



Publicació
de Rosa Sensat

Maig 1996

PERSPECTIVA

ESCOLA 205

Cicle 12-14

Una aula per parlar
i escoltar

Deixem entrar Europa
a l'escola

Maig 1996

P E R S P E C T I V A
E S C O L A R 2 0 5

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:

Reconversió de plantilles o qualitat
d'ensenyament. 1

Monogràfic:

Cicle 12-14

- Organització del cicle.
Organització del currículum.
Cesc Notó i Josep Alsinet 2
Del cicle superior d'EGB al primer cicle
de secundària.
Equip de professors de l'IES
Cavall Bernat de Terrassa 14
Una imatge ajustada d'ell mateix.
Mercè Clariana 25
El tractament de la diversitat en el primer
cicle de l'educació secundària obligatòria.
Javier Onrubia 32
El professorat al primer cicle de l'ESO.
Característiques i perfils.
Hortènsia Grau i Juan 40
Bibliografia complementària.
Biblioteca Rosa Sensat 53

Escola.

Organització de l'aula:

- Una aula per parlar i escoltar.
Anna Pujol i Brunet i Pepita Subirà
i Tarruella 57
Salut escolar:
Més salut dental. Partint de més
coneixements de les dents.
Rosa Carrió 63

Escola i societat.

Comunitat Europea:

- Deixem entrar Europa a l'escola.
Maria Villanueva i Margalef 71

Novetats bibliogràfiques. 77

Textos legals. 80

Cartes al director. 82

R O S A
S E N S A T

Reconversió de plantilles o qualitat d'ensenyament?

Estem a favor de la Reforma educativa, que era necessària. Són una millora evident en el sistema educatiu el fet de l'escolarització obligatòria fins als setze anys, el tractament de la diversitat, la posada al dia dels continguts, la sistematització dels procediments.

On aquesta Reforma tindrà sens dubte més possibilitats d'èxit o de fracàs serà, sobretot, en l'ESO, pel que significa de canvi respecte del model anterior. Dels dotze als setze anys, els que comprèn l'ESO, és una etapa difícil en la vida dels nois i les noies. Mai no és fàcil educar, però en l'adolescència hi ha, segurament, unes dificultats afegides per les pròpies turbulències de l'edat.

Amb bon criteri la LOGSE divideix l'ESO en dos cicles: primer, de dotze a catorze anys i, segon, dels catorze als setze, i especifica que podran fer el primer cicle els mestres de primària. Així doncs, creiem que lògicament el que imposa el sentit comú és que, per coneixedors de l'edat, són els mestres i sobretot els especialistes en segona etapa, que tenen llargs anys d'experiència en els 12-14 i molts d'ells amb llicenciatures posteriors al títol de mestre, els més idonis per fer aquest cicle. Mentre que els professors d'institut, coneixedors dels 14-16 en el batxillerat antic, són els més idonis per fer el segon cicle. Això és el que el sentit comú sembla indicar.

Doncs, no; una vegada més el sentit comú sembla ser el menys comú dels sentits. El Departament d'Ensenyament ha fet el decret per a l'accés dels mestres de primària a l'ESO com si volgués solucionar els problemes de personal, o accontentar algun sindicat, o potser per incapacitat o, en tot cas, potser per motius que no sabem entendre, però el que sí és clar de l'aplicació d'aquest decret és que molt pocs mestres de primària podran fer el primer cicle de l'ESO, i això vol dir que l'hauran de fer els professors d'institut, lògicament desconeixedors d'aquesta edat, mentre que la majoria d'especialistes de segona etapa hauran de fer cicle mitjà, o inicial, amb el lògic desconeixement de l'edat i les especificitats del cicle.

Però, per acabar d'arreglar-ho, segons el decret esmentat, no sembla que hi hagi mèrit més excels que el del pas dels anys: no s'és més idoni pels títols, pels anys d'experiència en les edats on s'ha de treballar, pels cursos freqüentats... No: s'és més idoni per ser més vell, això sí, sempre que la vellesa ens vagi arribant com a funcionaris de carrera. Una vegada més, en lloc de pensar en l'interès dels nois i noies, s'ha pensat en l'interès dels diferents «cossos». D'això en dèiem corporativisme, i encara se'n deu dir així.

Quina llàstima, quina oportunitat perduda de fer les coses bé! O potser ja es tracta d'això: si l'ESO que ofereix el sector públic acabés sent un guirigall, sempre hi hauria el recurs d'anar a un centre privat o a un centre concertat, però això sí, subvencionat amb els diners dels impostos que paguem.

