement del món rural que consideràvem tan important per a

10 Repàs a les sortides

aquells alumnes de ciutat que el desconeixien. Les colònies, doncs, formaven part del plantejament global de la línia de l'escola innovadora.

Aquest plantejament comportava preparació per part dels mestres i una feina sovint feixuga. Calia fer-ho tot perquè no hi havia res. S'havien de fer els dossiers, s'havia de fer el menjar, buscar tendes de campanya (hi havia molt poques cases on poder anar)... La jornada era dura: es caminava, es feien classes sota els arbres, es recollien mostres de vegetació que a la tarda es classificaven, es cuinava el dinar i el sopar, a la nit es preparava el foc de camp, s'anava a dormir tard i dormies sobre el terra. Els mestres acabàvem esgotats i amb un cert aire de *mareteresadecalcuta*.

Evidentment, aquella situació tan dura no podia ni havia de durar. I va millorar fins a arribar a disposar de cases de colònies considerades còmodes, de monitors especialitzats, de dossiers ja elaborats, de material multimèdia... Les colònies es van generalitzar i es van massificar. Aquest fet ha comportat millores i també, em sembla, greus errors.

El viatge de fi de cicle

Comencem pels viatges, molt generalitzats, que es fan en acabar vuitè. Plantejar un viatge de fi de cicle, ja sigui a la muntanya o a la ciutat, amb una finalitat cultural, partint d'un treball previ amb una estructura mínima, em sembla correcte. Es poden visitar ciutats, veure museus, fer-hi petits treballs amb la finalitat de veure en la realitat allò prèviament estudiat. O bé es pot partir de la sortida, de l'observació sistemàtica per, a posteriori, poder-hi continuar treballant a l'aula a partir de l'experiència feta. I sempre queda temps per a l'esbarjo i la convivència. Estic a favor del viatge escolar amb finalitats educatives clares, estretament lligades als projectes educatius de cada centre o cicle, i cal dir que se'n fan i molts, però, són la majoria? Segurament, no.

Tots hem pogut veure centenars de criatures, en viatges de fi de curs, en els hotels de Mallorca cremant-se l'esquena durant el dia; anant a la discoteca durant la nit, corrent pels passadissos d'hotels



amb centenars de criatures d'altres escoles, amb mestres esverats buscant nens que no els senten perquè tenen el *walkman* posat i la màquina els envaeix. Quin sentit té això? O la setmana a la neu, a esquiar amb monitors i els mestres esperant-se davant un cafè amb llet. Tot això es justifica dient que els alumnes s'ho passen molt bé. Evidentment, que s'ho passin molt bé no és la feina de l'escola ni del mestre: la nostra feina és ajudar a la formació de l'individu. Si aquesta tasca es fa de la manera més amena possible, millor, però cal tenir clar que la feina del mestre no és divertir l'alumne.

*Fotografia: Tònia
Burguesa*

Això no vol pas dir que els nois i noies no hagin d'anar a la platja ni a la muntanya a esbargir-se i fins i tot també ho han de fer amb l'escola. Però sobretot a qui pertoca fer aquest paper són els pares, els grups d'esplai, les associacions esportives...

El viatge de fi de cicle no crec que pugui ser un bolet, una cosa totalment a part de les activitats de formació que s'han dut a terme al llarg d'uns anys; cal plantejar-lo com una activitat final que reculli aspectes dels ja treballats a les aules, que impliqui treballs de totes

12 Repàs a les sortides

les àrees, que serveixi de síntesi de la feina feta, a part, lògicament, de les activitats de lleure i convivència que li són inherents.

A més, el viatge de fi de cicle, a partir de la implantació de la reforma, es farà al final de sisè i això haurà de comportar canvis en la seva estructura i en la seva finalitat. Potser ara, amb el canvi de l'edat dels alumnes, fóra un bon moment perquè cada escola es replantegés què s'ha de fer amb la sortida. Caldria planificar-la amb l'antelació suficient de manera que ja es pogués tenir en compte que si una sortida ens ha donat bon resultat des de tots els punts de vista es pot repetir durant més anys; no cal, forçosament, canviar de manera constant.

Una altra dèria que darrerament és força habitual: haver d'anar lluny. Si no es va lluny ja sembla que el viatge no ha de ser bo. Destinacions com París, Suïssa, Holanda o Gran Bretanya són molt habituals com a viatges de finals de vuitè. Molt més que la visita a Madrid, molt interessant des de molts aspectes, o al parc de Doñana, per posar dos exemples ben coneguts. En això hi ha influït, evidentment, l'oferta de les agències de viatges i el costum, socialment més generalitzat, de viatjar a l'estranger. Posem un altre exemple: el cas de París.

El viatge a París pot ser enfocat de moltes maneres diferents: si s'ha treballat prèviament a l'àrea de plàstica, de la visita als museus com el Quai d'Orsay o algunes sales del Louvre, se'n pot treure molt rendiment. Les activitats que es poden desenvolupar en l'àrea de Ciències Naturals a la Villete són amplíssimes. Si s'ha fet un estudi, més o menys profund, de la Revolució Francesa, moltes de les visites al París monumental són molt suggeridores i, fins i tot, en l'àrea de llengua estrangera. Encara que la majoria estudiïn l'anglès, es pot aprofitar per donar uns vocabularis mínims en francès per tal d'evitar allò de que es dirigeixin a un gendarme dient-li: *please*. I com aquests exemples, molts d'altres. París dona per a molt.

Doncs bé, hem de ser conscients que molts dels viatges que els nostres nois i noies de vuitè han fet a París han consistit a anar tres dies a Euro Disney i a visitar la ciutat, i encara estariem de sort si el dia destinat a la visita de la ciutat, l'haguessin vista, perquè sé d'uns, i segurament n'hi ha més, que mentre visitaven París en

autocar miraven al vídeo de l'autocar la interessant pel·lícula: *He encogido a los niños II*. Em sembla que això és el que no pot ser.

L'oferta de cases de colònies

I un altre: l'actual oferta de cases de colònies amb activitats de tota mena ja preparades pels monitors i que les cases ofereixen, més o menys com un bloc. Naturalment, hi ha de tot a la vinya del Senyor. Cal saber on es va, què s'hi fa i per què ho fem. L'oferta és molt variada i hem de procurar triar allò que al mestre li interessa i que lligui amb tot allò que els alumnes han de veure, observar, classificar, estudiar. Hi ha ofertes d'aquesta mena que són molt interessants, d'altres són normaletes i fins i tot hi ha enredades hàbilment disfressades. Cal que ho diguem clar. A vegades les cases de colònies poden jugar amb la picaresca d'oferir unes activitats que siguin còmodes per als mestres i molt pobres per als alumnes: cal dir-ho.

Han de ser l'escola i els mestres els qui preparin el viatge, les colònies, la visita. La feina de monitors especialitzats ens ha de servir de suport a la nostra pròpia tasca, d'ajuda, de col·laboració. Em sembla que el que no pot fer el monitor és substituir el mestre.

Parlant de monitors i de cases de colònies, hi ha un aspecte que no està previst i que em sembla important de resoldre. Quan anem de colònies i el mestre n'és un element actiu, la jornada comença a les set del matí, o abans —depèn de quan es despertin els primers que ja s'encarreguen de desvetllar la resta—, i pot acabar a la una o a les dues de la matinada, depenent també de las ganes de gresca de nois i noies, que a vegades sembla inesgotable. Això significa que un mestre es passarà tres o quatre dies amb un horari de disset o més hores de treball, per la qual cosa el seu rendiment serà molt discutible. Així doncs, fóra interessant de poder fer torns, i aquí també podrien entrar els monitors, de manera que la tasca del mestre es pogués acabar a una hora determinada i el monitor pogués suplir el mestre en vigilància nocturna, activitats de nit i altres.

Una llista de bones intencions

Fem, finalment, una llista de bones intencions:

- a) Fa molts anys que fem colònies i viatges de fi de curs, tornem-nos a preguntar per què ho fem.
- b) Impliquem tots els mestres en aquest debat (sovint sembla que el viatge és un problema només del mestre que hi va).
- c) És l'escola qui ha de decidir on vol anar, per què hi vol anar, què hi vol fer: les cases de colònies i els seus monitors, les agències de viatges, etc., ens han d'ajudar, ens han de donar allò que demanem, no a la inversa.
- d) No és el viatge més car ni el que va més lluny allò que ens interessa, sinó el que més s'ajusta a les nostres necessitats, prèviament definides.
- e) Personal d'ajuda als mestres: sí i si l'economia ho permet. Bàsicament per evitar jornades de treball excessivament dilatades, no per suplir la feina del mestre.



25 ANYS DEDICATS AL CINEMA I L'ENSENYAMENT

◆ ASSESSORAMENT I SERVEIS PEDAGÒGICS

◆ CICLES DE CINEMA PER A ESCOLARS: EGB, ESO i BUP

◆ TALLERS A L'AULA (durada 1 hora)

- Les joguines òptiques de l'època pre-cinematogràfica ● L'evolució de la sala de cinema (1895-1996) ● De la càmera fosca a la cinematogràfica ● Cent anys de trucatges ● La configuració del cinema clàssic: el muntatge i el so.

◆ CURSOS ESPECIALITZATS PER A MESTRES

- Iniciació a la lectura del film i la seva aplicació didàctica a l'aula ● El cinema com a matèria interdisciplinària: Cinema i Ciències socials, Cinema i Literatura, Cinema i Història, Cinema i Geografia.

DRAC MÀGIC - c/València 248, pral. 1^o - 08007 BARCELONA - Tel.: 216 00 04 - 216 00 50

Les Zones Escolars Rurals abasten un conjunt d'escoles que, per la seva situació geogràfica, econòmica i cultural s'estructuren com a ens escolar propi. Són la unitat base d'organització i disposen d'uns recursos humans i materials propis, d'acord amb les seves característiques. Cada escola integrada a la Zona conserva el seu caràcter propi, però, en l'aspecte organitzatiu i pedagògic està estretament relacionada amb la resta d'escoles

Les escoles de les zones rurals: una altra manera d'organitzar i planificar pedagògicament les sortides

Sovint es fan consideracions sobre l'escola rural fent referència o agafant com a marc referencial l'escola gran, anomenada també escola ordinària o escola completa. Els mestres que coneixem cada una d'aquestes realitats sabem que totes dues parteixen d'unes premisses comunes que formen part de l'essència del que és l'escola. És en posar a la pràctica aquestes realitats on trobaríem elements diferenciadors i, per tant, característics de cada una d'elles com a dues maneres de fer que conviuen, a vegades molt properament, fins i tot en distàncies físiques, i que amb una bona entesa professional poden arribar a establir lligams que afavoreixen els contactes i l'enriquiment de les comunitats educatives que en formen part.

Per tot l'exposat abans, i fent referència al tema de les sortides i, molt especialment, de les colònies, intentarem descriure els aspectes més peculiars i propis de la realitat d'una ZER (Zona Escolar Rural), que incideixen en una activitat de colònies, sense descriure els aspectes comuns i compartits amb una escola gran.

Un dels aspectes més importants en la vida d'una ZER és la comunicació entre les escoles que en formen part, entenent com a comunicació una via permanentment oberta, que estableix canals entre els sectors importants que es troben representats en

**Rosa Elena Codina
Vidal**

Pla de Suport a l'Escola Rural.
Centre de Recursos Pedagògics de l'Alt Penedès

16 Repàs a les sortides

cada una de les escoles: mestres, alumnes, famílies i municipis o pobles.

Les sortides que s'organitzen per part de les escoles d'una ZER, i molt més les colònies escolars, són un espai de temps molt important per afavorir i incrementar en gran mesura aquesta comunicació i apropament.

Relacions que s'estableixen entre l'alumnat

Si les considerem des del vessant de l'alumnat, veiem que a les sortides es poden establir contactes:

a) Amb altres docents que no són els habituals:
— mestres de les altres escoles;
— monitors que els atendran durant la seva estada a la casa de colònies...

(Hem de tenir en compte que aquests alumnes d'escoles petites poden conèixer diversos cursos escolars amb el mateix docent.)

b) Amb companys i companyes de la ZER, que ja els són coneguts a través d'altres trobades entre escoles que es fan regularment, celebració de festes conjuntes, propostes de treball en comú: Biblioteca ambulant, Maleta viatgera, Racó de la correspondència, Setmana d'Intermón, etc.

c) Amb un altre medi o entorn diferent al seu petit municipi; això, que sempre és important, en la seva realitat encara ho és més perquè es tracta sempre de nuclis geogràfics i de població petits.

Les relacions interpersonals que s'establiran entre l'alumnat durant aquests dies de convivència consolidaran lligams d'amistat ja iniciats en cursos anteriors i en propiciarán de nous. Aquests lligams que es creen d'una forma natural, tant es poden establir entre alumnes d'edats properes com entre companys d'edats diferents. Així, l'alumne un xic immadur en relació als seus companys d'edat cronològica, troba fàcilment el company més petit amb qui establir una bona relació.

També el nen o la nena que se sent millor entre companys més



grans pot participar d'una manera natural d'aquest altre cercle d'amistat.

S'ha de tenir present que l'alumnat d'escoles rurals viu amb tota naturalitat la interrelació de diferents edats en una mateixa aula.

Creiem que la convivència intercicles, amb grups heterogenis d'edat, és un dels avantatges de la realitat de l'escola rural que dona sentit a les escoles petites i les caracteritza.

Els grups d'alumnes es formen a cada escola d'una manera natural, si tenim en compte les edats o els nivells. Aquests grups poden ser diferents en cada curs escolar, segons l'edat o nivell en què es trobi cada un dels seus alumnes. La diversitat és dona aquí en un grau molt alt i és considerada com un dels elements més positius dels que incideixen en aquest tipus d'escoles.

El nombre d'alumnes de les escoles que integren una ZER sol ser petit. Els alumnes conviuen diversos cursos escolars amb els

18 Repàs a les sortides

mateixos companys. Són veïns del mateix poble o municipi, es coneixen força els uns als altres. És molt important per a tots ells relacionar-se durant uns dies amb d'altres de realitats diferents, amb qui contrastar gustos, opinions, jocs i maneres de fer.

Encara que la «bona entesa» entre tots ells/elles té un bon nivell, es veuen també com a elements positius l'aparició de petits conflictes que vénen donats per les noves relacions que s'estableixen. Actituds esporàdiques de provocació, envers algun company, per estudiar les seves reaccions davant d'alguna nova proposta que faran establir noves normes d'acceptació entre els membres del nou grup de joc o de treball, etc. Les diferències s'aniran llimant a poc a poc en el transcurs de les hores de convivència.

És agradable veure com alumnes que tenen dificultats de relació en el seu grup d'origen troben l'amic o l'amiga de qui no se separaran durant les estones o els dies de convivència. Algunes d'aquestes relacions d'amistat iniciades es mantenen fora del àmbit escolar, i de vegades s'intercanvien petites estades d'alumnes en les famílies respectives.

La relació amb un medi diferent a l'habitual per a l'alumnat pot esdevenir un element de contrast molt positiu. És per això que veiem convenient propiciar alguna sortida o estada de colònies en el medi urbà que faci descobrir de prop una altra manera de viure, força diferent del seu, però no per això del tot desconegut (TV...?) dels alumnes.

Relacions que s'estableixen entre el professorat

Si considerem ara les sortides i colònies des del vessant del professorat, veiem que s'establiran contactes:

- a) entre docents d'escoles diferents (tots d'escoles petites, i per tant, amb característiques semblants);
- b) amb alumnat que no és el seu propi i que, com a element que no es dóna en la seva realitat quotidiana d'escola, podrà tenir certa homogeneïtat quant a edats cronològiques.

Hem de tenir en compte que la decisió de fer sortides i colònies

conjuntament entre les escoles d'una ZER, o en un agrupament d'escoles petites (encara no reconegudes pel Departament d'Ensenyament com una ZER), es pren després d'haver iniciat i establert altres vincles de relació entre aquestes escoles i, per tant, entre el seu professorat.

El grup de mestres que integra la ZER té, en el planteig en comú de les sortides o de les colònies, a més d'enriquir la convivència del seu alumnat, un motiu prou important per a ajudar a consolidar-se com a grup de treball, amb una finalitat comuna, que ve orientada des del seu Projecte Educatiu de Zona.

En les escoles grans solen ser dos, tres o quatre mestres els que acompanyen un nivell o cicle en les sortides o en les colònies, i per tant els que s'han de posar d'acord per tal de dur a terme la seva programació. A la ZER, aquesta programació adquireix una complexitat més gran. Es tracta de posar en una mateixa línia de treball *escoles*. És cert que el nombre d'alumnes en cada una d'elles és més reduït que en l'escola gran, però la varietat de nivells que hi conviuen fa que les activitats que cal dissenyar i programar tinguin en compte aquesta diversitat que l'escola rural porta implícita.

Planificació de les activitats

La bona entesa i coordinació entre els docents del grup facilitarà l'èxit d'aquesta empresa en comú. Sens dubte, anirà bé diversificar les tasques a fer i formar petits grups o comissions encarregats de portar-ho a terme.

La bona planificació anterior als dies de colònies condicionarà en gran manera el seu bon desenvolupament.

1. Quins objectius es volen aconseguir...?
2. Quin lloc físic, casa de colònies, camp d'aprenentatge, etc., dóna resposta a l'objectiu proposat?

Un cop triada la casa, caldrà parlar amb els seus responsables i amb els monitors, si és el cas. Caldrà explicar les característiques del

20 Repàs a les sortides

grup d'alumnes que hi assistirà. Sovint convé tranquil·litzar a qui veu en la diversitats d'edats un possible «conflicte» o dificultat per a la bona marxa de les activitats a fer. Cal explicar, en aquest sentit, que l'alumnat ja està acostumat a conuiuïre com a grup heterogeni i els docents que els acompanyen també.

3. S'haurà de definir una temàtica o fil conductor que pugui aglutinar l'interès de l'alumnat i que respongui a la seva diversitat d'expectatives.

4. Caldrà fer una distribució acurada del temps i de l'espai de què és disposarà; serà en aquest temps i espai ja distribuït on s'hauran d'incloure les activitats, desglossades la major part d'elles per cicles, i que responguin a l'interès i necessitat de cada grup.

5. És en aquest moment on cal fer la distribució d'alumnes i mestres. Aquesta distribució farà que els grups que es formin siguin diferents als propis de cada escola. Els alumnes i mestres, en un moment important d'*interacció*, formaran grups d'edats properes que comptaran amb la companyia i suport d'un o més dels docents i que no serà el seu propi.

Aquests agrupaments i contactes propiciats, és a dir, *mestre-alumnes d'altres escoles*, afavoreixen el coneixement d'altres alumnes de la ZER, tant per part del mestre com dels propis alumnes, i el contacte d'alumnes amb altres docents que no siguin el seu propi.

Aquesta *interacció* que en altres realitats escolars podria ser ocasió de conflictes diversos, en les ZERs s'accepta i es fomenta amb normalitat, valorant tots els aspectes positius que comporta.

6. No hem d'oblidar deixar en la distribució de temps/espai un lloc important per a les estones de joc lliure. Aquest temps en què els components del gran-grup d'alumnes poden triar amb qui jugar, parlar, relacionar-se, o si més no, observar i prendre posicions per a posteriors contactes, creiem que és primordial.

El grup de mestres podran aprofitar aquesta estona per fer un bon treball d'observació, veure de quina manera espontània, interaccio-

na el grup i quines relacions s'estableixen; algunes vénen iniciades en anteriors sortides o trobades i altres començaran ara i tindran la seva continuïtat en posteriors ocasions.

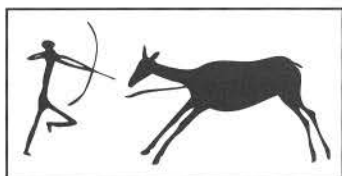
Les sortides o colònies no finalitzen amb la tornada al lloc d'origen. S'haurà de fer una valoració acurada de l'estada en comú que s'ha dut a terme. Veure de quina manera s'han complert els objectius proposats, quines mancances hi ha hagut i establir acords inicials per a les properes sortides del curs vinent.



**MUSEU MOLÍ
PAPERER DE
CAPELLADES**

MUSEU DE LA CIÈNCIA
I DE LA TÈCNICA DE CATALUNYA

**TALLER
PAPER
FET A MÀ**



**ABRIC ROMANÍ
TALLER DE PREHISTÒRIA**

Amb una visita especialment adaptada a les línies pedagògiques del currículum de l'àrea de coneixement del medi natural i social de l'actual sistema educatiu, al **Museu Molí Paperer de Capellades** els alumnes poden descobrir i treballar el procés de producció artesanal del paper i experimentar la fabricació de fulls de paper a mà segons les tècniques tradicionals.

El Museu ofereix també la possibilitat de visitar l'**Abric Romani**, jaciment arqueològic de 80.000 anys d'antiguitat, i experimentar les tècniques de producció i utilització d'estris prehistòrics.

Museu Molí Paperer. Passeig Im. Concepció, Capellades. Tel. 801 28 50.

Visites i tallers: feiners de 10 a 14 h • **Nivells:** des de P4 fins a universitat • Cal concretar la visita prèviament

22 Repàs a les sortides

L'autor destaca la importància de les sortides en l'aspecte pedagògic i didàctic i se centra en la diversitat d'ofertes de sortides organitzades i els avantatges que poden representar en alguns aspectes, sempre que sigui el mestre qui esculli la sortida, en marqui els objectius i criteris i la coordini efectivament.

L'oferta organitzada de sortides

Joan Aluja
Josep Baluja

Mestres

...calia acostumar els nens a recórrer el país amb ulls ben oberts i amb l'interès i l'emoció de veure el món i fruit-ne...

*...les coses que es veuen i es palpen no s'obliden mai més.
...era més profitós un dia fora que molts dies d'estudi a l'aula.*

(Angeleta Ferrer i Sensat. Mestra)

Les sortides fora de l'aula, «l'escola fora de l'escola», tenen una importància tan evident i estan tan arrelades en els moviments d'escola nova, d'escola oberta, d'escola humana, que no cal incidir-hi. Almenys no és l'objectiu d'aquest article.

L'espai aula permet moltes coses, però no les permet totes, o no les permet amb la mateixa qualitat. De manera general, la sortida fora de l'aula possibilita canvis d'horaris habituals, treballar en altres espais físics, fer altres activitats, fer-les d'una altra manera, provar altres formes d'organitzar-se el dia... Al mestre, aquesta situació «no ordinària» també li permet veure els nens i nenes en hores «no escolars», i així copsar reaccions i comportaments que no són possibles d'observar en l'horari normal de convivència escolar.

Des del punt de vista didàctic, la sortida de l'escola es fa per



aprofitar «l'entorn», element central amb les activitats d'ensenyament i d'aprenentatge. Les relacions entre l'individu i l'entorn són dinàmiques, l'individu és entorn, és producte d'un entorn. La investigació de l'entorn, del medi, i el seu coneixement és un pas important en l'objectiu de descobrir i assimilar una cultura (en el seu sentit més ampli) oberta, lliure, que serveixi constantment per a la construcció d'individus lúcids, no manipulables i conscients de la seva pròpia realitat.

*Grup d'Aprenentatge
Els Monestirs.*

Aprendre a l'entorn i aprendre de l'entorn? Aprendre a l'entorn s'emmarca dins dels esquemes de la pedagogia activa: acostar-se a la realitat de manera presencial i no fer-ho solament a través de les seves representacions. El Doctor Estalella deia el 1932: «amb l'estudi d'una cosa en directe s'evitava que fos de segona mà o per remotes referències».

Aprendre de l'entorn és un grau més. Es tracta d'immergir els alumnes en un entorn concret de manera que, tot estudiant aquells continguts previstos de manera presencial, puguin arribar a

24 Repàs a les sortides

comprendre les característiques, les condicions, els trets diferents i semblants i la relació que hi ha entre tots els elements que configuren el medi que es treballa.

La majoria de les ofertes organitzades giren entre aquests dos pressupostos, amb diferents graus d'implicació didàctica i de qualitat, tant en les propostes com en els resultats. En l'actualitat hi ha molta demanda i hi ha molta oferta que ha anat creixent, per lògica, al compàs de la demanda. La massificació d'oferta, repetim, ha portat també diversitat de programes i diversitat de qualitats.

Les sortides organitzades

Les sortides organitzades posen a l'abast de les escoles, a partir d'un entorn determinat, uns programes d'activitats, uns materials didàctics i uns responsables per portar-los a terme.

Podem dir que, si l'oferta és de qualitat, l'escola hi pot trobar alguns avantatges, com:

1. Un entorn pedagògic i ambiental nou que pel fet de la «novetat» ja pot ser un element engrescador i estimulant.
2. Un equip de persones al servei dels alumnes amb una bona experiència i integrades en aquest entorn, a més de ser uns grans coneixedors de totes les possibilitats que ofereix.
3. Unes activitats i uns materials didàctics que han estat provats i contrastats en la tasca diària i amb una diversitat ampla de grups.
4. Uns tallers complementaris a les activitats de camp i la possibilitat de treballar amb eines, estris i instruments que no són ni habituals ni factibles a l'escola.

Anàlitzar les característiques de les diverses ofertes és, si més no, problemàtic per la varietat d'exemples i per l'univers de matisos que apareix.

1. Hi ha ofertes de sortida amb programa absolutament tancat on

les activitats han de ser assumides per l'escola que opta pels seus serveis. En l'altre extrem hi ha ofertes de sortida obertes on l'escola, els mestres, tenen l'opció d'elaborar el propi menú a partir d'una sèrie d'activitats que s'ofereixen i d'acord amb les seves necessitats o objectius.

2. Des del punt de vista més didàctic, hi ha ofertes «lliures» sense cap pretensió de connectar amb el currículum escolar i, per contra, hi ha programes absolutament integrats dins del currículum que, a més, poden oferir diverses possibilitats:

- a) prioritzar els conceptes;
- b) tenir més presents els objectius didàctics;
- c) fer més incidència sobre els procediments, sobre activitats metodològiques.

3. Hi ha una oferta de sortides organitzades procedents del sector privat i una altra gamma d'ofertes que depenen del sector públic.

4. Pel que fa al personal responsable, també hi ha diferències quant a la implicació en els programes de treball i quant a la qualificació professional.

- a) Hi ha ofertes en què el personal que participa en el disseny de la programació, en l'elaboració de les activitats i dels materials didàctics, és també el responsable de portar-lo a terme. Potser aquí cal citar com a exemple (sense excloure'n d'altres) el personal dels camps d'aprenentatge dependents de l'Administració educativa.
- b) Personal que simplement aplica un programa d'activitats en l'elaboració del qual no ha participat.
- c) Personal que participa puntualment, de vegades intermitentment, en l'aplicació de les activitats sense cap relació en l'elaboració del projecte general.

El paper del mestre

El paper del mestre hauria de ser el que es marca ell mateix. Ell tria la sortida adequada i ha de demanar la participació que li

26 Repàs a les sortides

correspongui. És cert que des de fa un temps, i cada vegada surten més exemples, hi ha una mena de sortides organitzades, en les quals el paper del mestre queda reduït al de vigilant privilegiat i, en alguns casos, pot prescindir tranquil·lament de seguir les activitats dels nens i dedicar-se a explorar la zona pel seu propi compte o a assaborir el cafè en una sala preparada expressament per als docents acompanyants. No és cap exageració, això que expliquem.

El nostre criteri és ben diferent. Recordem una de les primeres frases del començament de l'article: «L'escola, l'aula, permet moltes coses en la formació integral dels nens i nenes, però no les permet totes». Les sortides han d'estar integrades en la programació, han de ser dissenyades segons uns objectius, i han de buscar la realització d'unes activitats que completin i complementin el currículum. El paper del mestre en les sortides és el que ha de tenir, el que li dona el càrrec. Per a nosaltres, la participació de l'ensenyant ha de passar per quatre estadis:

- a) Tria de la sortida d'acord amb uns criteris d'escola, d'equip.
- b) Preparació prèvia de la sortida amb una visita als responsables de l'organització, informar-se del desenvolupament del programa i adaptar-lo a les necessitats i característiques del grup. En aquesta primera fase haurien de quedar clares quines activitats ha de preparar a l'aula perquè les activitats de la sortida siguin més profitables.
- c) Participació efectiva en les activitats pròpies de la sortida. Aquesta participació pot ser simplement presencial o pot agafar un caire més intervencionista, segons la pròpia especialitat o necessitats de l'activitat. Evidentment, sempre en el sentit de millorar, mai la d'interferir en la tasca del professional responsable de l'activitat. Si més no, el punt de referència han de ser els alumnes i la seva formació.
- d) El treball posterior de l'aula, bé treballant continguts, bé aplicant metodologies apreses, bé globalitzant i integrant.

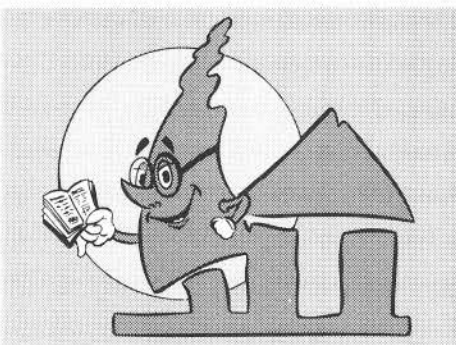
Nosaltres defensem aquests criteris pensant que les sortides organitzades són elements importants en el desenvolupament del

currículum dels alumnes i que el paper del mestre no pot ser mai de passivitat: ell és el que coneix els alumnes, el que sap de les seves necessitats, el que té un disseny global del grup, és el mestre de la classe i les seves intervencions, recomanacions i ajudes són essencials per a un correcte compliment dels objectius marcats.



Generalitat de Catalunya

XARXA D'ALBERGS DE JOVENTUT Programa d'activitats escolars



*Aprenent, fem país
als albergs.*

CURS 96 - 97

Apranta-t'hi!



Per a informació i reserves

(93) 483 83 63



Les sortides, excursions i colònies són activitats que la ciutadania valora com a exponents de qualitat i que el Departament d'Ensenyament planteja entre les activitats de la Reforma. L'article proposa qui s'ha de fer càrrec dels costos d'aquestes activitats, quan hi ha famílies que no poden fer aquesta despesa, i què han d'assumir les administracions per tal que no es creï dins de l'Escola Pública cap tipus de discriminació.

Els costos de les sortides

Pere Fortuny

Director de l'Escola Pública Creu Alta

S'entén que qualsevol activitat que es realitza dintre o fora de l'escola té un cost; val uns diners i hi ha qui els paga. Aquest és el cas de les sortides i excursions escolars.

L'Administració que té les competències sobre l'escola fa arribar a una escola d'una línia (250 alumnes) unes 600.000 ptes. per a les despeses que ha de cobrir durant l'any. Una simple divisió ens diu qui haurà de pagar els materials que els nens gasten a l'escola i també, evidentment, les sortides, excursions i viatges: 600.000 ptes. dividides entre 250 alumnes toca a cada un 2.400 ptes.

Però una xifra que, segons la nostra experiència, es podria acostar bastant al cost real entre excursions i colònies per alumne durant el curs podria ser d'un 16.000 ptes.

Es veu clar que si es vol portar a terme aquestes activitats, avui per avui la part principal no la paga l'Administració.

El Departament parla de la conveniència de les sortides i excursions

És interessant constatar que el currículum de Primària,¹ en les orientacions que ens dóna el Departament per tirar endavant la Reforma, comprèn les sortides de treball, activitats extremadament preuades històricament a Catalunya.

1. Primària. Currículum. Ed. Departament d'Ensenyament 1992

De manera que s'està donant un fet curiós, que es pot comprovar sobretot quan els pares busquen escola. Donen per suposat ja que l'escola fa sortides i excursions, però encara pregunten: I vostès fan colònies? Quan els contestes afirmativament, fan un ah! baixet de complicitat. És curiós com una qüestió que als nostres dies és més que discutible la gent la viu encara com un signe de qualitat escolar important.

Així doncs, els mestres i pares, en defensar una escola pública de qualitat sempre l'hem pensat, entre molts altres elements que ara no fan al cas, amb unes sortides, unes excursions, unes colònies a realitzar durant el curs escolar perquè els nens entrin en contacte amb altres àmbits diferents del seu, de manera que puguin enriquir la reflexió, la comprensió i el respecte cap a altres realitats.

L'Administració, però, que recomana aquestes activitats no mostra cap actitud per planificar els costos o, el que és més greu, plantejar-se què passa quan una família no pot pagar una sortida.

Les sortides s'encareixen

Cal dir d'entrada que el cost d'aquestes activitats cada dia és més elevat. Dos factors en principi positius han fet que els costos s'elevessin de manera gradual.

La seguretat que té avui dia el transport fa que, sortosament, ja no ens trobem amb les velles i perilloses epopeies dels autocars que et feien figa quan menys t'ho esperaves. Sempre es buscava el més barat i després et trobaves amb el més tronat. Avui dia la diferència de cost entre una empresa i una altra és mínima i a ningú se li acudiria llogar un vehicle que no complís amb els requisits legals, encara que el cost sigui elevat.

Hi ha, però, un segon element que encareix molt les excursions: són els tipus d'activitats cada vegada mes cenyides a una programació d'alguna realitat local a càrrec d'uns monitors ja preparats per a això. És cert que la major part d'aquestes activitats són d'una gran qualitat pedagògica i que en algun cas és aconsellable de realitzar, però, com a contrapartida, impedeix al mestre dur a

30 Repàs a les sortides

terme una de les tasques més gratificants, que és treballar amb els seus alumnes en moments de gran motivació en un àmbit molt diferent i, per tant, més atractiu que el quotidià.

Les institucions aporten

Moltes d'aquestes ofertes didàctiques ens vénen donades per institucions, la qual cosa no vol dir que afavoreixi sempre la gratuïtat. És veritat que alguns ajuntaments fan ofertes prou interessants, sobretot pel que fa al coneixement de l'entorn, la història o els serveis completament gratuïts entre els alumnes del municipi. La mateixa Diputació de Barcelona planteja excursions gratuïtes al parc de Sant Llorenç, Montseny, Garraf i Montnegre-Corredor. Són simplement mostres d'una realitat que caldria ampliar, sobretot per part d'aquelles institucions econòmicament fortes que ofereixen didàctiques de gran qualitat, però a preu de ric.

No tothom pot pagar les sortides

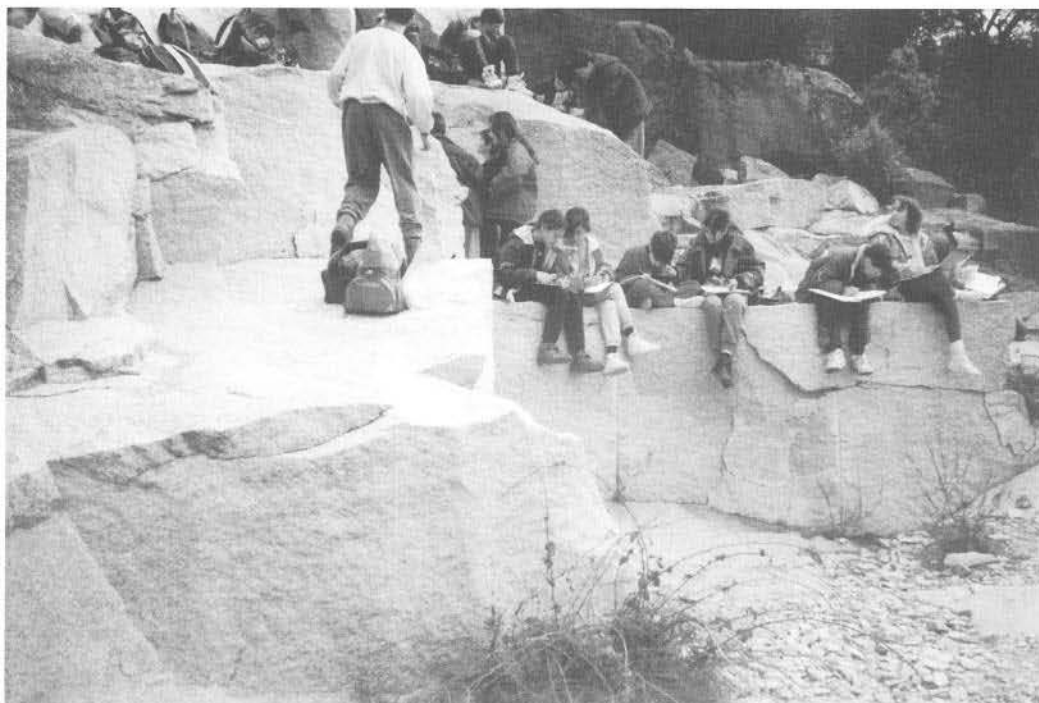
Així doncs, en general les excursions tenen un cost alt i d'altra banda a moltes escoles, sobretot les situades a la perifèria de la ciutats i als pobles endins de Catalunya, on d'una manera rellevant és present el fenomen de l'atur o precarietat en molts treballs, fa que avui a l'hora de fer qualsevol activitat que s'hagi de pagar, sempre hi hagi uns alumnes que en quedin exclosos.

Suposo que tothom té present les famílies amb germans, que de vegades multipliquen les despeses per tres... o per quatre.

Plantejar aquestes activitats pedagògiques sense que tots els nens en puguin gaudir et fa la impressió que indirectament estàs castigant aquells alumnes que a casa tenen dificultats econòmiques

L'Escola hi aporta solucions

Des de l'escola de seguida pensem en l'Administració, i és cert que des de l'escola no podrem solucionar el tema completament,



Fotografia: Tònia Burguesa

però podem incidir-hi en el sentit d'abaratir el cost de les sortides. Així doncs, caldria fer les següents consideracions:

Què li toca, a l'escola, tenir en compte?

a) Fer sortides sempre que calgui per l'entorn immediat. Hi ha tantes coses a observar, a plantejar...

b) Fer sempre que es pugui i no comportin perill les excursions amb transport públic.

c) Portar els continguts de l'excursió el mateix mestre i només fer servir el monitoratge quan sigui convenient.

En el cas de les colònies, cal ser realistes i cada grup de mestres, com a coneixedor de la seva disponibilitat, haurà d'actuar en conseqüència. El cost de les colònies es pot reduir força.

d) Llogar una casa de colònies on les activitats pedagògiques i de lleure portin els mestres.

e) Anar a una casa de colònies on de les activitats de lleure i vigilància se'n responsabilitzin els mestres.