Els autors presenten dues propostes d'organització del primer cicle de l'ESO en dos centres diferents, l'una basada en la intervenció del professorat com a element clau per gestionar coordinadament el procés individual i col·lectiu de l'alumnat, i l'altra centrada en la implicació dels alumnes en el procés d'aprenentatge amb la tutela del professorat en alguns aspectes com temporalització, seqüenciació i tria de matèries i crèdits.

Organització del cicle. Organització del currículum

Cesc Notó

IES Banús

Josep Alsinet

ICE-UAB

1. Introducció

En el nou sistema educatiu que regula la LOGSE, és a la secundària on es concentren uns canvis més grans, tant pel que fa al tram d'edat, 12-18 anys, com en l'obligatorietat de la etapa 12-16. De fet, l'ESO és la que més ocupa i preocupa en la implantació del nou sistema educatiu, i queden en segon terme el batxillerat i els cicles formatius, tot i que, a la pràctica, es confirmen com a decisius de cara a una configuració definitiva de tota la secundària.

Dins l'ESO, el primer cicle és el que provoca més expectatives i atenció, segurament pel fet de passar de primària a secundària. Aquest canvi permet plantejar un tractament més coherent del tram d'edats corresponent a l'adolescència i en un entorn en el qual el jove és el màxim protagonista. Aquesta coherència global justifica que les respostes que es donen al primer cicle no siguin significativament diferents de les del segon cicle, tret d'algunes especificitats en decisions sobre currículum, algunes precisions sobre l'acció tutorial i determinades opcions sobre l'ús de l'espai i del temps.

Per això, fer una anàlisi de la implantació del primer cicle de l'ESO implica fer-la de tota l'etapa, ja que es concreta en un seguit de decisions sobre currículum, professorat i funcionament intern

que responen a posicions de centre més o menys explícites però globals sobre la nova secundària. Com a exemple es presenten dues propostes prou distants quant a la concreció, però en les quals cal destacar la coherència d'aquesta concreció amb el posicionament institucional del centre sobre l'adequació a la diversitat.

2. Una resposta centrada en la intervenció del professorat

L'IES del Vallès és a Sabadell. Va néixer fa onze anys, primer per experimentar el projecte de reforma educativa de la Generalitat i després per anticipar la implantació de la LOGSE. Durant set anys va ser un centre 14-18 de tres línies i des de fa quatre és un centre 12-18 de dues línies. Rep els alumnes del CP Catalunya. El centre imparteix, també, un cicle formatiu mitjà i dos cicles formatius superiors.

Posicionament institucional

El centre considera que la capacitat del professorat per gestionar coordinadament el procés d'aprenentatge individual i col·lectiu de l'alumnat és un element clau per a l'adequació del global de l'activitat a la diversitat de l'alumnat. Aquesta premissa influeix tota l'activitat del centre, però pren més rellevància a l'ESO, i especialment en el primer cicle d'aquesta etapa.

El desplegament del currículum i l'acció tutorial

El nou sistema educatiu ha deixat en mans dels centres decisions que abans tenien tractaments normatius i uniformes. La concreció del currículum n'és un dels exemples més clars. Aquesta concreció comença per la distribució del currículum al llarg de l'etapa en la qual ja s'han de veure reflectits els posicionaments institucionals als quals abans s'ha fet referència. En el cas concret que es descriu, aquest desplegament és el que es pot veure al quadre 1 de la pàgina següent:

Cal destacar que dels 15 crèdits corresponents al currículum opcional, se'n reserva una part important, 6 crèdits, per fer en els

4 Cicle 12-14

	1r CICLE (12/14)						
	1r Curs			2n Curs			CICLE
	1T	2T	3T	4T	5T	6T	Crèdits
Català	3	3	3	3	18 h = 6 cr		4
Castellà	3	3	3	3	variables		4
Matemàriques					d'instrum.		4
Ciències experimentals	7	7	7	7	2	2	4
Tecnologia					2	2	4
Ciències socials	2	2	2	2	2	2	4
Idioma	2	2	2	2	2	2	4
Educació física	2	2	2	2	2	2	4
Educ. visual i plàstica				2	2	2	2
Música	2	2	2				2
Variables	3	3	3	6	6	6	9+6=15
Tutoria	1	1	1	1	1	1	2
Biblioteca	1	1	1	1	1	1	2
Hores / setmana	26	26	26	29	29	29	55

Quadre 1

(Un crèdit equival a 35 hores)

darrers dos trimestres del cicle un tractament diversificat en les àrees instrumentals en els quals un noi o una noia en concret fa una ampliació, una consolidació o un reforç a partir del diagnòstic sobre el seu procés d'aprenentatge que en fa el conjunt de professors durant els quatre primers trimestres del cicle. La resta, 9 crèdits, corresponen als que l'alumnat escollirà exercint la seva opcionalitat a partir de les informacions i orientacions que des de les àrees i des de l'acció tutorial se li ofereix.