Què s'espera de les institucions amb competències

Ben segur que tenir en compte aquestes consideracions pot ajudar a pal·liar el problema.

En aquests moments ens trobem amb situacions de famílies amb dificultats econòmiques greus i permanents per a les quals des de Serveis Socials se sol rebre un ajut, però que no cobreix mai totes les necessitats de sortides. Normalment cobreixen el material, i el que sobra és per a les sortides.

Hi ha, però, aquelles famílies que temporalment passen vertaderes dificultats, i els seus fills no van a les sortides i molt menys a les colònies...

La solució definitiva a aquests problemes cada dia més freqüents només pot estar en mans de les administracions que en tenen les competències: Departament d'Ensenyament i Serveis Socials. Són mancances que vénen donades no pas per un mal planteig d'escola, sinó per una realitat socio-econòmica que es pateix a l'escola i que, si no s'hi troba una solució, porta a la discriminació entre els alumnes.

El festival del viatge de 8è

Per acabar, unes reflexions sobre els viatges de fi de cicle. Estaríeu d'acord a pensar que la majoria d'escoles en el tema de del viatge de fi de curs de 8è ens hem begut el seny? I no entraré en cap més mena de valoració que no sigui l'econòmica que és el que m'han encarregat.

Jo diria que en general no es poden gastar tants diners en un viatge amb nois i noies de catorze anys, que obliga d'alguna manera a la recerca de diners ja no pels camins clàssics en què sempre s'havia fet: quatre castanyes, mitja dotzena de roses per Sant Jordi i la rifa de Nadal.

En aquest moment tenim empreses especialitzades perquè les escoles (els alumnes de 8è) facin guanys venent pastissos i quincalla i es facin portaveus de romàntics viatges al Carib...

No hi ha cap mena de necessitat que els nois de l'escola pública vagin venent foteses pel barri per anar una setmana a l'hotel en el lloc més inversemblant.

Però, a més a més, ni amb pastissets poden algunes famílies satisfer el preu del viatge. És un acte talment trist després d'haver estat molts anys junts a l'escola que els uns vagin a París i els altres es quedin a casa rumiant. Què deuen pensar?

Els costos que s'estan donant en general són exagerats i el més curiós és que és difícil de sostreure-te'n ja que nens, pares i societat veuen amb bons ulls aquests tipus de viatges tan costosos que normalment les agències de viatges et munten a la carta.

Hi veig difícil solució en aquest tema tan assumit a la pràctica. Ens queden dos anys de vuitès, i avant!

Aquest dos anys deixen també l'escola els de 6è. La solució en el futur està a tenir ara prou imaginació i seny per no presentar cap viatge exagerat per al final de primària per als de sisè i ser conseqüents, encara que els muntatges del món comercial empenyin cap al nou festival que pot arribar a ser el viatge de final de sisè.

Si bé no cal magnificar el problema, sí que els riscos del professorat en temes de responsabilitat legal són ben reals. L'article examina com s'articulen les responsabilitat davant les possibles lesions dels alumnes o de terceres persones, quines són les fronteres de l'activitat escolar, els textos legals que hi fan referència i les assegurances de què disposa el mestre, i conclou que aquest gaudeix d'un sòlid aixopluc de cara a hipotètiques responsabilitats.

Responsabilitat civil del professorat en les activitats complementàries i extraescolars

Ramon Plandiura
Vilacís

Les responsabilitats legals que, en ocasió de la seva feina, puguin recaure en el professorat és un tema recurrent, normalment arran d'esdeveniments puntuals. Convé, però, no magnificar el problema. Les actuacions judicials en matèria de responsabilitat civil o penal dels professors han estat escassíssimes, probablement menyspreables en termes quantitativs. Si mirem al nostre entorn, si fem un repàs de la nostra trajectòria docent, per molt dilatada que aquesta sigui, ens adonarem que no coneixem ningú que hagi d'haver destinat una sola pesseta de la seva butxaca per fer front a responsabilitats civils derivades de la seva professió docent. Tampoc no ens serà fàcil de trobar professors condemnats en la via penal, gairebé sempre en casos d'imprudència, amb sentències fermes. És clar que s'han donat supòsits concrets i aïllats, però, segurament, la seva importància es deu més a com ressona en el col·lectiu del professorat i en l'opinió pública en general que no pas a mèrits propis. És clar que les responsabilitats legals entren sempre en joc en les situacions patològiques i malament aniria si el que sembla cridat a l'excepcionalitat esdevingués norma. Però això no treu que, a l'ensenyament, amb l'alt nombre de professors i alumnes que hi intervenen, amb les infinites hores d'activitat docent i paradocent que s'hi dediquen, la dimensió del problema de les responsabilitat civil i penal sigui realment insignificant.



Tanmateix, els riscos del professorat d'haver de fer front a possibles responsabilitats civils i penals no deixa de ser quelcom real. Els docents, aquí, no són lògicament diferents del altres professionals ni de la resta de ciutadans en general. Una societat madura, fortament interrelacionada, exigeix també l'assumpció de responsabilitats i la garantia que es facin efectives. El dret dels particulars a ser indemnitzats quan se'ls causin lesions arran del funcionament dels serveis públics consta a més expressament recollit a l'art. 106.2 de la Constitució. Anem a veure, doncs, com s'articulen les responsabilitats davant de les possibles lesions personals o materials que puguin patir els alumnes o terceres persones com a conseqüència de l'activitat escolar i, també, quines poden ser les fronteres d'aquesta activitat escolar.

Fotografia: Tònia Burguesa.

L'any 1991, coincidint amb una forta sensibilització del sector en matèria de responsabilitats civil i penal, es va procedir a la reforma dels arts. 1903 i 1904 del Codi Civil. Alguns aspectes interessants de la nova redacció ja hi eren a l'antiga, com el manteniment de la responsabilitat general de propietaris o directors pels possibles

36 Repàs a les sortides

perjudicis ocasionats pels seus empleats o la circumscripció de la responsabilitat d'aquests a només casos de culpa o negligència. Altres, però, varen ser realment nous, com el fet de desplaçar del professorat a la titularitat dels centres, sense distinció de públics o privats, les eventuais responsabilitats pels danys i perjudicis que puguin causar els alumnes menors d'edat que es trobin sota el seu control o vigilància. De totes maneres, pel que aquí interessa, convé retenir que la nova redacció de l'art. 1903 del Codi Civil, en relació a l'art. 1902, no redueix aquestes responsabilitats a les activitats escolars en sentit estricte sinó que les estén a les extraescolars i complementàries. Aquesta nova redacció considera ja amb amplitud els límits de l'activitat escolar.

L'art. 1903 del Codi Civil reformat, en suprimir tota excepció per a l'estat i els seus funcionaris, no només és íntegrament aplicable a les relacions entre privats sinó també a les que es donen amb l'Administració Pública. Ara bè, la responsabilitat directa de les Administracions Públiques pel funcionament normal o anormal dels seus serveis, en la línia del mandat constitucional, resulta a més expressament fixada als arts. 139 i següents de l'actual Llei de Procediment Administratiu.

Es pot dir, doncs, que, en principi, són els titulars dels centres, públics o privats, els primers a respondre civilment pels danys i perjudicis que es causin arran de les activitats escolars. La responsabilitat dels docents es fa dependre d'una prèvia conducta per part seva, que pugui ser qualificable de dolosa o greument culposa (art. 1904 del Codi Civil, o arts. 89 de la Llei de la Funció Pública de la Generalitat de Catalunya o 145 de la Llei de Procediment Administratiu), on s'inclourien les conductes susceptibles de responsabilitat penal. En qualsevol cas, però, tant els funcionaris docents públics com els professors de la privada (art. 72 del conveni col·lectiu) disposen avui de la corresponent assegurança per fer front a eventuais responsabilitats civils.

Estem parlant sempre de les possibles responsabilitats dels docents en la realització de la seva tasca professional. Ni l'Administració ni els titulars privats ni les esmentades assegurances responen de les actuacions que es realitzin al marge de les activitats escolars.

Ja s'ha avançat que la nova redacció de l'art. 1903 del Codi Civil estén la responsabilitat dels titulars dels centres a les activitats complementàries i extraescolars en la programació general dels centres. En els acords signats el juny de 1991 entre el Departament d'Ensenyament i els sindicats amb major representació a l'escola pública, en parlar d'aquelles activitats adreçades als alumnes, organitzades per una entitat determinada i no incloses en el pla anual del centre, també les considerava des de l'aspecte de la responsabilitat dels professors que hi participessin com a part de l'exercici de la tasca docent, però exigia la prèvia aprovació dels consells escolars.

Les activitats complementàries i extraescolars que poden ocasionar una hipotètica responsabilitat civil poden ser considerades amb un criteri ben ample. En tot cas, però, sembla prudent que s'inclouin en la programació anual dels centres o, si no és possible, que siguin prèviament aprovades pels consells escolars. No sembla haver-hi dubtes que, en aquests termes, les seguretats en matèria de responsabilitat civil que tenen els mestres en la seva activitat escolar ordinària s'estenen també a aquestes altres activitats.

L'afirmació anterior ha de ser molt més matissada quan s'aborden els serveis, màxime tenint en compte com poden ser de diversos —i també com pot ser de diversa la seva gestió—. La LOPEGCD, a més, a l'hora de determinar les competències dels consells escolars dels centres públics, sembra algun dubte en ometre totes les referències concretes que feia la LODE a visites, viatges, menjadors i colònies d'estiu. Tanmateix, sembla raonable entendre que l'omissió obeeix a la pretensió de suprimir concrecions supèrflues i no pas a la pretensió d'oficialitzar l'exclusió de decidir sobre aquestes qüestions de les competències del consell escolar.

En qualsevol cas, valen també aquí les normes de prudència indicades en parlar de les activitats complementàries i extraescolars. També aquí, en els termes dels Acords de 1991 entre el Departament d'Ensenyament i els Sindicats sobre la responsabilitat dels funcionaris docents, cal dir que la inclusió d'aquests serveis en el pla anual dels centres i la seva aprovació pels consells escolars permet un sòlid aixopluc de cara a hipotètiques responsabilitats.



Bibliografia complementària*

Biblioteca Rosa Sensat

- EQUIPO ARCO IRIS. *Módulo didáctico. 3: salimos y aprendemos*. Sevilla: Junta de Andalucía. Consejería de Educación y Ciencia, 1993
- GASSÓ, A.; SOLÉ, P.; PICAZO, J. A. *Les colònies a parvulari. A. Parvulari, cicle inicial*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Dep. d'Ensenyament, 1994 (Exemples d'unitats de programació; 5) p. 99-147.
- Les Sortides: una tècnica i un recurs per a l'estudi del medi*. Recull d'articles sobre sortides publicats a «Perspectiva escolar». Barcelona: Rosa Sensat, 1986 (Dossiers Rosa Sensat; 34)
- WASS, S. *Salidas escolares y trabajo de campo en la educación primaria*. Madrid: MEC: Morata, 1992 (Educación infantil y primaria; 25)

Revistes

- BERGÉS, L. *El estudio del medio sociocultural en la educación de hoy*. AULA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA, n. 48 (març 1996), p. 5-8
- CALAF, R. *L'excursió escolar, un recurs compartit, les aportacions metodològiques de les ciències naturals a la geografia*. ESCOLA CATALANA, n. 283 (1991), p. 22-24
- Catalunya a l'escola: visites i sortides*. PERSPECTIVA ESCOLAR, n. 47 (1980), p. 2-31
- CODINA, M. T. *Sortim? oi tant...! I abans caldrà ...* INFÀNCIA, n. 36 (1987), p. 6-11
- Excursionisme educatiu: una proposta actual*. ESTRIS, n. 64 (1993)
- ORDEIX, L. *El turisme escolar: els mestres se n'han cansat?*. GUIX, n. 176 (1992), p. 19-23
- PÉREZ, A. *Un viaje distinto*. CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, n. 166 (1989), p. 34-36
- TERRADELLAS, M^a R. *Les sortides al parvulari i al cicle inicial*. BUTLLETÍ DELS MESTRES, N. 214 (1987), P. 15-17

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

INSTAL·LACIONS PER A JOVES

On són i què hi trobareu



XALET DE COLL DE PAL (Guardiola de Berguedà) A 1.900 m d'alçada i dins el Parc Natural del Cadí-Moixeró

Allotjament i alimentació
Escola de Natura a càrrec de biòlegs
Itineraris pel Parc, amb guies
Lloguer de material i curssets d'iniciació a l'esquí



RECTORIA DE SANT JOAN DE FÀBREGUES (Rupit i Pruit) A 3,5 km de Rupit i en l'entorn de les Guilleries

Allotjament i alimentació
Circuits d'educació ambiental
Excursions amb bicicletes de muntanya
Visites a granges
Esports d'aventura
Piscina municipal a Rupit



RECTORIA DE CASTELLAR DE N'HUG Al centre de la vila, antiga rectoria totalment restaurada

Allotjament i alimentació
Circuits d'educació ambiental
Excursions a les fonts del Llobregat
Polisportiu municipal



SANTA MARIA DEL PRIORAT (Castellfollit de Riubregós) Conjunt medieval dels segles XI i XII a 300 m del nucli urbà

Allotjament i alimentació
Excursions guiades
Polisportiu i piscina municipal

Informa-te'n a:
Diputació de Barcelona
Servei d'Esports i Turisme
Tel. 402 22 22 (ext. 7007)



Diputació de Barcelona



DIRECCIÓ TÈCNICA I
ORGANITZACIÓ



CAL MATA, colònies d'estiu organitzades per SERAF a la seu de la Fundació Àngels Garriga

- EMPLAÇAMENT:** Saïfores, Baix Penedès. A 5 quilòmetres del Vendrell i a 20 quilòmetres de Vilafranca del Penedès, al bell mig de la comarca del Penedès.
- DATES:**
- 1r torn, del 3 al 14 d'agost
 - 2n torn, del 19 al 29 d'agost
- LA CASA:** Masia del segle XIII, seu de la Fundació Àngels Garriga
- SERVEIS:**
- un menjador per a 100 persones
 - servei de cuina i neteja
 - 10 dormitoris amb un total de 120 llits
 - 4 sales per a treballs en grup
 - biblioteca d'adults i infantil
 - pati exterior propi, de 2.500 m²
 - hort
 - terrat, amb panoràmiques de la comarca
- TALLERS:**
- La descoberta del Penedès:*
- entorn natural: flora i fauna
 - la vinya i el vi: la verema, el most, el celler, procés d'elaboració del cava
 - les tradicions: festes populars, balls folklòrics, els castells, les festes majors
- L'orientació:*
- interpretació d'un mapa
 - curses d'orientació
 - orientació utilitzant els mitjans naturals
 - utilització de la brúixola
- Itineraris i tallers de natura:*
- l'acampada
 - la serra del Montmell
 - la conservació de l'entorn i el reciclatge
- Tallers de manualitats*

INFORMACIÓ:

De dilluns a divendres de 9 h a 13 h, fins al 30 de juny
FAGM • C. de Dalt, 6 • 43715 Saïfores • Tel. (977) 67 70 65
SERAF • Tel. (977) 66 78 16

En el present article, l'autor reflexiona sobre la importància de trobar estratègies per motivar els alumnes a escriure. A partir d'aquesta reflexió presenta l'experiència que va dur a terme a la seva aula per elaborar un llibre, que finalment va ser publicat.

Hem escrit un llibre. Som escriptors.

Oriol González Ripoll

Mestre de l'escola Vedruna-Àngels

La concepció metodològica de l'aprenentatge de la llengua a l'escola ha de passar, sens dubte, per un contacte reflexiu amb l'obra escrita (ja sia la d'algun autor aliè a la classe, ja sia la d'un infant de la classe). La norma ortogràfica no té cap sentit si la deslliguem del treball d'escriptura. És a l'hora d'escriure quan pren el context significatiu per a l'infant; és aquí quan, veritablement (si el treball el motiva per fer-lo ben fet), s'està produint un aprenentatge. I una manera de treballar la llengua des d'aquest punt de vista és, ben segur, la creació literària col·lectiva.

Dins de l'àrea de català, un dels objectius a treballar amb les nenes i els nens de sisè ha estat el de fer de la llengua escrita un vehicle real per al desenvolupament de les seves capacitats. I això ho hem portat a terme mitjançant la creació literària del llibre *Un cas amb llegenda*.

Una Associació secreta

Tot començà com un joc. Em vaig inventar una «Associació» que motivaria la llengua escrita de les nenes i els nens de la classe. Aquesta Associació hauria de promoure un treball reflexiu, seriós i profund de la creació literària, una creació que s'hauria de dur a terme amb tota la classe sencera. La idea inicial era la de crear l'hàbit de pensar la llengua abans d'escriure-la mitjançant el treball col·lectiu. Vaig llogar un apartat de correus i els vaig començar a enviar anònims demanant que contestessin amb textos escrits col·lectivament. Ningú no sabia d'on havia sortit aquesta suposada Associació, ni per què es dirigia precisament a nosaltres. Tot aquest clima de misteri i intriga contribuïa a augmentar el nivell de motivació al voltant de tot el que els anava proposant. No podíem deixar de respondre, volien saber què passaria...

La motivació que provenia de l'enigma de l'Associació, juntament amb la qualitat que exigia en els escrits dels infants, obligaria a fer un treball ben fet i, per tant, a aprendre.

Un dia arribà inesperadament a l'escola allò que acabaria de donar forma a la idea inicial, una propaganda: «Els nens escriuen un llibre a l'escola». El fulletó l'enviava Edicions PAU, una editorial que promou una col·lecció de llibres que tenen com a característica que els autors són els infants mateixos. Les condicions de la proposta eren òptimes: l'escola no corre cap risc econòmic, només ha de donar el treball i

encarregar-se de la venda; de cada llibre venut, a més, s'emporta cent pessetes que poden servir per nodrir la biblioteca de classe (o qualsevol idea que es vegi escaient).

La possibilitat de fer un treball reflexiu sobre la llengua i veure'l acabat en un llibre (24 pàgines) de gran qualitat i color, fa que el que podia haver estat només una feina escolar, sigui molt més que això, ens porti molt més enllà. Ara hem de respondre al projecte d'una editorial per la qual treballlem, amb tots els condicionaments i exigències que això comporta. Els nens i les nenes se senten escriptors, i aquest és el context significatiu que estàvem buscant.

Calia, a partir d'aquell moment, treballar d'una manera ordenada. La meva tasca com a mestre havia de ser senzillament d'acompanyant, d'algú que ajuda a «treure tot el suc» de les importants potencialitats creadores dels infants, donar punts de vista i ajudar a fer reflexionar sobre la tasca que s'estava fent.

Per on comencem?

Vam escollir un tema (només vam imposar una condició: la història havia de passar a l'escola i no hi podia haver éssers fantàstics). Després d'una llarga pluja d'idees, que anàvem apuntant a la pissarra, i d'un procés d'eliminació de les propostes menys acceptades (que els nens van anomenar amb llenguatge del futbol: quarts de final, semifinals, etc), vam decidir un tema: la desaparició de la Nati, una senyo-

ra que fa la neteja a l'escola, i la investigació feta per una colla de nens i nenes de la classe.

Calia trobar els noms dels infants que serien els protagonistes de la història: ells ho trobaven força necessari, i vaig creure que atribuir entitat real als personatges els donaria un sentiment de més proximitat. Aquí les propostes van ser moltes: que si tota la classe de protagonista, que si una colla, que si inventar algun personatge... Ho vam votar. Era important que cada proposta nova fos argumentada i es donessin motius per convèncer tothom que aquella era la idea més escaient (d'això en dèiem «fer campanya electoral»). Va sortir la de crear una colla de sis nens o nenes. Hi va haver una nova idea: podrien ser tres nenes i tres nens.

— *Com ho farem?, perquè tots volem ser protagonistes.*

— *Ho podem fer a sorts.*

— *Sí, podríem posar els nostres noms en un paper i que algú treïés els de tres nens i els de tres nenes.*

És important remarcar que, per aconseguir que ells fossin realment els protagonistes de la seva creació, qualsevol proposta era sotmesa a la valoració de tota la classe, la qual opinava i votava. A vegades he hagut de donar el meu punt de vista: hi ha certs aspectes que, des de la meva perspectiva d'adult, poden enriquir el treball dels infants; però el que calia evitar era el fet d'imposar raons que no fossin acceptades per tots.

El fet d'escoltar tantes propostes, us ho podeu imaginar, alenteix tot el projecte. Per al procés que acabem d'explicar, hi vam dedicar dues sessions de la classe de llengua. Aquest ritme de treball també fa assaborir cadascuna de les passes, i després, en el moment en què els infants hagin de recordar quin ha estat el procés seguit, els permet trobar mil petits detalls que donen al projecte un nou vessant: l'estructuració mental d'un treball (una cosa rera l'altra).

L'esquema

Tenim una idea i uns personatges: què cal fer ara? Com a mestre, no els podia deixar que es possessin a escriure sense cap idea, calia mantenir clar l'argument —la desaparició de la Nati— i, a més, deixant de banda la part més literària, calia donar-los un model de treball, una manera de fer que els pogués servir de pauta per a les seves posteriors creacions escrites, literàries o no. Començarem a treballar la idea: vam fer un esquema general de tota la història.

Aquest va ser un procés difícil. És la creació sense poder recolzar-se en res, sense cap pauta. Ens requerí, més o menys, cinc sessions de la classe de llengua per a l'escriptura i dues per a la correcció. La manera de fer va ser la mateixa: propostes, votacions, etc. Tot el que s'anava dient ho anava apuntant a la pissarra i uns quants «escriptors»-voluntaris ho anaven copiant.

En aquest moment vaig haver d'intervenir per donar el meu punt de vista: hi havia nocions temporals (és de dia o de nit,

44 Experiències escolars

el mateix dia o l'endemà), de lloc (les diferents parts de l'escola, etc.) i de la història mateixa (no podíem perdre de vista el requisit que no hi haguessin aspectes fantàstics) que ens feien perdre, i que havia de comentar i sotmetre a la votació de la classe. Aquest és un punt que dificulta considerablement les històries que inventen els nens i les nenes. El temps implica un procés lògic, i aquest ordenament mental és difícil per als nostres infants. El projecte revela un nou punt de vista: el treball de l'ordenament temporal.

L'esquema els el vaig haver d'acabar jo. Ells havien proposat el final de la història, però escriure'l ja es feia massa difícil. Els vaig passar tot l'esquema en un full i vaig fer una còpia per a cadascú. Ho vam llegir oralment a classe. Després, les nenes i els nens hi deien la seva: feien propostes de modificació, d'ampliació, coses que no els quedaven clares. Petites propostes que van millorar l'esquema, i que deixaren el llibre preparat per al moment més dolç: l'escriptura.

Som escriptors...!

Per a escriure el text, hem treballat intentant que les aportacions dels nens i de les nenes vagin farcint l'esquema. Es llegia en veu alta el fragment de l'esquema que anàvem a treballar; després, qui tenia una idea em dictava i jo l'escrivia a la pissarra. Contínuament anàvem refent el que havia escrit, ja que —bé per iniciativa pròpia, bé perquè els convidava a fer-ho— anaven rellegant el fragment que ja teníem. No ho

consideràvem definitiu fins que tothom no hi estigués d'acord.

Qualsevol proposta, ja ho hem dit, havia de ser explicada, havia de tenir un recolzament «teòric». Normalment eren modificacions que responien a puntuacions, expressions concretes, sinònims o preguntes al voltant de certes paraules (per què s'escriu així?). Cal fer notar, en aquest punt, com tot el procés d'escriptura ha estat una reflexió contínua sobre la llengua (en els aspectes ortogràfic, lèxic i semàntic).

Hi va haver moments en què el fil de la història exigia un canvi en l'esquema. Llavors es proposava la modificació i s'argumentava. Normalment sortien més propostes a partir d'aquesta. Fèiem una llista (oral o escrita) i la votàvem.

Aquesta manera de treballar era com un «gran joc de rol» on teníem la possibilitat de fer que els personatges es moguessin de la manera que nosaltres volíem. Això portà en certs moments problemes entre els nens i nenes que dictaven i els que eren «protagonistes». Certes actituds, paraules, o situacions que fèiem viure als personatges de la història, trobaven la negativa de les nenes i dels nens que havien donat el seu nom (i que, per tant, comptaven amb un grau d'implicació molt fort amb aquests personatges).

Podeu imaginar la sensació d'alegria que sentírem tots al moment d'escriure la darrera idea (a més una idea molt divertida). Realment els darrers dies se'ns havia fet tot una mica feixuc, la manera de treballar és

Tot el procés d'escriptura ha estat una reflexió contínua sobre la llengua (en els aspectes ortogràfic, lèxic i semàntic).



molt interessant, però el final queda molt llunyà respecte al començament. Tot el procés d'escriptura ens ocupà unes tres setmanes. Al començament només utilitzàvem les hores de català, però la darrera setmana ens vam veure obligats a treballar gairebé totes les hores (unes deu): el temps del lliurament del text ens venia marcat per l'editorial i calia respectar-lo. Durant les vacances de Nadal ens vam trobar un parell de dies —va venir qui va voler— per avançar el treball.

Per la llarga durada del procés d'escriptura, aquest punt no va ser fàcil. Hi va haver moments de desànim i de cansament: és el mateix sentiment que té qualsevol autor de llibres. Les exigències del compromís agafat amb l'editorial —com amb

qualsevol escriptor— ens van obligar a superar les dificultats. Crec que a mesura que passaven els dies s'anaven sentint menys alumnes que fan un treball de classe i més escriptors dels de debò.

...però encara ens quedava força feina

Un cop fet tot el treball d'escriptura, vaig recollir la feina que els «escriptors» havien portat a terme i ho vaig passar tot en net. Els en vaig fer una còpia per a cadascú. A classe vam parlar que els escriptors, un cop fet el treball «gros» d'escriptura, havien de corregir-lo. Els vaig proposar que per al dia següent ho llegissin a casa, amb tranquil·litat, i que marquessin tot el que no

46 Experiències escolars

trobaven correcte: expressions, verbs, accions concretes, etc.

Al dia següent vam començar el treball d'aquesta manera (més o menys, aquestes paraules només volen reflectir l'esperit que hi va haver a la classe):

— *Abans de començar a corregir per parts, algú ha trobat alguna cosa que no li hagi convençut respecte als verbs?*

— *Sí, que hi ha alguns trossos en passat i d'altres en present.*

— *I què hi podríem fer?*

— *Hauríem de decidir en quin temps ho volem fer.*

— *En present queda millor, sembla que passi ara.*

Els retocs, deixant de banda aquest fet dels verbs —que és el que més recordo—, van fer-se en expressions concretes, paraules, descripcions poc acurades, etc. El procés de relectura i arrodoniment, el vam fer de la mateixa manera de sempre: dèiem possibilitats, les votàvem, si era el cas, i cada infant ho escrivia a la seva còpia (i jo, per la meva banda, a la meva).

Aquest procés, el vam portar a terme durant tres hores (un matí) i el vam rellegir dues vegades. Malgrat tot, hi va haver coses que, un cop publicat, encara no els han semblat del tot correctes. Imagino que els autors tenen la mateixa sensació.

Les il·lustracions

Els llibres per a nenes i nenes de dotze anys tenen il·lustracions; per a ells —i per

als adults— això és important: recolzen i completen el que acaben de llegir. Un llibre fet per nenes i nens de dotze anys ha de tenir il·lustracions. Com qualsevol altra part del treball, el dibuix i tria d'aquestes il·lustracions han d'estar fets amb rigor i buscant la màxima qualitat.

Quan l'editorial ens va enviar la propaganda, ens marcà pàgines en blanc i negre i pàgines en color. És per això que havíem de tenir cura de paginar correctament la història i aprofitar els fulls en color per a les il·lustracions. Era una altra exigència —tècnica, d'impremta, ho vam entendre després— a la qual ens havíem de sotmetre. Fer un llibre també és això.

El poc temps de què disposàvem em va obligar, tot i que penso que hauria estat un treball força interessant de fer a classe, a fer la paginació a casa. (També hauria estat millor poder passar l'esquema i el text a l'ordinador en petits grups.) Ho vaig distribuir tenint en compte la història i els fulls en color.

A la tarda els vaig portar el llibret paginat. Vam veure què hi havia escrit al costat del full en color, i per tant quin dibuix hi escauria. Van sortir set idees de dibuixos, una per a cada full. Les vaig escriure en set columnes a la pissarra. Els nens i nenes, per ordre, s'hi van apuntar segons el dibuix que volien fer.

Abans de posar-nos a dibuixar, vam decidir com volfem pintar els dibuixos (tots havien d'estar fets amb la mateixa tècnica). La unitat —ja ho havíem vist a l'hora

d'escriure— és una característica d'una feina ben feta. Van escollir els «plasticolor».

Després van començar a fer els esborranys de les il·lustracions. La motivació del projecte, la possibilitat de veure publicat un dibuix, els va portar a esforçar-s'hi: van preguntar molt, vam poder reflexionar sobre temes de perspectiva, de com fer cares, de moviment dels cossos, etc. Els vaig dir que la feina hauria d'estar llesta per al dia següent. El dimarts al matí van sortir a la pissarra per mostrar la seva il·lustració. Vam escollir, a mà alçada, fins que va quedar un dibuix per a cada full en color.

Click!

A la contraportada del llibret hi havia d'anar una fotografia de la classe. L'editorial ens demanava de fer una cosa «informal» i imaginativa. Com tot el procés, ho vaig sotmetre al judici de la majoria. Vam elaborar diferents propostes:

— *Podríem posar-nos en cercle i que la fotografia la fessin des de sota.*

— *I si fem una piràmide un sobre de l'altre? Ho vam fer a l'esplai i va quedar molt bé.*

— *Però Dani, pensa que una piràmide amb vint-i-cinc... Jo no vull estar a baix.*

— *Doncs ho fem pujats en bancs! Cadascú quedarà en una alçada diferent.*

La idea no va resultar i vam haver de fer diferents proves: buscar com representar diferents moments de la història; fer uns

decorats i imaginar la filmació d'una pel·lícula sobre la història; fer que juguem al pati. Els nens i les nenes van proposar moltes maneres de fer-ho, vam provar tot el que deien; en alguns casos, ja ho van veure, resultava impossible de sortir tots.

L'editorial va ser qui va decidir quina fotografia era la més escaient.

Fem propaganda

Haviem portat tot el projecte en secret, així ens ho havia demanat l'Associació... Ningú, ni a casa seva ni a l'escola, sabia què era el que fèiem. Fins i tot quan ens trobàvem algun dia de les vacances de Nadal, alguns nens i nenes tenien problemes per a venir:

— *No vegis el que els he hagut de dir als meus pares per dir que venia a l'escola, però sense explicar el perquè.*

En el moment en què els vaig donar via lliure per poder explicar-ho, va ser una explosió d'alegria. A partir d'aquell moment vam engegar tota la nostra campanya de «marketing» que havia de durar dues setmanes —acabava amb Sant Jordi, el dia de la venda del llibre.

L'acció més senzilla va ser l'explicació, de paraula, a casa, als veïns, a les botigues del barri, etc.

Fins ara havíem viscut tot allò que viu qualsevol escriptor. A partir d'ara passàvem a viure certs aspectes que poden passar desapercebuts a un autor.

48 Experiències escolars

Per a la propaganda a l'escola vam preparar un «On és la Nati?», aprofitant la idea dels coneguts Wally (la Nati, a la història, és la persona que desapareix) amb dibuixets fets a mà, retallats i enganxats en un gran cartell. Cada nena i cada nen va dibuixar deu personatges i una Nati. Vam escollir-ne una. Aquest cartell, el vam penjar a la porteria.

Amb les fotografies que ens van sobrar, vam intentar que anessin en uns cartells que s'haurien de penjar pel barri. En el darrer moment vam tenir problemes amb la fotocopiadora, i els vam haver de fer tots a mà. Les botigues del barri van col·laborar a la difusió del llibre.

La biblioteca infantil de la Santa Creu, biblioteca molt freqüentada per les nenes i els nens, ens va proposar una presentació «formal». Quan els infants em portaren la notícia, vaig anar a parlar amb la bibliotecària. Vam pensar una bona manera: l'explicació dels diferents processos d'elaboració feta per petits racons. L'explicació la faríem a través de murals. Al matí següent, els vaig explicar la conversa amb la Maria José. Els va semblar bé. Vam escriure quins passos els semblava interessants de treballar. Ho vam fer en pluja d'idees. Van sortir els i les següents:

- La història (explica de què va el llibre).
- L'escola (situa la història).
- Com ho hem fet (el procés de treball).
- Les il·lustracions (mostra els dibuixos a la història).
- El procés d'elaboració del llibre a partir del nostre original.

L'editor.

Per poder fer aquests dos últims punts vam demanar a l'editorial de poder veure la impremta i que ens expliquessin què es fa fins a arribar a la impressió (la maquetació, el disseny, el fotogrador, etc.). Allà vam anar amb el petit grup que s'hi va apuntar (érem cinc), vam fer fotografies i vam intentar deixar clar tot el procés. També vam preparar una entrevista a l'editor: li preguntarem per la seva feina, el perquè del projecte, etc.

Un grup de nens i nenes van passar per totes les classes de l'escola per explicar que havíem fet un llibre i per convidar a la presentació. A la biblioteca, per iniciativa pròpia, unes nenes van fer uns paperets de propaganda.

Ho vam enllestir tot la tarda de la presentació. Els nens i les nenes estaven força nerviosos. A les cinc vam anar a la biblioteca i vam muntar un circuit amb les taules. Allà es van anar posant per grups de treball. Ho explicaven a tothom que hi passava. Van sortir pels carrers i convidaren a entrar i veure el treball que havíem fet a les persones que sortien d'altres biblioteques o bé coneguts del barri.

Un dels moments més emotius va ser quan un grup de pares i mestres de l'escola bressol Albí, de visita a la biblioteca, van passar a veure l'exposició. Els van fer fotografies i van comprar alguns llibres que els nens i les nenes, molt entusiasmats, van signar i dedicar com ho fa qualsevol escriptor.

*Votar i escollir no pot ésser fet de qualsevol manera,
cal justificar els pensaments que hom exposa
i donar-ne raó.*

La venda

El dia de Sant Jordi, vam vendre llibres a l'escola i pels carrers. Un dels fets més interessants va ser la col·laboració de tots els nens i nenes d'altres cursos. Vam continuar la venda el mateix divendres i durant tot el cap de setmana.

Valoració

Han quedat força coses per a explicar, però hi ha molts aspectes d'aquest treball (llarg, de tot un curs) que només són sensacions, ambients i experiències difícilment expressables amb paraules.

Les valoracions fetes pels mateixos infants són força positives. Ells tenen la sensació d'haver après moltes coses quant a gramàtica, respecte de la manera de treballar i de valoració del treball de l'escriptor. Molts d'ells, quan ara agafen un llibre, busquen l'autor, o bé les il·lustracions i hi donen la seva opinió: són lectors crítics de la feina dels altres.

El fet democràtic, ja ho hem dit, ha estat present en tots els aspectes. Però votar i escollir no pot ésser fet de qualsevol manera, cal justificar els pensaments que hom exposa i donar-ne raó. És per això que calia argumentar qualsevol idea que es donava. En aquest sentit, la crítica feta sobre els pensaments dels companys obliga a una anàlisi dels propis. Un altre punt fort del treball és el sentiment d'unitat i de valoració de tots i cadascun dels infants que formen la classe. Qualsevol opinió era digna

d'ésser admesa i, per tant, calia escoltar-la i valorar-la. En aquest sentit, nens i nenes que normalment no destaquen pel seu treball individual, eren persones que aportaven força al treball del col·lectiu. Aquesta sensació de creador és ben palesa veient el sentiment que tots els infants tenen pel llibre.

Han escrit un llibre. Un llibre fet per infants amb la qualitat que els infants demanen, un llibre que ha agradat a molts nens i nenes que l'han llegit perquè ha estat fet per nens i nenes que han pogut escriure en un llibre allò que els agrada llegir. I també han viscut allò que qualsevol escriptor viu. Han rebut valoracions, crítiques i suport com qualsevol escriptor. Però alhora han tancat el cercle: han estat il·lustradors, publicistes i venedors (amb la duresa i decepcions que comporta vendre). Han vist una impremta, el treball d'un editor i d'un dissenyador. Han dedicat, signat i presentat un llibre que començà com un treball d'escola i que va acabar amb un «èxit editorial».

La venda ha estat un èxit. Però no només per la quantitat de llibres venuts (més de cinc-cents), sinó per la col·laboració, durant el cap de setmana, de nenes i nens d'altres cursos.

Però el punt més interessant, un punt sobre el qual cal reflexionar força, és el de la creació literària col·lectiva com a font de millora de l'ortografia i la gramàtica en els seus textos individuals. La reflexió feta, la verbalització del perquè d'un punt, d'una coma, dels accents, de les paraules

50 Experiències escolars

escollides, d'expressions, etc., crec —però sobre aquest tema cal investigar força— que ha estat la font d'un augment de qualitat dels textos. I, sobretot, la necessitat de fer-ho ben fet (sovint hi ha infants que em porten textos lliures per corregir, perquè els llegeixi i els valori per poder millorar-los). Avui mateix una nena m'ha portat un text i m'ha dit:

— *El pots llegir i corregir-lo? Alguns companys de la classe ja ho han fet i m'han dit què podria canviar.*

Aquesta manera de fer és una, no l'única. A l'escola, les mestres de parvulari van fer un altre llibre —*En Cuallarga*— treballant, evidentment, d'una manera molt diferent. Potser ha estat un procés llarg (uns dos mesos i mig —amb vacances de Nadal incloses— pel que fa al treball que

lliurarem a l'editorial). Es podria haver agilitat amb altres tècniques (treball en petit grup, reflexions individuals, etc). Però ara per ara, si valorem el procés (d'això es tracta, d'un procés de treball de la llengua) i la qualitat del producte aconseguit, penso que val la pena el temps invertit.

La feina ja està feta, però aquesta feina porta a una altra: ara cal treure conclusions, crear nous projectes, i portar-los a terme. Cal pensar quina orientació, quina funció, quina importància ha de tenir l'escriptura a la nostra escola. Una reflexió, però, que no pot quedar-se aquí, que porta cap al plantejament de la lectura tant a l'àrea de llengua com a qualsevol altra. I tot això per avançar, per reflexionar sobre l'educació que volem donar als nens i nenes de les nostres escoles, una educació que volem que cada dia sigui una mica millor...