Cal destacar el tractament integrat que es fa de Matemàtiques, Educació Tecnològica i Ciències Experimentals a partir d'un projecte que s'està aplicant en diversos centres de la comarca. Aquest plantejament respon més a l'interès intrínsec de les propostes interdisciplinàries del projecte que al fet de reduir el nombre de professors simultanis, aspecte que sempre és interessant però que amb determinades opcions organitzatives no es manifesta com un fet imprescindible.

Pel que fa a l'acció tutorial, durant el primer curs el seu contingut se centra en l'acolliment de l'alumnat i de les famílies que comença per les activitats de rebuda inicial de l'alumnat i dels pares, segueix per la presentació i familiarització de l'alumnat i famílies amb el currículum, organització, règim interior, horari i calendari de l'etapa i es va cavalcant amb les primeres observacions i intervencions referides a les característiques personals i a la socialització de l'alumnat. Aquest coneixement previ, que inclou també la informació que es rep de l'escola per a cada promoció, facilita l'adequació de l'acció tutorial del tutor i del conjunt de professors a les característiques individuals de la promoció. En el segon curs del cicle, l'activitat en aquest àmbit incorpora l'orientació i el seguiment individual i col·lectiu per donar resposta a l'increment de l'opcionalitat i a l'adequació de l'activitat curricular del conjunt del professorat en vistes al final de cicle.

L'organització del professorat

Un aspecte central d'aquesta proposta rau en el paper del professorat i en la seva organització. Tot i que l'especialització disciplinària caracteritza la tasca i l'organització del professorat a secundària, cal complementar-la amb una organització horitzontal, per nivells, que permeti coordinar i cohesionar la intervenció del conjunt de professors que treballen amb un mateix alumnat. Així, un professor o professora s'ocupa d'una àrea o matèria i dels corresponents crèdits variables per a tota la promoció i durant tot el cicle. Aquests equips docents disposen de dues sessions setmanals de coordinació en les quals es tracta tant de l'activitat curricular ordinària com de l'acció tutorial que és compartida pel conjunt de l'equip i, així, es difumina per tota l'activitat docent.

L'avaluació i els criteris de promoció de cicle

Un dels canvis més significatius en la tasca professional del docent a secundària rau a concebre l'avaluació com una funció pedagògica que permet regular el procés d'aprenentatge individual i col·lectiu de l'alumnat per tal de facilitar una distribució adequada dels recursos pedagògics generals a les necessitats concretes i del moment. Aquesta funció pedagògica es veu sovint distorsionada pel paper certificador que a secundària ha bloquejat sovint la normalització del seu paper més qualitatiu en el sentit que abans s'ha descrit. Aquest paper certificador de l'avaluació, però, no es pot discutir ni normativament ni funcionalment. La seva expressió més clara es concreta en el treball de les juntes d'avaluació, molt especialment les de final de cicle o d'etapa. El repte és aconseguir que aquesta certificació es faci en termes de continuïtat i coherència amb la component reguladora, impulsant el paper de diagnòstic en el treball de la junta i insistint en la conseqüent presa de decisions sobre el futur de la intervenció col·lectiva. Els equips docents faciliten molt aquest objectiu, transformant la reunió de la junta d'avaluació en una sessió més del treball de l'equip. De fet, el butlletí de notes inclou informació complementària, tant amb avaluacions per tipus de contingut com amb observacions al marge, que serveixen per matisar el simple global per matèries. Aquesta informació complementària és presentada als pares en sessions individuals i col·lectives per tal d'ajudar a les famílies a treure'n tot el profit.

En la junta d'avaluació referida al final del cicle, s'ha de decidir sobre la progressió de l'alumnat al segon cicle i les condicions en què cada noi i noia ho farà. Per això, cada professor explicita la seva visió, des de la matèria, sobre el procés d'aprenentatge de cada noi i noia. Seguidament i amb referència als objectius generals del cicle, la junta fa una valoració global, més qualitativa, en la qual es preten decidir no només tenint en compte l'estat d'aprenentatge actual de cada alumne, sinó també fent referència al seu estadi inicial i al pronòstic sobre què és el millor per afavorir l'aprenentatge futur. Això permet a la junta d'avaluació decidir si un noi o una noia:

- Supera el cicle i progressa normalment.
- No supera el cicle, però es manté en la promoció passant al ter-



cer any amb suports específics d'acord amb els dèficits constatats.