MUSEU D'HISTÒRIA
DE LA CIUTAT

Barcelona en Temps dels Àustries

La vida a la ciutat en el
Renaixement i el Barroc
1492-1714

ACTIVITATS COMPLEMENTÀRIES PER A GRUPS ESCOLARS:
(CONCERTADES AMB ANTELACIÓ)

ITINERARI PER LA BARCELONA DELS ÀUSTRIES

VISITES COMENTADES A L'EXPOSICIÓ

TALLER ESCOLAR SOBRE LA BARCELONA DELS ÀUSTRIES

DOSSIER DE RECURSOS DIDÀCTICS ADREÇAT ALS MESTRES

TOTES LES ACTIVITATS DISPOSARAN DE MATERIAL PEDAGÒGIC DE SUPORT

HORARI D'INFORMACIÓ I INSCRIPCIONS
DE DIMARTS A DIVENDRES DE 10 A 14h.
TEL. (93) 315 11 11

Institut de Cultura

Ajuntament  de Barcelona

MUSEU D'HISTÒRIA DE LA CIUTAT

PL. DEL REI, S/N
08002 BARCELONA

L'autora fa una anàlisi general del que implica plantejar el tractament de la diversitat a la Secundària Obligatòria, des de l'adaptació dels continguts curriculars fins a indicar les condicions que ha de tenir un centre per poder-la aplicar en condicions.

El tractament de la diversitat a la Secundària Obligatòria

Mercè Renter

Psicopedagoga de l'IES Flos i Calcat de Barcelona

Una realitat o una utopia?

El tractament de la diversitat és una de les aportacions més significatives de l'actual reforma a Secundària, fet que per la seva novetat i, com a conseqüència, falta de tradició, comportarà més dificultat i controvèrsia a l'hora de posar-lo en pràctica.

Per això cal parlar i reflexionar sobre el tema, per tal de preveure algunes de les dificultats amb les quals ens podem trobar, tot i que, de ben segur, n'hi haurà d'altres que forçosament s'hauran d'anar pal·liant a mesura que vagin sorgint, segons l'especificitat de cada centre.

Per veure, doncs, com es pot atendre la diversitat a la Secundària Obligatòria potser seria bo que ens plantegegéssim quatre qüestions.

- És realment l'atenció a la diversitat una innovació pedagògica?
- Com es pot dur a terme?
- Fa falta una organització específica del centre?
- Necessitem demanar a l'Administració unes condicions determinades?

Passem a considerar possibles respostes a cada una d'aquestes qüestions.

És una innovació pedagògica?

Tot i que avui en dia es parla molt de l'atenció a la diversitat com a quelcom molt nou, cal dir en honor a la veritat que hi ha molts mestres que ho vénen fent de tota la vida. Per a d'altres, i potser més a Secundària, no deixa de ser un principi teòric, però que amb més o menys temps la mateixa realitat ens obligarà a posar-lo en pràctica ja que el fet de convertir l'Ensenyament Secundari en obligatori comporta que un alumnat que fins ara no arribava de ben segur al batxillerat o que podia ésser expulsat dels centres de Formació Professional hagi de romandre escolaritzat fins als setze anys. Això significa un canvi que gairebé es pot qualificar de revolució dins de la concepció general que fins ara es tenia en la majoria dels Instituts d'Ensenyament Mitjà.

Davant d'aquesta realitat tenim dues opcions: seguir com si res no passés fins que les tensions siguin tan fortes que per elles mateixes generin els canvis, o portar a terme una reflexió profunda, cadascú des del seu àmbit, i mirar entre tots, Admi-

nistració, pares, professors i alumnes, de maldar perquè puguem afrontar una tasca certament difícil amb les millors condicions. Tot i així, no ho hem de viure com un fet negatiu, ja que tots els que d'una forma o altra treballàvem a Secundària érem conscients que calia un canvi i que, tot i tenir un alumnat seleccionat, ni el currículum ni l'ensenyament actuals no responien a les necessitats i als interessos dels nostres adolescents ni als de la societat en general.

Per això la Llei Orgànica General del Sistema Educatiu es proposa donar resposta a aquestes necessitats i marca dos objectius bàsics: democratitzar l'accés a la cultura facilitant la promoció social de capes més àmplies de la població, i actualitzar l'ensenyament escolar per tal de fer-lo més proper a les necessitats de la societat. Però això implica un canvi de concepció radical dins la Secundària en haver d'oferir un mateix currículum bàsic, però tenint en compte la diversitat de necessitats educatives derivades dels diferents nivells de capacitats, aprenentatges, interessos i motivacions que presenten. Tot allò que l'aplicació de la LOGSE comporta ens planteja, com a professionals, un repte important que cal afrontar i que com a tal significa un esforç considerable, però també hem de tenir la seguretat que la qualitat de l'ensenyament en general i la nostra pròpia praxis en resultarà, a la llarga, millorada.

Així ha passat a EGB, on a partir dels 80 es va començar a acollir alumnes que fins llavors havien estat atesos en centres

54 Secundària Obligatòria

d'Educació Especial. Això va obligar els mestres a reflexionar i a innovar, fet que ha contribuït a anar canviant a poc a poc la manera de fer i de pensar de l'escola. Tot i que cauríem en un error si creguéssim que està ja tot aconseguit.

Com es pot dur a terme?

Com hem vist, el concepte de diversitat és molt extens i s'hi engloben realitats molt diverses i necessitats molt àmplies, ja que tot forma part d'un contínuum impossible de poder delimitar.

Pel que fa a la diversitat que podem trobar a Secundària la que més preocupa és aquella que fa posar en qüestió la professionalitat de l'ensenyant i que, com veurem, és la més freqüent.

En efecte, quan hi ha alumnes amb dèficits específics —sensorials, motòrics, etc.—, aquests arriben ja molt treballats i amb la problemàtica força assumida per part de tothom. A més, queda clar que hi ha unes causes evidents i que el professor necessita un suport específic per poder donar-hi resposta. Si no el rep, pot reivindicar-lo, i si li manquen recursos no se'n sent culpable.

El problema ve quan les necessitats no es poden atribuir a unes causes tan evidents i els nois han sofert mancances de tipus instrumental o circumstàncies adverses que han incidit a l'hora d'aprendre els coneixements bàsics en els quals es fonamenta tot l'aprenentatge posterior, com

són la lectura, l'escriptura, l'operatòria i el raonament lògic. Això a la llarga provoca una falta de confiança en les pròpies capacitats i possibilitats o, fins i tot, en els casos més greus, una inhibició intel·lectual o el convenciment d'una deficiència que en principi no era real, però que ells i el seu entorn s'han arribat a creure.

Aquest noi que ja ha experimentat el fracàs a Primària arriba amb una desmotivació total envers l'estudi i amb el convenciment per part de tothom que és un gandul de mena. Aleshores es genera una dinàmica que incomoda el professor i que pot arribar a ser molt perjudicial per al desenvolupament personal de l'alumne, com veurem més endavant. El professor se sent frustrat perquè no aconsegueix que aprengui i, a més, sovint li crea problemes de disciplina, fet que lògicament fa augmentar l'ansietat i les tensions per totes dues bandes. L'alumne opta per la passivitat o la rebel·lió mentre es va creant cada cop un autoconcepte més negatiu, ja que en la construcció de l'autoconcepte intervenen factors individuals i socials, cognitius i afectivo-relacionals. El nen l'elabora sobre la interiorització de les actituds i les percepcions que les persones significatives —pares, amics, professors...— tenen d'ell, de manera que en bona part acaba adoptant com a pròpies aquestes percepcions externes.

L'autoconcepte, segons Rogers, és a la vegada causa i efecte del rendiment acadèmic, però aquesta relació varia amb l'edat. Així, a Primària l'autoconcepte reflecteix en certa mesura el nivell de

rendiment de l'alumne, però, coincidint amb l'inici de la Secundària, trobem que un autoconcepte negatiu pot col·laborar activament en el fracàs acadèmic. Generalment, trobem que un alumne que comença amb èxits va construint un bagatge personal que li permet continuar-los, mentre que un fracàs inicial dificulta l'èxit posterior.

Però això no vol dir que els alumnes que presenten dificultats en l'inici de la seva escolaritat estiguin irremediablement condemnats, sinó que pares i educadors hem d'estar més alerta per ajudar-los en un primer moment a superar les dificultats que puguin tenir i no fonamentar mai les valoracions en els resultats finals.

Quan mostren ja un sentiment d'incompetència, producte de la repetida experiència de fracàs, com ens trobem actualment en un tant per cent molt elevat dels nois que presenten problemes d'aprenentatge en els centres de Reforma de Secundària, cal unificar criteris i actuar conjuntament família i professors per tal d'ajudar el noi que diferencii entre rendiment i capacitat. També és necessari que, a més de convèncer-nos nosaltres mateixos, intentem fer que el noi canviï la seva escala de valors per tal que no mesuri la vàlua d'una persona únicament per la seva capacitat intel·lectual.

La LOGSE no dona arbitràriament el mateix valor als continguts conceptuals, procedimentals i actitudinals. Però això és un canvi que pot costar força d'acceptar en la Secundària, on tradicionalment els

valors fonamentals han estat la capacitat intel·lectual, els continguts conceptuals i les qualificacions quantitatives.

Però si l'objectiu últim de l'educació és formar persones completes i amb una visió positiva i ajustada d'elles mateixes, és evident que hem d'adoptar una metodologia de treball que ho faci possible.

La mateixa LOGSE en l'article 2, apartat 3.f, assenyalava que l'activitat educativa es desenvoluparà a partir d'una metodologia activa que asseguri la participació de l'alumnat en els processos d'ensenyament-aprenentatge.

Però això què significa i com es pot aconseguir?

El noi només pot aprendre si es parteix d'allò que ell sap. Aquest principi bàsic és sovint oblidat, per la qual cosa els programes s'elaboren d'acord amb allò que haurien de saber per superar les proves d'accés a la Universitat. Això provoca que tant professors com alumnes se sentin fracassats, ja que són molts els que no arriben a assolir aquests objectius.

És indispensable disposar en cada àrea d'una seqüenciació d'objectius i continguts que abasti des dels conceptuals i procedimentals més bàsics, fins als més complexos. Per elaborar aquesta gradació cal tenir en compte la lògica interna de la matèria i el desenvolupament psicològic i cognitiu de la persona. Això permetrà al professor tenir sempre un referent sobre el punt en què es troba cada alumne i cap a

56 Secundària Obligatoria

on l'ha de dirigir, i ajustar així la intervenció segons la situació en què aquest es troba.

Aquesta és realment la clau que farà que l'alumne aprengui i que senti que aprèn, i que el professor senti que l'ajuda en aquest procés.

Fins ara s'havia posat l'èmfasi en el paper primordial que feia el professor que ensenya, però actualment, des de la perspectiva constructivista, es considera que és l'alumne qui aprèn a partir de les habilitats i competències de què disposa en aquell moment. I el paper, per altra banda insubstituïble, del professor consisteix a observar aquestes habilitats i competències i d'acord amb aquestes proposar els objectius adequats, facilitant en cada moment l'ajut pertinent. És aquesta, sens dubte, la gràcia del bon professor que sap quin ha de ser el seu grau d'intervenció per tal de no exigir allò que l'alumne és incapaç de fer, però també saber retirar el suport en el moment adequat per tal que el noi vagi adquirint autonomia.

Aquesta autonomia s'aconseguirà també en la mesura que treballem molt la metacognició, és a dir, que s'habitui a analitzar què fa ell per aprendre en cada una de les matèries. Cal proporcionar-li mètodes i elements perquè pugui sistematitzar l'observació dels seus propis procediments i estratègies. Tot això l'ajudarà a conèixer les seves capacitats, habilitats i mancances. No es tracta de dissimular-les, sinó ben al contrari, mirar de conscienciar-les, investigant conjuntament professor i alumne

què les provoca per tal de poder emprar recursos i estratègies que permetin reduir-les o superar-les.

És important que s'adoni que sovint el baix rendiment no es deu tant a una falta de capacitat, sinó a aspectes funcionals en els quals el tractament de la informació hi té un paper destacat. També cal fer que l'alumne s'adoni de tot allò que sap i és capaç de fer, però que no utilitza perquè no n'és conscient, així com ensenyar-lo a valorar tot allò que té de positiu, especialment en l'aspecte personal

Si enfoquem així el procés d'ensenyament-aprenentatge i la relació educativa, no sols augmentem els seus coneixements i destreses, sinó que, a més, l'alumne trobarà sentit al que ha de fer i se sentirà capaç de fer-ho. Fet que augmentarà la motivació i generarà sentiments de competència i autoestima en sentit ampli.

També és important, tant per la motivació com per l'autoresponsabilitat, explicar sempre per endavant quins són els objectius que es pretenen i, sempre que sigui possible, és millor que se'n faci una formulació pròpia després d'una reflexió comuna.

El fet de plantejar reptes que requereixen un esforç, però que es troben al seu abast, contribueix al fet que es vagi forjant una imatge positiva de si mateix, un autoconcepte favorable que, com hem vist, pot ésser determinant en la manera d'abordar els nous reptes i en els resultats a què condueixen.



Per la mateixa raó cal valorar fins a quin punt el noi pot participar en les activitats generals, ja que si no pot seguir en absolut cap activitat amb la resta de companys potser val la pena que ens preguntem si és aquella la millor opció.

Bé, com veieu, gairebé tot el que s'ha dit fins ara no és exclusiu d'aquells alumnes que presenten més dificultat, perquè en realitat l'atenció a la diversitat vol dir precisament això, atendre'ls tots segons les seves necessitats.

Ara bé, això com es pot portar a la pràctica?

La principal innovació ve donada per un canvi de mentalitat, ja que, sempre en

l'etapa 12-16, no es tracta tant d'incidir en uns continguts determinats, sinó en els procediments i estratègies. Així, per fomentar la responsabilitat i autonomia, és convenient incloure en les programacions tècniques de planificació prèvia de la feina i posterior revisió i, a més proporcionar-los els instruments necessaris, com ara plantilles autocorrectives, guions de treball, etc.

Tot això exigeix una reflexió, anàlisi i millora de les tasques que es proposen tenint en compte que es puguin desenvolupar a diversos nivells de profunditat i que permetin en certs moments utilitzar diferents continguts per aconseguir objectius idèntics, així com utilitzar materials i recursos didàctics escaients per als diferents estils d'aprenentatge (visual, auditiu...).

Hem de tenir present que no tothom capta la informació de la mateixa manera. Així, hi ha qui se'n fa més càrrec quan li arriba pel canal auditiu i hi ha qui la capta millor pel visual. D'això és convenient que l'alumne en sigui conscient i que el professor ho conegui. Tot i així, com més canals utilitzem a l'hora de transmetre una informació, més en facilitarem la seva integració. Aquest principi convé tenir-lo molt present amb aquells alumnes que tenen més dificultats.

S'ha de preveure també quina organització de temps i espai, i agrupació d'alumnes es durà a terme. És important, a més, de diversificar les tasques, dedicar un temps a la interacció amb els altres companys i amb altres mitjans instructius: material, audiovisuals, exposició directa. També resulten molt efectives les activitats en petits grups; això permet al professor moments per a l'observació i per dedicar a aquells alumnes que més ho necessiten.

Cal no oblidar mai, i menys encara quan es treballa d'aquesta manera, de fer al final una posada en comú, on es reculli i sintetitzi tots aquells aspectes més rellevants, ja que de vegades, com que per a nosaltres és prou clar, donem per fet que per als alumnes també, però en aquestes edats, la immensa majoria necessita encara un guiatge per arribar a la generalització i a la interrelació de conceptes.

És evident que la metodologia exposada fins ara planteja com a conseqüència proposar una avaluació continuada amb

diferents activitats segons els nivells d'aprofundiment dels objectius.

També és cert que aquesta forma de treballar està íntimament relacionada amb el clima de treball que es respiri a l'aula, i per aconseguir-ho cal passar per uns moments força durs, tant pel que fa al temps de dedicació, preparació de material, etc., com pel que fa a les dinàmiques que es poden generar fins que s'aconsegueix que l'alumnat es motivi i es vagi autoresponsabilitzant del seu propi aprenentatge.

Fins ara hem vist què vol dir atendre la diversitat a secundària, però és cert que per poder portar-ho a la pràctica amb un mínim de garanties cal la implicació de tot el centre i de l'Administració.

Fa falta una organització específica del centre?

Pel que fa a l'organització institucional, cal tenir present que el que pot donar més coherència a un projecte de centre és tot allò que s'elabora en equip i que ajuda el professor a referenciar la seva tasca quotidiana, alhora que configura un estil de centre. Aquesta és la funció que compleix l'elaboració del Projecte Educatiu de Centre i del Projecte Curricular de Centre a partir del bagatge adquirit en el transcurs de la pròpia història. Ara bé, cal tenir present que això requereix una interacció i coordinació entre els diversos departaments i estaments del centre com poden ser equips docents, equip directiu, cicles i etapes (quan coexisteixen a més amb batxillerats i

mòduls) per revisar, reflexionar, debatre, arribar a un llenguatge comú i, finalment, prendre acords amb el que suposa d'assumpció per part de tots els membres. Però és evident que això comporta una dedicació de temps important, per la qual cosa si l'Administració fixa uns terminis concrets, com està passant a Primària, es corre el risc que acabi amb una còpia matussera amb l'única finalitat de complir un tràmit burocràtic.

Per avaluar la validesa de les programacions realitzades i ajustar-les a les necessitats concretes resulta operatiu un model basat tant en la coordinació horitzontal com en la vertical, ja que l'equip docent que té com a referència un grup d'alumnes concret pot amb més facilitat contrastar la pertinència del currículum i portar les propostes d'adequació als diferents seminaris. El mateix passa pel que fa el disseny global de l'oferta dels crèdits variables del Centre que poden ser concretades per l'equip docent a partir de les propostes que es fan des dels seminaris.

Cal potenciar la coordinació de nivell i de cicle per damunt de la de seminaris, ja que si l'eix organitzatiu és de caire vertical es corre el risc de donar més importància a la matèria que als alumnes als quals va dirigida i, a més, es pot caure en un treball dispers, atomitzat i amb escassa capacitat per fer plantejaments coherents entre tot l'equip de professors que intervenen sobre el mateix grup d'alumnes. És aconsellable, doncs, avançar cap a una estructura organitzativa de caire horitzontal que permeti aquesta funció i impulsar en els centres la

creació d'equips docents entesos com el grup de professors que interactua amb el grup classe. La seva funcionalitat ve determinada per les múltiples coincidències que es produeixen en els continguts de les diferents matèries i per la necessitat de programar globalment l'acció educativa sobre l'alumnat.

Per a això fa falta:

- L'acció coordinada de tot el professorat per descobrir una sèrie d'objectius compartits i per potenciar tot allò que és transversal.
- Un seguiment constant de l'alumnat per part de tot l'equip docent.
- El treball conjunt de tot l'equip docent en aquells aspectes més transversals i comuns a totes les àrees. És aquest un instrument clau per atendre les necessitats educatives, ja que la tasca coordinada té un efecte multiplicador. Cal, però, trobar maneres àgils per posar en comú els objectius i continguts que es treballen a cada àrea. Entre els que es poden tractar de forma interdisciplinària es poden destacar:

Pel que fa a continguts:

- Actituds, valors i normes referides a les relacions interpersonals i a la convivència.
- Actituds de responsabilitat, respecte i tolerància.
- Hàbits de planificació.
- Organització i execució de treballs.
- Procediments de comprensió i expressió oral i escrita.

60 Secundària Obligatòria

- Procediments de recerca, tractament i interpretació de la informació.

Pel que fa a objectius:

- Responsabilitat.
- Presa de decisions.
- Autonomia personal.
- Sociabilitat.
- Domini de competències bàsiques tant en el camp lingüístic com científic.

A més, és convenient no limitar-se a determinar quins continguts han de ser tractats de manera coordinada, sinó definir com han de ser tractats per tal de garantir que s'abordin des de cadascuna de les àrees amb els mateixos criteris.

- Participació de l'equip docent en la capacitat de prendre decisions en àmbits molt diversos (curriculars, metodològics, organitzatius, de relació...)
- Professorat disposat a treballar en equip, la qual cosa implica: debat compartit, consens i vinculació als acords col·lectius.
- Agrupacions de professors que concentrin la seva actuació en diversos grups d'alumnes, mantenint una dedicació gairebé exclusiva i estable al llarg del cicle.
- Que el mateix equip docent imparteixi la part comuna i la part variable per guanyar coherència i facilitar el seguiment. S'ha vist que no és operatiu per al professorat ni convenient per a l'alumnat que per un mateix grup passin molts professors, ja que la dispersió els desorienta. El mateix passa si tenen molts crèdits.

- Un dels pilars en els quals cal recolzar tota l'acció educativa en l'ESO és l'acció tutorial, de la qual desgraciadament tampoc no hi ha massa tradició en l'actual BUP.

La tutoria, a més de servir per treballar la integració de l'alumne en el centre i la relació amb els altres, es converteix en la peça clau per orientar el noi en la confecció del seu propi currículum. Això no sols exigeix un bon coneixement en l'aspecte personal i acadèmic de cada un dels alumnes per part del professor, sinó també realitzar activitats dirigides a aprofundir en aquest coneixement, per tal que l'alumne, en la mesura en què avanci en aquest coneixement personal, vagi prenent decisions i opcions amb perspectives de futur.

És evident que aquesta tasca és prou complexa per ser assumida per una sola persona; per això és necessari que la tutoria sigui compartida per tot l'equip docent. El tutor és aleshores el coordinador i el referent per al grup, però cada professor es responsabilitza del seguiment. En alguns centres reparteixen els alumnes per fer el seguiment individualitzat.

- És imprescindible crear un espai de coordinació de l'equip docent, dedicat a plantejar-se l'alumne d'una manera global. Almenys al començament seria desitjable que aquestes reunions fossin setmanals. En elles s'hauria de mirar d'extreure, de l'anàlisi de cada cas, un marc general dels diversos problemes que es presenten, amb la finalitat de

*Un dels pilars en els quals cal recolzar tota
l'acció educativa en l'ESO
és l'acció tutorial.*

trobar solucions pertinents en els diversos àmbits de la vida escolar.

Tot i així, aconseguir una unitat de centre en aquesta forma de treballar es pot considerar gairebé utòpic, per la qual cosa, si esperem a tenir unes condicions ideals, és possible que no puguem començar mai. Per això és molt important l'existència dels grups motors que inicien canvis, perquè després la resta, veient-ne els resultats, es va sumant a l'experiència.

Necessitem demanar a l'Administració unes condicions determinades?

Pel que fa a l'Administració, cal demanar:

- Que els centres tinguin garantides unes plantilles suficients que permetin adoptar fórmules organitzatives per atendre aquelles necessitats a les quals resulta impossible donar resposta des del grup classe.
- Que es concedeixi la dotació de recursos, especialment humans, d'acord amb les necessitats reals i no segons el decret de plantilles, de manera que permeti unes ràtios adequades.
- L'estabilitat del claustre que possibiliti tirar endavant el projecte comú. I, aleshores, pel que fa a l'ensenyament públic, ens podríem preguntar també: Avui en dia, es poden aconseguir plantilles adequades a les necessitats de cada centre amb l'actual concurs de trasllats?
- La formació pertinent per poder elaborar amb coherència les modulacions. Això vol dir que el professorat a més de conèixer la matèria ha de dominar la lògica interna de la disciplina i disposar del corresponent assessorament pel que fa al desenvolupament psicològic i cognitiu de l'alumne.
- La creació en tots els centres del departament de Psicopedagogia.
- La reorganització i racionalització dels horaris del professorat, de l'alumnat i del centre. Cal tenir present que l'adequació dels currículums, elaboració de material, seguiment individualitzat i coordinació exigeix una dedicació horària molt important.
- L'assumpció per part del professorat de tasques únicament educatives.
- Es fa imprescindible també poder tenir a l'abast tota la informació necessària: materials, recursos, etc.
- La possibilitat d'assessorament per temes específics.
- La potenciació de la coordinació dels professors de cada zona educativa, per tal de possibilitar l'assessorament i l'intercanvi d'experiències amb altres centres.
- La creació d'una infraestructura de zona coordinada per poder racionalitzar recursos i presentar al mateix temps una oferta prou diversificada per adaptar-se a les necessitats reals de l'alumnat sense caure, però, en una classificació de centres de més o menys categoria segons l'alumnat que atenen. Això permetria una certa especialització del professorat per atendre problemes més específics, com poden ser els sensorials i motòrics.

62 Secundària Obligatòria

I ja per acabar, un cop apuntades possibles respostes a les qüestions plantejades, podem concloure dient que en definitiva l'atenció a la diversitat no consisteix tant en un domini de moltes tècni-

ques o estratègies, sinó a tenir una actitud receptiva que permeti en qualsevol situació entendre què li passa al noi per poder proporcionar-li el suport necessari en el moment adequat.

■ museu etnològic del montseny ■

LA GABELLA

■ arbúcies ■

ITINERARIS DEL MONTSENY
VISITES GUIADES
TALLERS

NATURA
MONUMENTS
MON RURAL
INDÚSTRIA
POESIA

CASTANYADA
AVET DE NADAL
BOSC DE RIBERA
POMARI
OFICIS TRADICIONALS
JOCS TRADICIONALS

MULTIVISIÓ

LLEGENDES DEL MONTSENY

de propera inauguració

C/Major, 6 17401 ARBÚCIES Tel. (972) 86.0908

L'article es fruit d'una petita investigació sociològica sobre el com decoren la seva carpeta els nois i noies d'una escola, com a element de distinció o afinitat entre alumnes de diferent procedència social.

«Que guapa» és la teva carpeta!

Una investigació sociològica sobre el «gust»*

*Alexis Bueno
Roger Martínez
Anna Sant*

Segons el diccionari, una carpeta és un «parell de cobertes unides per un costat que constitueixen un receptacle que hom usa per a guardar papers, documents, dibuixos, etc.», però en realitat és molt més que això. La carpeta ha estat objecte d'una investigació sociològica –*Carpeta i distinció*–, que a partir d'enquestes, grups de discussió i entrevistes a més de 70 alumnes de 7^e i 8^e d'EGB, ha estudiat el «gust» –centrat en la decoració de les carpetes– per reflexionar sobre la distinció entre grups socials a través de la disposició estètica.

El camp de joc

L'estudi es va fer en una escola d'EGB que, a causa de la baixada de la natalitat i la caiguda en la demanda de places escolars al barri, ha aglutinat els alumnes anteriorment separats en dos centres diferents. Un tipus d'alumnat procedeix majoritàriament del que podríem anomenar nova classe mitja,

* Aquest és un article fet a partir d'una investigació sociològica dels mateixos autors sobre la Carpeta com a element de distinció entre individus de diferents orígens socials (*Carpeta i distinció*, 1995). Els autors volen agrair la desinteressada col·laboració, en el desenvolupament de la investigació, dels alumnes i professors de 7^e i 8^e d'EGB de l'Escola Bafoo.

64 Nois i noies

no necessàriament del mateix barri, i o bé catalanoparlant o bé amb bona actitud envers el català. A l'altre sector predomina més la classe treballadora no qualificada, majoritàriament del barri, i amb molta més presència del castellà com a llengua habitual.

A la classe on els pares són bàsicament de classe treballadora no qualificada, els alumnes acostumen a fer més vida al carrer, s'identifiquen més fàcilment amb la música màquina i, en general, no presenten una actitud d'afecte vers el català. També comparteixen una manera de relacionar-se on el contacte físic té un paper important, la qual cosa els fa percebre els de l'altre classe com a «amariconats». També fan referència explícita al sexe i a les relacions entre nois i noies. Quan «surten», ho fan més «*tipu* discotequero». Vesteixen «més pijo», «més arreglat», sobretot les noies, i pel que fa a la carpeta, o la porten folrada, o se la compren folrada o no hi porten res, però el que no fan és portar-la tota guixada i «feta pols» (com veurem que la porten els altres). I, al contrari, utilitzen l'interior de la carpeta per escriure-hi dedicatòries –sovint «una mica guarres»– i poesies. També tenen l'exclusiva de portar carpetes del Real Madrid i l'Espanyol.

Els alumnes amb pares de les noves classes mitjanes (professionals, etc.), d'altra banda, van a dormir els uns a casa dels altres (enlloc de baixar al carrer), això de la música màquina no els fa gaire el pes («a tot estirar per a ballar una mica, però no per a escoltar»), s'identifiquen més fàcilment amb el catalanisme i el rock català, i

comparteixen una forma de tractar-se molt menys basada amb el contacte físic, més basada en la paraula, i on el sexe és sempre menys explícit. També «surten», però «s'ho *munten*» diferent, no van «tan a *saco*». Entre ells hi ha una manera de portar la carpeta que no es veu en els de l'altre grup: *feta pols*, tota guixada i destrossada. També n'hi ha que la porten folrada, i tot i que, per exemple, algunes noies també se la decoren amb actors, aquests són diferents: no s'hi posen els de *Sensación de vivir* (malgrat que els tinguin penjats a les parets de la classe o de l'habitació de casa), sinó algun actor que «els agrada com treballa, com un Robert de Niro o un Clint Eastwood». Una altra característica que només trobem en aquest grup és la d'adhesius ecologistes, de «solidaritat», etc.

Aquesta caracterització en *dos tipus d'alumnes* és, com totes les tipificacions, generalitzant i, per tant, reduccionista. Amb tot, pot ser un instrument útil per a la comprensió d'aquesta realitat.

La carpeta com a objecte estètic

La carpeta no és neutra, sinó que està sotmesa al judici estètic, al «gust». Unes fotografies enganxades en una carpeta poden ser «seductores, provocadores, guapíssimes»; uns adhesius poden ser «perfectes i de molta solidaritat», o potser «divertits», o més aviat «destroyers», o «cutres», o «xulos», o «alegres i amb acció», o poden «posar nerviós», o poden ser «ridícules», o «cursis». I també es pot produir una actitud d'indiferència respecte a la carpeta (que no té res a veure amb

La carpeta, com una més de les moltes manifestacions del «gust», és un element de distinció.

65

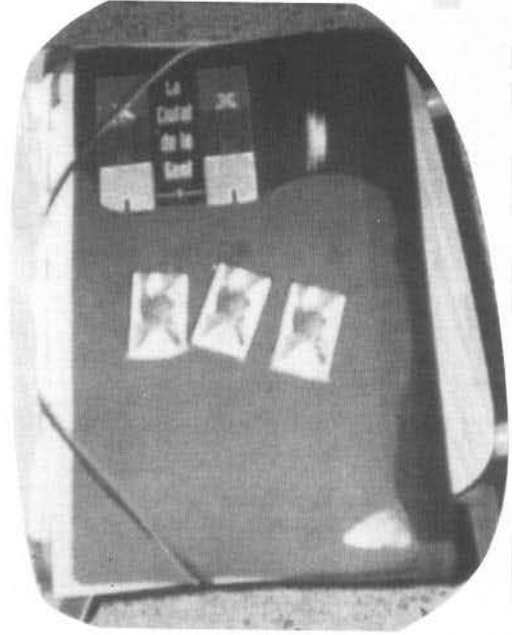
l'estratègia ben calculada de portar-la «feta pols»). Hi ha qui troba que decorar-se la carpeta és «una tonteria» –i de fet molts no saben com la porta l'altra gent– però molts creuen que «està bé». Les raons? «Per mirar-la», «per tenir-hi els actors preferits», «per tenir un record», «perquè sinó la veuria molt sossa», «perquè et vingui gent i et digui 'Ah, mira, no sé què'».

La carpeta, com una més de les moltes manifestacions del «gust» –com una jaqueta o una cançó–, és un element de distinció més respecte d'aquells que tenen «un altre gust», i d'afinitat respecte d'aquells amb un «gust semblant». És a dir, que allò que cada nen i nena posa a la carpeta no és únicament (que també ho és) una mostra del «gust personal» (de «la pròpia manera de ser»), sinó que també és una forma d'adhesió a un grup: «Mireu, jo tinc aquest gust, que és com el vostre (a vosaltres us agrada), i per tant sóc dels vostres i vosaltres dels meus.»

Normalment, aquesta adhesió no és premeditada, sinó que ens limitem a mostrar el nostre «jo» individual i personal. El que passa és que, *curiosament*, el gust d'aquest «jo» personal és el mateix que el del grup del qual formem part. Hem interioritzat el gust del nostre grup, dels «nostres», fet que porta implícita una percepció dels altres gustos com a «estrany», «diferents», «dels altres».

El gust del grup

Per decorar la carpeta amb algun criteri cal que aquest criteri existeixi abans que



nosaltres (llevat que considerem la decoració de la carpeta com un fet purament artístic i creador). És a dir, que no em puc fer una carpeta molt «maquinera» si abans no hi ha una definició social del que vol dir i el que significa això. I de la mateixa manera no em puc fer una carpeta molt «enrotllada» si no hi ha un grup amb una definició del que «queda bé» i el que «no queda bé». Aquest grup al qual s'adscriu el portador de la carpeta pot ser un petit subgrup dintre de la classe, o un grup juvenil com ara el dels «maquineros», o bé podem parlar d'un grup més gran i menys delimitat, que és evident i invisible a la vegada: el de classe social, el que comparteix una posició determinada en l'estructura social (gènere a part, que dintre de cada classe mostra gustos diferenciats).

I això què vol dir? Doncs que no és el

mateix tenir a la carpeta uns adhesius de rock català i de «brossa neta» que tenir-hi música màquina i cromos del *Rei Lleó* i *Sensación de Vivir*. Dos alumnes amb el mateix tipus de carpeta es poden reconèixer mútuament com a «afins», mentre que dos alumnes amb diferents tipus de carpeta és possible que trobin que hi ha alguna cosa «que no encaixa». Per culpa d'una carpeta? Evidentment, no, ja que molts ni tan sols hi paren atenció. El que passa és que normalment la carpeta va associada a la resta de manifestacions estètiques del nen o de la nena (televisió que mira, lloc de vacances, utilització del temps lliure, vestir, parlar, etc.), i per tant es converteix en un element més que reforça un «sentit dels límits socials» no necessàriament conscient, sistematitzat, sinó més aviat intuïtiu, pràctic: «Hi ha alguns que van més arreglats quan van al cole, altres només per sortir, diferent manera de vestir. No arreglats, perquè tothom s'arregla, però de diferent manera, *no sé com dir-t'ho*.» Aquest «no sé com dir-t'ho» mostra aquesta no sistematització dels límits, que és el que els dona encara més força, ja que senzillament «sabem» (i no preguntem per què) que algú «és diferent», que amb ell no ens hi trobem bé. També és cert que a vegades els límits sí que són explícits: «Mira, per una carpeta s'identifica algú. Jo sé que aquest tio pensa això i això. Més o menys, els esquemes», o «Les carpetes que odio molt són les que porten el Tom Cruise, el Johnny Deep, el tal qual, i veure-les així [agafant la carpeta i fent petons a la foto d'aquests actors]. Això és el que em posa nerviós».

La carpeta com a jugada

Imaginem la vida (a l'escola) com un joc on decorar-se la carpeta és un tipus de jugada. Primer de tot, hi ha bastant de gent que ja ni tan sols fa aquesta jugada, perquè no li troba el sentit (creu que és una jugada que no porta enlloc). Segons el cas, aquests poden ser la meitat, un terç, o dos terços del total. És a dir, bastants.

Però també n'hi ha bastants a qui sí que els interessa participar en aquesta jugada (amb diferents nivells d'implicació). Doncs bé, l'acció d'aquests nens i nenes haurà de passar per diversos filtres abans d'arribar a manifestar-se en una carpeta folrada o decorada.

El primer filtre és el de l'*univers dels possibles*. Quines possibilitats té el nen o la nena per decorar la carpeta? (Deixant de banda la creació artística original.) La pot folrar amb fotografies, o tenir-la guixada i *feta pols*, o comprar una carpeta ja folrada (a part, hi ha la possibilitat de decorar-la només –o també– per dintre). D'altra banda, els motius poden ser variats: música –heavy, màquina, rock català, etc.–, esports, estampats, nadons, actors, animals, etc. Aquestes possibilitats, apreses a través de germans, companys, alumnes més grans, televisió, etc., conformaran l'*univers dels possibles*.

El segon filtre ve donat per la posició en l'estructura social (a través de la família, els amics, el barri, etc.), que determina unes actituds vitals, uns valors fonamentals, un gust interioritzat, fet propi fins al punt de

*El segon filtre ve donat per la posició en l'estructura social
(a través de la família, els amics, el barri, etc.),
que determina unes actituds vitals.*

67

ser considerat «natural». El llenguatge o l'actitud respecte a la violència són exemples evidents, que canvien segons la classe social (i també segons s'és nen o nena). També és important el grup d'iguals dintre de la classe, aquells als quals no podem decebre, aquells que volem que ens acceptin i respectin. Aquesta necessitat d'acceptació ens obliga a seguir escrupolosament les seves definicions estètiques (llevat que hi tinguem tanta autoritat com per redefinir-les, és clar). I també l'escola en general (l'ambient i tarannà, la situació en el barri, etc.) i els amics fora de l'escola, entre d'altres, són ambients on aprenem les definicions d'«allò que queda bé» i «allò que no queda bé».

Això no vol dir que tots aquests con-

dicionants socials determinin absolutament com es decoren les carpetes, ni de bon tros. Podem concebre que hi ha un marge d'elecció, d'autonomia en l'individu (creació artística a part), que representa el tercer filtre. Dintre del gust d'una classe social potser cal escollir entre dos tipus de música, o entre el gust de la germana gran i el del grup d'amigues. D'altra banda, si li expliquem tot això a l'alumne (o si se n'adona ell), sempre té la possibilitat de rebel·lar-se contra aquests determinismes socials amb els quals potser no està d'acord.

La conclusió és que, pel que fa al «gust», sempre podrem trobar diferències que ens parlaran no només d'un hipotètic «gust personal», sinó de molt més. Ens parlaran d'un gust estructurat socialment (causat



LA CERDANYA PARC NATURAL CADÍ-MOIXERÓ Bellver de Cerdanya

- Espai exterior: 3 Ha. de camps d'esbarjo
Piscina
Itinerari naturalístic interactiu
- Espai interior: Menjador. Sala d'estar i reunions amb llar de foc, sala d'audiovisuals.
Tres sales-taller, habitacions amb lavabo dins l'habitació, calefacció i aigua calenta.
- Activitats: Activitats d'educació ambiental
Activitats esportives

**Telèfon públic. Vehicle per urgències. Personal permanentment a la casa
Casa adaptada per a persones amb disminucions físiques**

- Colònies d'estiu: setembre 96
- Ofertes especials de tardor i hivern, Consulteu-nos!!
- 80 places. Oberta tot l'any. Estades per a grups i famílies
- Casa legalitzada per la Secretaria General de Joventut.



per la posició social) i estructurador social (que fa que aquesta estructura social sigui considerablement sòlida, ja que agrupa les persones segons el seu «gust» i entorpeix les relacions entre grups socials diferents, manté «cadascú al seu lloc»).

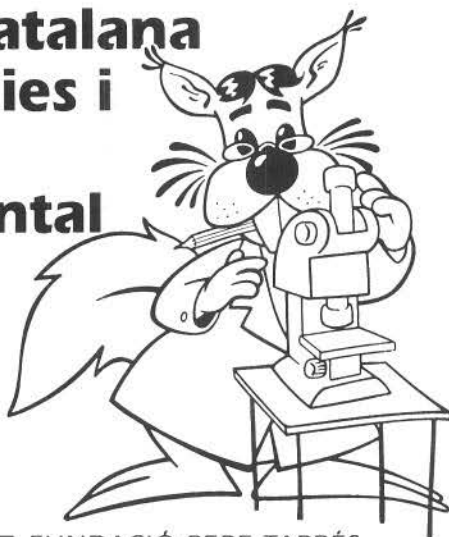
Això, de fet, no és cap descobriment. D'alguna manera no fa sinó sistematitzar una mica allò que tots sabem, que cada grup social té el seu propi gust, i que no és el mateix mirar Tele 5 que TV3, ni escoltar la Pantoja que ser un fanàtic del jazz. Però no per això deixa de tenir interès. Ens pot ajudar a comprendre molt millor els alumnes, a comprendre que la dificultat de la lluita contra els prejudicis (racistes, classistes, sexistes, etc.) no rau tant en el nivell teòric i racional, com en el pràctic, en

l'acceptació d'un «gust» que ens sembla «estrany», «estúpid», «inferior» o «arrogant». Sovint els «valors» no són aquells que diem que tenim, sinó precisament aquestes «disposicions» que ens fan arrufar el nas davant segons qui, o somriure amb condescendència davant segons què.

En definitiva, creiem que la sistematització d'aquests mecanismes d'afinitat i rebuig tal i com s'ha fet en aquesta investigació pot ser una bona font d'idees per a diferents tractaments educatius, tant per a activitats específiques com per a la relació diària que s'estableix amb els alumnes, amb la seva visió del món, amb els criteris que orienten tant les seves pràctiques com la percepció de les pràctiques – pròpies i alienes–.

La major oferta catalana de cases de colònies i activitats d'educació ambiental

- Xarxa pròpia de 25 instal·lacions exclusives i més de 75 cases representades a Catalunya, Mallorca, Astúries, Euskadi, Andorra, França i Bèlgica.
- L'Educació Ambiental amb les Escoles del Mar, de Natura i del Bosc.
- Altres Activitats: esports d'aventura, esquí, escola de circ,...
- Gestió de menjadors escolars.



FUNDACIÓ PERE TARRÉS
Servei Colònies de Vacances

Numància, 149-151
(93) 430 16 06
08029 Barcelona

PERSPECTIVA ESCOLAR

Butlleta de subscripció

Cognoms

Nom

Adreça

C.P.

Població

Província

Telèfon

He recollit aquesta butlleta a: _____

S'inscriu a **Perspectiva Escolar** per a l'any **1996** (10 núm.)

Import: **6.275 ptes.** Preu exemplar: **700 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**

A franquejar
a destinació

**Associació de Mestres
Rosa Sensat**

Apartat de Correus 486 F.D.
08080 Barcelona



XAUXA va néixer fa més de 10 anys. Avui s'ha constituït com a empresa de serveis dedicats al món del lleure infantil i juvenil. Durant aquest temps hem millorat la nostra tasca dins el món socio-cultural i com a resultat tenim ara una *Oferta de Serveis Completa i Adaptable* a les necessitats de totes les iniciatives socials, culturals i educatives dels nostres clients.

GESTIÓ DE SORTIDES ESCOLARS

- **Cases de colònies pròpies**
 - *Les Tallades* - Granja Escola / Escola Natura / Activitats d'Aventura
 - *Casa Nova d'en Colomer* - Escola de Mar i Muntanya
 - *Alberg Era Lana* - Esquí i Aventura
- **Agència altres cases** (Més de 60 cases arreu de tota Catalunya i a altres comunitats autònòmiques)
- **Visites d'un dia:** Granges, Escoles de Mar, Itineraris de Natura... i d'altres
- **Viatges de fi de curs**

GESTIÓ D'ACTIVITATS D'ESTIU

- Casal d'Estiu
- Colònies d'Estiu

GESTIÓ D'ACTIVITATS EXTRAESCOLARS

- Tallers
- Espectacles
- Setmanes Culturals
- Dinamitzacions

GESTIÓ DE MONITORS DE PATI I MENJADOR

Per a més informació:

XAUXA - Iniciatives culturals • Miquel Àngel, 100-102 • 08028 Barcelona
Tel. (93) 491 40 20 • Fax (93) 491 48 84

L'autor fa una anàlisi de la LO-PEGCD, destaca les aportacions i/o reiteracions de la llei i sobretot dels canvis i repercussions que pot tenir, i insisteix en els temes més importants, com l'autonomia, la gestió i direcció dels centres públics i el funcionament dels centres concertats.

Comentaris a la Llei Orgànica de participació, avaluació i govern dels centres docents

*Ramon Plandiura
Vilacís*

El dia 22 de novembre de 1995 va entrar en vigor la Llei Orgànica 9/1995, de 20 de novembre, de participació, avaluació i govern dels centres docents (LOPEGCD), dita també la Llei Pertierra en atenció al ministre que la va impulsar. Es tracta certament d'una nova Llei Orgànica reguladora de l'ensenyament no universitari que ve a sumar-se a les seves dues precedents: la LODE (1985) i la LOGSE (1990). Ara bé, a diferència d'aquestes, que desplegaven mandats clars i específics de l'art. 27 de la Constitució Espanyola, la LOPEGCD apareix com una llei sense un espai propi. Dóna més aviat la impressió de ser una llei que, amb intencionalitat diversa, reformula o completa o, de vegades, simplement reproduïx aspectes puntuals d'aquelles anteriors.

Algunes de les seves aportacions resulten noves i interessants, sobretot en matèria de direcció de centres públics i, també, en

matèria d'admissió i escolarització d'alumnes i d'avaluació. Tanmateix, és una llei irregular. Sembla una llei més inclinada per la música que no pas per la lletra, amb més reiteracions que novetats, tan preocupada a subratllar els canvis, realment importants, en la gestió i direcció dels centres públics, com preocupada a passar discretament i de puntetes en els canvis, no menys importants, en el funcionament dels centres concertats.

En efecte, a més de tocar altres temes com l'estructuració del sistema educatiu i l'autonomia dels centres, al meu entendre, la LOPEGCD obeeix a dos motius bàsics: l'un, confessat, és la necessitat de professionalitzar la gestió i direcció dels centres públics; l'altre, amagat, és la voluntat d'introduir canvis en el funcionament dels centres concertats que permetin tant una liberalització més gran com una major concentració de poder en els seus titulars. Així, la LOPEGCD deroga íntegrament el títol tercer de la LODE, que tractava dels òrgans de govern dels centres públics, i dedica tot el seu nou títol segon a fer-ne una nova redacció. Per contra, els canvis fets per la LOPEGCD al títol quart de la LODE, que tracta dels centres concertats, tot i que afecten nou dels seus catorze articles i alguns d'aquests canvis són ben essencials, han entrat una mica per la porta del darrera, silenciosament, com si no es digués res, a través d'una disposició a les darreries de la llei, la final primera.

Estructuració del sistema educatiu

L'estructuració del sistema educatiu no varia apreciablement. Les administracions educatives mantenen, i fins i tot, reforcen, el seu paper d'eix central, amb un centenar d'allusions expresses en la nova Llei. Les altres administracions, especialment les locals, segueixen en la seva posició d'administracions accessòries i col·laterals, sovint situades al mateix nivell que les institucions privades. La LOPEGCD, doncs, no aporta pràcticament res de nou. A part de suprimir la preceptivitat d'una comissió econòmica en els centres públics —en la qual, també preceptivament, hi havien de ser els representants dels Ajuntaments quan cooperessin en el sosteniment del centre— la nova Llei orgànica, de manera força innecesària i confusiónaire, no fa gaire més que reiterar el que ja es deia en les lleis orgàniques precedents. Per adonar-se'n només cal comparar alguns dels seus articles: el 3.1 de la LOPEGCD amb el 57.5 de la LOGSE, sobre col·laboració en activitats extraescolars i complementàries i en la promoció de la relació entre escola i entorn, o la disposició addicional 2a.3 de la LOPEGCD i l'art. 11.2 de la LOGSE, en matèria d'educació infantil, o la disposició addicional 5a.2 de la LOPEGCD i l'art. 23.2 de la LOGSE, sobre programes de garantia social.

Autonomia dels centres

El que sí sembla que es vol fer ressaltar és una nova redistribució de competències a favor de les escoles i, així, l'autonomia

74 **Legislació**

dels centres mereix a la LOPEGCD un capítol específic (el segon del títol I). En alguns paratges, certament, la nova Llei sembla comportar un canvi de ritme, fonamentalment, per la via de possibles delegacions, amb la corresponent responsabilització de directors, de competències de les administracions educatives als òrgans del govern dels centres públics (art. 7.3 i 4). De totes maneres, però, també en aquest cas, una lectura dels art. 5 i 6 de la LOPEGCD, i el seu contrast amb articles de contingut anàleg de la LOGSE (per exemple, els arts. 57.4 i 58.2) o de la LODE (per exemple, els art. 15 i 22), no ens permet afirmar que la nova Llei orgànica sigui una llei realment innovadora. El que probablement ens sorprengui, tan acostumats a veure traduïdes al català les disposicions educatives estatals, sigui que, quan la LOPEGCD aborda la gestió econòmica dels centres públics (art. 7), reproduceixi, de vegades fins i tot literalment, la Llei 4/1988, de 28 de març, del Parlament de Catalunya, reguladora de la gestió econòmica dels nostres centres públics.

Gestió i direcció dels centres públics

Una de les raons de ser de la LOPEGCD, i la que s'ha subratllat més, és la necessitat d'introduir canvis en la gestió i direcció de centres públics. Així, el títol tercer de la LODE se substitueix íntegrament pel títol segon de la LOPEGCD. Si bé les novetats més remarcables ho són en el tema de la direcció de centres, aquestes també afecten,

encara que segurament en una mesura més petita, la resta del funcionament general dels centres. Certament que, en alguns casos, com en el de la figura de l'administrador de centres (art. 9 b, 10.1 g i 26 de la LOPEGCD), es fa poca cosa més que calcar el que ja estava regulat a la LOGSE (art. 58.4). També és cert que la reforma, en el seu conjunt, manté inalterable l'esquelet de la LODE. Tanmateix, la comparació entre redacció nova i antiga evidencia diferències, algunes d'elles apreciables.

Es mantenen i, si de cas, es reforcen les competències específicament docents dels claustres. La seva funció avaluadora dels projectes curriculars, així com dels aspectes docents en general i de l'alumnat en particular, són especialment subratllats. La LOPEGCD, a més, en relació amb els altres estaments de la comunitat escolar, els dispensa un tracte de favor en matèria de cobertura dels òrgans unipersonals: el dret a conèixer les candidatures a la direcció i els seus programes.

Com hem avançat, desapareix el caràcter preceptiu d'una comissió en el si dels consells escolars de centre, la composició dels quals presenta certes novetats en relació a la LODE. Algunes d'aquestes novetats ja eren recollides als corresponents reglaments estatals i autonòmics (com la participació d'un representants del personal de l'Administració i serveis), o ja estaven prefigurades a la LOGSE (l'assumpció de l'administrador del lloc del secretari). Altres, però, apareixen amb la LOPEGCD. Aquest seria el cas de la possibilitat que, en els centres de formació

professional específica i d'arts plàstiques i disseny, s'incorpori al consell escolar, amb veu i sense vot, un representant de les organitzacions empresarials o institucions laborals de la zona. També ho seria el cas de l'obligació que la LOPEGCD imposa a les administracions educatives per tal que, almenys un dels representants dels pares en el consell escolar, sigui designat per l'associació més representativa en el centre, amb les lògiques dificultats per determinar el grau de representació quan hi hagi constituïdes més d'una associació. O també ho seria la possibilitat d'arbitrar formes de participació dels alumnes de primària. Pel que fa al seu funcionament, convé destacar que els membres del consell escolar han de ser renovats per meitats cada dos anys.

Una confrontació entre les atribucions dels consells escolars establertes a l'antic art. 42 de la LODE i les que ara s'enumeren al nou art. 11 de la LOPEGCD evidencia matisos en el llenguatge (per exemple, les sancions als alumnes són ara correccions amb finalitat pedagògica), diferents graus d'intensitat en alguna de les formulacions (per exemple, s'explicita que, a més del projecte de pressupost, el consell escolar també ha d'aprovar la seva execució), substitució d'expressions amb un abast no sempre apreciable (per exemple, la desaparició de referències concretes a la programació i desplegament de visites, viatges, menjadors i colònies d'estiu), que no convé passar per alt. De vegades, però, només els redactors de la Llei ens podrien proporcionar pistes més segures sobre el sentit real d'alguns dels canvis.

Tant pel que fa als claustres de professors com als consells escolars, desapareix de la Llei l'exigència d'un nombre de sessions mínim, regulació que, en el seu cas, es deixa en mans de les corresponents Administracions educatives.

De totes maneres, on la LOPEGCD ha despertat més expectatives ha estat en el tema de *la direcció* dels centres públics. L'aposta, però, no ha variat: segueix sent-ho per un model participatiu. Els directors, com amb la LODE, són elegits pel consell escolar i els candidats a director, també com amb la LODE, han de ser professors del centre. La consolidació d'una figura no electa com la de l'administrador de centre, sempre sota la dependència del director, o el fet que la resta d'òrgans unipersonals siguin ara designats pel director, encara que prèviament coneguts i posteriorment comunicats al consell escolar, quan abans ho eren pel consell escolar, no enterboleix la vigència del model. Al meu entendre, les reformes s'encaminen més a corregir deficiències i disfuncions del sistema que no pas a canviar-lo.

El que sembla pretendre fonamentalment la LOPEGCD és garantir als directors una continuïtat més llarga en el càrrec, un grau més alt de professionalització, noves mesures incentivadores, més marge de maniobra per a les seves actuacions. Així, la durada del mandat passa, de manera general, de tres a quatre anys, amb una durada màxima de tres mandats en el mateix centre, i només en els centres de nova creació el nomenament serà de tres anys. Així, per poder ser director, a més d'endurir

76 Legislació

altres requisits (ara, ser funcionari de carrera amb una antiguitat mínima de cinc anys en el cos des del qual s'opti i haver estat professor, també durant cinc anys, en un centre del mateix nivell i règim, quan abans bastaven tres anys de docència), s'exigeix la corresponent acreditació per ser-ho per part de les administracions educatives (art. 19 de la LOPEGCD. En relació als oportuns cursos, vegeu el DOGC de 29 de desembre de 1995). Així, s'incentiva la figura del director mitjançant diverses vies formatives, econòmiques, professionals..., algunes inevitablement genèriques, però d'altres ben concretes com la que estableix la consolidació de part del sou després del cessament (art. 25 de la LOPEGCD). Així, junt amb una responsabilització més gran (art. 7.4 de la LOPEGCD), també sembla deixar-se les portes obertes per pujar el sostre de les seves possibilitats d'actuació.

A ningú no se li escapa que era general la creença que deu anys de LODE havien posat al descobert serioses llacunes en la gestió i direcció dels centres públics. Hom sap també com és d'estesa l'opinió que una gran part d'aquests problemes tenen el seu origen en un funcionament defectuós de les administracions educatives de torn i, en algun cas, fins i tot en la seva manca de sensibilitat envers l'escola pública, més que no pas en la regulació concreta de les direccions. És de suposar, per tant, que les noves formulacions de la LOPEGCD deixaran parts essencials del problema sense resoldre i que, posar-la en marxa, a més, segurament n'ocasionarà de nous. El tema de les acreditacions, d'altra banda, planteja encara avui força incògnites. Tot i

així, cal pensar que la nova Llei, en aquest sentit, pot constituir un factor important de millora de la gestió i direcció dels centres públics.

Funcionament dels centres concertats

Deu anys de LODE permeten afirmar que, tot i els seus bons propòsits, la intervenció en la gestió dels centres concertats per part de la comunitat escolar ha estat més simbòlica que real, més una formalitat que calia cobrir que no pas un mandat constitucional que calia fer efectiu. Si bé la quantia de fons públics que van a parar als centres concertats ha arribat a sostres inimaginables, no ha succeït el mateix amb el protagonisme assolit per la comunitat escolar en la gestió d'aquests centres. Sembla clara la descompensació en el binomi «finançament públic-intervenció en la gestió de la comunitat escolar». En aquest sentit, l'afirmació del lúcid magistrat Tomás y Valiente que «a major finançament públic a centres docents privats, hi haurà major intervenció de l'Estat o dels protagonistes de la comunitat escolar», no sembla ser el principi dominant en la xarxa concertada. Aquesta, però, no és una qüestió que mereixi la més mínima consideració per part dels redactors de la LOPEGCD: cap mesura incentivadora de la intervenció, cap eina per fer-la més possible, cap garantia per al professorat que s'hi comprometí.

La nova regulació està més interessada en altres coses, per exemple, a reduir en-

*La intervenció en la gestió dels centres concertats
per part de la comunitat escolar
ha estat més simbòlica que real.*

trebancs a les percepcions econòmiques dels centres més que no pas a reduir les possibilitats de discriminació dels alumnes. La preceptiva autorització de les administracions educatives per a la percepció de quotes per activitats complementàries, extraescolars i de serveis, que establia la LODE, es redueix ara només a les activitats complementàries. Les activitats extraescolars hauran de ser comunicades a les administracions educatives però no autoritzades per aquestes, i en els serveis (menjadors, transports escolars, gabinets psicopedagògics...), les administracions educatives tan sols establiran el procediment d'aprovació de quotes, però no la seva autorització. No cal ser un linx per veure que, com menys controls hi hagi per a l'aprovació de quotes, més amplis seran els marges per al seu encariment i, de retruc, hi haurà riscos més elevats per a la discriminació econòmica dels alumnes.

Un altre aspecte que crida l'atenció de la LOPEGCD és l'ampliació de competències dels titulars dels centres en detriment de la resta de la comunitat escolar. En aquest sentit, és significativa la nova redacció donada a l'art. 60 de la LODE que regula la contractació i acomiadament de professorat. Com saben els professors de la privada concertada, en la seva redacció originària la Llei preveia una intervenció activa de la comunitat escolar en la contractació de professorat. Anava així: el consell escolar establia els criteris de selecció d'acord amb el titular del centre i una comissió de selecció, designada pel consell escolar, s'encarregava de valorar els mèrits i de proposar els candidats.

Certament que aquest mecanisme precontractual establert a la llei era objecte de molts incompliments, de vegades amb una passivitat extraordinària de l'Administració. Però, en lloc de posar-hi remei, la nova redacció fa desaparèixer la comissió de selecció i, sense més, trasllada les seves funcions a mans de titular i director.

Aquestes innovacions i altres del mateix signe —com ho és la nova redacció de l'art. 62 de la LODE, que suavitzava el règim disciplinari per infraccions en matèria de concerts— menen a pensar que, en la seva regulació dels centres concertats, la sensibilitat de la LOPEGCD s'ha esgotat a complaure els interessos dels seus titulars. Es pot dir que, oblidant la procedència dels fons que la sostenen, la condició d'escola privada ha primat sobre la condició d'escola concertada.

Altres aspectes de la llei

I encara, telegràficament, abans d'acabar, alguns altres aspectes a destacar de la LOPEGCD. El primer d'ells es refereix a matèria de *programació i escolarització*. Convé dir que la nova Llei orgànica té presents, encara que més en el terreny dels recordatoris que en el de les mesures operatives, tres dels problemes crònics de la nostra planificació escolar i que deriven del fet que aquesta es basà sobre una doble xarxa, la pública i la concertada. La LOPEGCD, en primer lloc, reitera que el procediment inicial d'admissió d'alumnes en els centres amb algun nivell concertat es faci al començament de l'oferta del ni-

78 Legislació

vell finançat. Aquest precepte, que ja estava implícit a la LODE, però que el decret de la Generalitat de 1986 va esquivar, sembla pretendre evitar, almenys sobre el paper, que el mèrit d'estar ja en el centre en un nivell no concertat no converteixi en paper mullat els criteris prioritaris establerts a l'art. 20 de la LODE. La LOPEGCD, en segon lloc, no ignora que, en moltes realitats, els centres concertats contribueixen poc a l'escolarització d'alumnes amb necessitats educatives especials i, per això, encara que amb un llenguatge molt obert i sense mesures que evidenciïn voluntats reals, dedica bona part de la seva disposició addicional segona a insistir en l'obligació que aquests alumnes es distribueixin de manera equilibrada i proporcional en ambdós tipus de centres. En tercer lloc, la LOPEGCD prova d'evitar, per la via d'imposar el cessament progressiu d'activitats, que les escoles concertades tanquin d'un dia per l'altre i deixin penjats alumnes, mestres i Administració. La manera, però, de mesures coercitives també sembla situar aquest precepte més en el món dels desitjos que no pas en el de les efectivitats.

No es pot acabar sense destacar dues altres novetats significatives i importants de la LOPEGCD: un títol dedicat a l'avaluació i un títol dedicat a la Inspecció. Efectivament, d'una banda, la nova Llei, en el seu títol III, concreta i amplia el contingut de l'art. 62 de la LOGSE, que tractava d'*avaluació*. La participació en les tasques avaluadores dels estaments i òrgans del centre, cadascun en el seu àmbit corresponent, la determinació d'un joc entre avaluacions internes i externes, l'establiment de ritmes i mètodes avaluadors, l'ample ventall d'aspectes a avaluar així com les possibles repercussions dels seus resultats, subratllen que, en aquest terreny, la LOPEGCD fa un pas endavant.

Finalment, la LOPEGCD deroga preceptes anteriors (disposició addicional 15a.7 de la LMRFP i art. 61.2 de la LOGSE), i reestructura la inspecció, amb la creació d'un nou cos. Un reial decret estatal recent (BOE de 30 de desembre) ha desplegat ja aquest títol de la Llei.

HISTÒRIA DE LA MÚSICA.

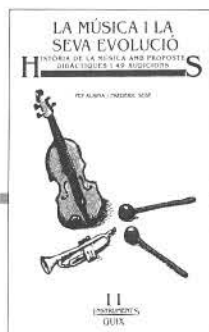
Èpoques i formes

Per al professorat...

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

Pep Alsina / Frederic Sesé

PVP: 1.575 ptes



Per a l'alumnat...

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

Pep Alsina / Frederic Sesé

(Biblioteca de la Classe, 72)

PVP: 940 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: 4.160 ptes



GRAÓ

C/ Francesc Tàrrrega, 32-34
08027-Barcelona

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



Novetats

Biblioteca Rosa Sensat

BAU, M.; PUJOL, M.; RIUS, A. *Curs de pronunciació: exercicis de correcció fonètica*. Terrassa: Àrtic, 1995

La borsa dels valors: materials de lectura i de debat d'ètica: l'àmbit públic: educació cívica. A cura de Josep Muñoz. Barcelona: La Magrana, 1995 (L'esparver llegir; 68)

Extracte de l'índex:

La tolerància; La igualtat; La solidaritat; La llibertat; El respecte per la natura; La pau

Cultura democrática: un desafío para las escuelas. París: UNESCO, 1995 (Cultura de paz)

Extracte de l'índex:

La enseñanza de los principios democráticos en la educación preescolar: el vínculo social; El aprendizaje de la ciudadanía en la escuela primaria: el ejemplo de la República de Corea; Enseñanza secundaria: la participación en la cultura democrática; La formación de los docentes, artífices de la iniciación a la vida democrática; La educación para las democracias: síntesis; Plan de Acción Mundial sobre la Educación para los derechos Humanos y la Democracia (Montreal, 8-11 de mar-

zo de 1993)

L'educació del consumidor: el paper. Proposta de treball per a l'Educació Infantil. Barcelona: Rosa Sensat, 1995 (Dossiers Rosa Sensat; 53)

Extracte de l'índex:

L'educació del consumidor a l'escola. Criteris bàsics; El paper i l'educació del consumidor. Proposta de treball per a l'educació infantil; Jocs per treballar el paper a l'educació infantil

ESCOLA BRESSOL XARLOT. *Parlem d'adaptació: els primers temps a l'escola bressol*. Barcelona: L'Ajuntament, 1995 (Apunts d'Educació Infantil; 18)

Estratègies per resoldre problemes de matemàtiques. Girona: La Universitat. ICE, 1995

Formació i treball: ponències de la jornada celebrada a Tarragona el 4 de juny de 1994. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Consell Escolar de Catalunya, 1996 (Documents; 4)

ISERN BURGÜES, M. P. *El cinema com a pretext*. Barcelona: Rosa Sensat, 1995 (Dossiers

- Rosa Sensat; 52)
 Extracte de l'índex:
 La formació dels joves expectadors; Cinema des del cinema; Activitats de motivació; Actituds a treballar; Activitats de treball; Exemplificació *Hook* (Peter Pan): «Avantatges i desavantatges de fer-se gran»
- MARTÍN, X.; PUIG, J. M. *Materials d'educació en valors*. Barcelona: Fundació Serveis de Cultura Popular, 1996
- MARTÍN ROGERO, N.; DELGADO ALMANSA, M. C.; DOMÈNECH MARTÍNEZ, C. *Animación a la lectura ¿Cuántos cuentos cuentas tú?* Madrid: Popular, 1994 (Promoción cultural; serie tiempo libre; 4)
 Extracte de l'índex:
 Antecedentes de animación a la lectura; Qué pretende; Cómo se realiza. Metodología; Mecanismos de evaluación; Tipología de las actividades de animación; Recursos materiales: la biblioteca como espacio clave de la animación; La literatura destinada a los/las jóvenes y sus hábitos de lectura; Bloques temáticos: justificación panorámica y estrategias de animación
- MONNÉ, P. *Redacció d'un tema: tres propostes per a l'ESO*. Barcelona: Empúries, 1996 (Línia de suport; 6)
 Extracte de l'índex:
 Què és escriure?; Continguts i organització de l'obra; El Rock català; La contracoberta; Cultura i televisió
- PARDO DÍAZ, A. *La educación ambiental como proyecto*. 2a ed. Barcelona: La Universitat. ICE: Horsori, 1995 (Cuadernos de educación; 18)
 Extracte de l'índex:
 El concepto de desarrollo sostenible y la educación ambiental ¿Educación sostenible?; Educación ambiental en la Unión Europea. La oportunidad de una Resolución. Integración de la educación ambiental en los sistemas educativos. La situación en España.
- De las propuestas ambientalistas de educación a la educación ambiental como tema transversal ¿Es ambiental la Reforma?; La triple dimensión de la transversalidad en educación ambiental: conceptual, institucional y pedagógica o de desarrollo curricular; Educación ambiental y valores. Estrategias para la enseñanza de valores ambientales. Educación en valores y diversidad. Diversidad biológica-diversidad cultural; La evaluación cualitativa. Criterios e instrumentos de evaluación. Evaluación de actitudes: dificultades y sugerencias. Una experiencia concreta
- PHILIZOT, H. *Despertar la atención: 30 sesiones de relajación y de yoga en la escuela infantil (0-6 años)*. Barcelona: Paidotribo, 1995 (Pedagogías corporales)
- POPKEWITZ, T. S. *Sociología política de las reformas educativas: el poder/saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación*. La Coruña: Fundación Paideia; Madrid: Morata, 1994 (Educación crítica)
 Extracte de l'índex:
 La identidad social y la profesionalización: la construcción de la enseñanza en el siglo XIX como elemento de formación del Estado; La enseñanza contemporánea y las reformas de la formación de los docentes : la reconstrucción del aparato burocrático del Estado y la formación del discurso político; La reforma educativa como discurso de organización y regulación sociales: las propuestas de los años ochenta; La enseñanza, la formación del profesorado y el profesionalismo: el poder invisible; El problema del cambio y las ciencias de la educación: notas sobre las relaciones entre el saber, los intelectuales y los movimientos sociales
- PUIGBERT, J. *La Normal de Girona i el Magisteri públic (1914-1936)*. Girona: La Universitat, 1994

82 Novetats bibliogràfiques

RAMO, Z.; RODRÍGUEZ-CARREÑO, M.; TRAVER, P. *El funcionamiento de los institutos de secundaria: guía práctica para el profesor*. Madrid: Escuela Española, 1995

Extracte de l'índex:

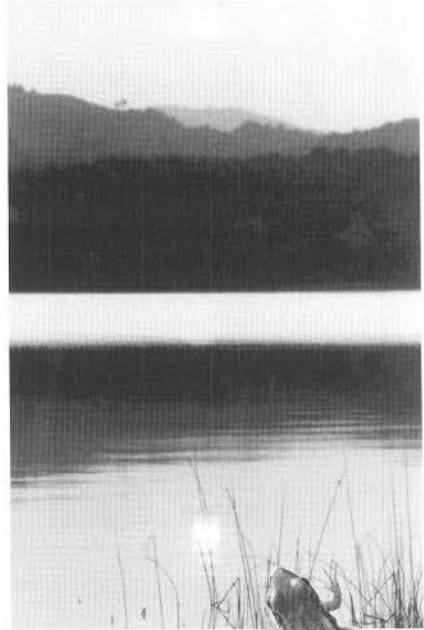
Órganos de coordinación docente; Régimen de funcionamiento: PGA, PEI y PCE; La Programación General Anual (PGA); El Proyecto Educativo de Instituto (PEI); El Proyecto Curricular de Etapa (PCE); Horario general del Instituto; Horarios de los alumnos; Normas generales y distribución de los horarios de los profesores; Horario del personal de administración y servicio (P.A.S.); Institutos con residencia; Modelos de escritos

TINNING, R. *Educación física: la escuela y sus profesores*. València: La Universitat, 1992 (Educació. Estudis; 7)

Extracte de l'índex:

La educación física en la Escuela Primaria Australiana; El desarrollo profesional de la educación física; La recogida de información en las clases de educación física; Eficacia y calidad de enseñanza; Métodos de enseñanza; Feed-back y evaluación del alumno; El currículum oculto

ESCOLA DE NATURA DE L'ESTANY DE BANYOLES



*L'aigua de l'estany
i els estanyols:
una proposta per a
l'educació ambiental*

*Descoberta de la zona lacustre
més important de Catalunya*

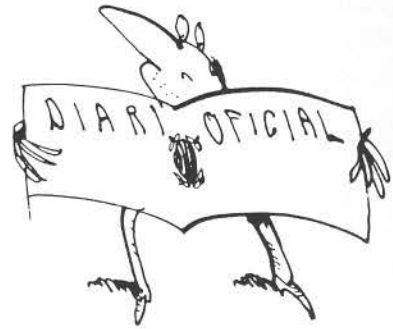


Escola de Natura de Banyoles
(Pla de l'Estany)

Plaça dels Estudis, 2 - 17820 Banyoles

Tel. (972) 57 44 67

Textos legals



DOGC

23-2-1996

Decret 67/1996, de 20 de febrer, pel qual es regula l'adscripció dels mestres al primer cicle de l'educació secundària obligatòria i la readscripció en els centres d'educació infantil i primària, la normativa transitòria dels desplaçaments per modificacions de les plantilles docents, el desenvolupament dels requisits d'especialització, i el pla de formació i capacitat per a la recol·locació del professorat.

Resolució de 22 de gener de 1996, de regulació de la fase de pràctiques que preveu la Resolució de 18 d'abril de 1995, de la convocatòria per a la provisió de 314 places de funcionaris docents de diversos cossos

d'ensenyaments secundaris a Catalunya.

1-3-1996

Resolució de 28 de febrer de 1996, per la qual es convoca concurs oposició en torn especial per a l'accés al cos d'inspectors d'educació.

Resolució de 28 de febrer de 1996, de nomenament del tribunal del concurs oposició per a l'accés al cos d'inspectors d'educació en torn especial.

4-3-1996

Ordre de 29 de febrer de 1996, per la qual es delimiten les zones geogràfiques que han de regir el dret preferent per a la provisió de llocs de treball vacants en centres públics d'ense-

nyament secundari corresponents al primer cicle de l'educació secundària obligatòria.

Resolució de 29 de febrer de 1996, per la qual es publiquen les places reservades als funcionaris del cos de mestres per al curs 96/97 distribuïdes per especialitats dels centres públics d'ensenyament secundari, dependents del Departament d'Ensenyament, que imparteixen el primer cicle de l'educació secundària obligatòria.

6-3-1996

Resolució d'1 de març de 1996, de convocatòria de concurs de mèrits adreçada als funcionaris del cos de mestres per tal de proveir amb caràcter definitiu llocs de treball vacants en centres públics d'ensenyament

84 Textos legals

secundari correponents al primer cicle de l'ESO.

8-3-1996

Decret 71/1996, de 5 de març, pel qual es regula l'acreditació per a l'exercici de la direcció en els centres docents públics.

Decret 72/1996, de 5 de març, pel qual s'estableix el règim d'admissió d'alumnes en els centres docents sostinguts amb fons públics.

11-3-1996

Decret 75/1996, de 5 de març, pel qual s'estableix l'ordenació dels crèdits variables de l'educació secundària obligatòria.

Resolució de 9 de març de 1996, per la qual s'aproven les normes de preinscripció i matriculació d'alumnes als centres docents sostinguts amb fons públics que imparteixen ensenyaments de règim general per al curs 1996-97.

Resolució de 9 de març de 1996, per la qual s'estableixen les adscripcions entre els col·legis d'educació infantil i primària i els

instituts d'educació secundària.

Resolució de 23 de febrer de 1996, de convocatòria per a la concessió de places per realitzar activitats de formació i perfeccionament en llengües estrangeres destinades al professorat de nivell no universitari.

13-3-1996

Decret 82/1996, de 5 de març, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments del batxillerat.

Resolució de 6 de març de 1996, de convocatòria de concurs públic entre centres docents de Catalunya per a l'aprenentatge actiu d'idiomes.

Resolució d'11 de març de 1996, de convocatòria per a l'acreditació per a l'exercici de la direcció en els centres docents públics dependents del Departament d'Ensenyament.

Resolució de 6 de març de 1996, de modificació de la Resolució de 29 de febrer de 1996, per la qual es publiquen les places reservades als funcionaris del cos de mestres per al curs 96/97 distribuïdes per

especialitats dels centres públics d'ensenyament secundari, dependents del Departament d'Ensenyament, que imparteixen el primer cicle de l'educació secundària obligatòria (DOGC núm. 2177, pàg. 2089, de 4.3.1996).

Resolució de 7 de març de 1996, de modificació de la Resolució de 28 de febrer de 1996, per la qual es convoca concurs oposició en torn especial per a l'accés al cos d'inspectors d'educació.

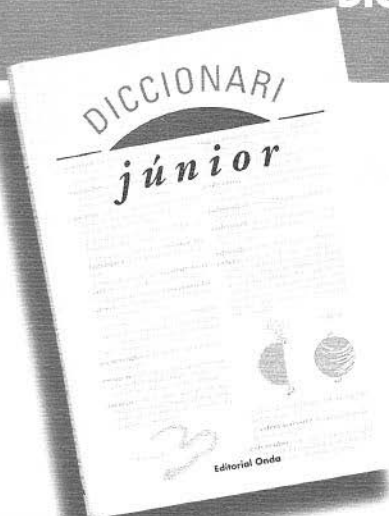
18-3-1996

Resolució de 8 de març de 1996, per la qual s'aproven les plantilles de personal docent corresponent al cos de mestres dels centres públics d'educació infantil i primària de Catalunya per al curs 1995-96.

25-3-1996

Decret 93/1996, de 19 de març, pel qual es creen diversos instituts d'ensenyament secundari.

DICCIONARI DE LA LLENGUA PER A L' ESCOLARITAT OBLIGATÒRIA



Entrades

15.000

Definicions

21.000

Sentits figurats,
analogies, locucions 8.000

Comparacions 500

Refransys 300

Complementació de la informació

Significats específics 400

Sinònims 4.000

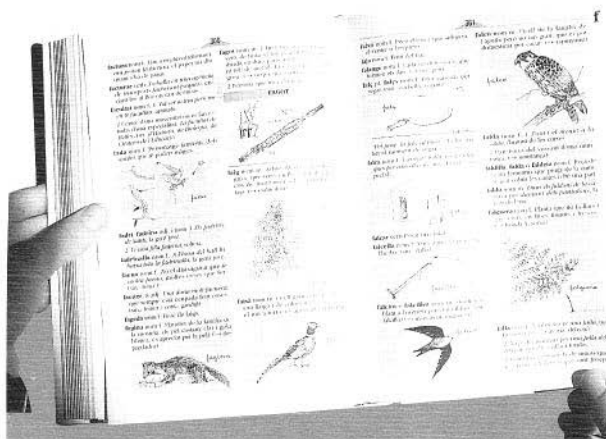
Antònims 1.500

Crides (→)3.500

Informació gràfica

Dibuixos 1.450

Quadres i esquemes 200



Passeig de Gràcia 120
08008 Barcelona

Premi
Rosa Sensat
de
Pedagogia
1996



16a convocatòria

El Premi Rosa Sensat de Pedagogia es va intuir amb la voluntat d'incentivar el treball innovador de mestres o altres professionals de l'educació que, a partir d'una anàlisi de la seva pràctica, contribueixi a millorar la qualitat de l'educació i a fer avançar la renovació pedagògica.

La data màxima per a l'entrega d'originals és l'**11 d'octubre de 1996**.

El veredictes es farà públic el mes de **desembre de 1996**.

La dotació serà d'**un milió de pessetes** en concepte de drets d'autor.

R
S
S
O
E
A
N
T



Generalitat de Catalunya
Departament d'Ensenyament

Edicions 62