- No supera i s'incorpora en un grup especial amb una adaptació curricular parcial, compartint la resta del currículum amb la promoció que segueix.
- No supera i s'incorpora, sense més, a la promoció que segueix.

En qualsevol cas, es fuig de decisions mecàniques, de tal manera que les decisions de la junta d'avaluació podran presentar promocions diferents de cadascun dels tractaments exposats per a cada promoció.

Altres qüestions

Com ja s'ha comentat, els aspectes diferencials respecte a altres cicles i etapes no es consideren rellevants, especialment pel que fa a l'horari i a la gestió de l'espai i del temps que, tot i que eren els més preocupants «a priori», a la pràctica han estat els menys significatius, tant per a l'alumnat com per a les famílies. En canvi,

respecte al fet que tot l'alumnat prové d'una única escola, han aparegut disfuncions no previstes i que poden ser significatives en el desenvolupament del segon cicle. La manca de novetat en les relacions entre els joves no està facilitant la seva socialització i la seva definició personal, aspectes troncats en la formació d'un adolescent.

Cal, també, destacar el fet que la crisi dels catorze anys, que es manifesta un cop acabat aquest cicle, no s'evita (seria contra natura), s'aconsegueix però tractar-la amb molt més coneixement de causa individual i en un context molt més controlat i contextualitzat.

3. Una proposta centrada en la implicació tutelada de l'alumnat

L'IES Banús és un centre de Cerdanyola del Vallès, nascut el curs 1992-93 de la reconversió de dos centres d'EGB en un d'infantil/primària i l'altre de secundària, per fer la implantació anticipada del nou sistema educatiu. El primer any s'inicien tres línies de 1r i 3r de l'ESO, el segon any és completa l'etapa i el tercer any s'implanten dues línies del batxillerat experimental que completen un centre 12-18. Queden per iniciar els cicles formatius de grau mitjà i superior previstos en el mapa escolar.

Fins ara els alumnes procedien del CP Xarau-Banús, centre de primària resultat de la fusió. Per al curs que ve hi ha quatre centres de primària que estan adscrits a l'IES Banús.

Posicionament institucional

El centre considera que un element clau per al bon funcionament del nou sistema educatiu i per poder conèixer i atendre la diversitat de l'alumnat és aconseguir la seva màxima implicació possible en el mateix procés d'aprenentatge. Per això es considera indispensable la tutela d'aquestes decisions individuals per part del professorat, tutela que es concreta en el fet que l'alumnat treballarà amb el seu tutor en dos aspectes bàsics:

- La temporalització de certes matèries comunes, i l'establiment

de la pròpia seqüència dels crèdits corresponents al llarg del cicle.

- L'exercici de l'opcionalitat sobre tots els crèdits variables.

El desplegament del currículum i l'acció tutorial

Aquest posicionament institucional es concreta en la graella següent:

En aquesta graella es poden diferenciar tres grans blocs:

	1r CICLE (12/14)						
	1r Curs			2n Curs			CICLE
	1T	2T	3T	4T	5T	6T	Crèdits
Català	2	2	2	2	2	2	4
Castellà	2	2	2	2	2	2	4
Educació física	2	2	2	2	2	2	4
Tecnol./Ed. vis. i plàst.	3	3	3	3	3	3	6
Tutoria	2	2	2	1	1	1	3
Matemàtiques	3		3		3	3	4
Ciències experimentals	3	3		3	3		4
Ciències socials		3	3	3		3	4
Idioma	3	3			3	3	4
Música			3	3			2
Variables	6	6	6	9	9	9	15
Total hores / setmana	26	26	26	28	28	28	54

Quadre 2

10 Cicle 12-14

- *1r bloc*: matèries comunes fetes en grup-tutoria: català, castellà, educació física, la tutoria, tecnologia i educació visual i plàstica (evp). Aquestes dues darreres s'han globalitzat i es fan en el 1r any els 2 crèdits d'evp i 1 de tecnologia i en el 2n any es fan els 3 crèdits restants de tecnologia.
- *2n bloc*: matèries comunes: matemàtiques, ciències experimentals, ciències socials, idioma i música. L'alumnat les distribueix amb el tutor de forma individual, independentment dels seus companys de tutoria, com si fossin variables. És l'alumnat qui, amb el tutor, reparteix els crèdits en els trimestres d'acord amb els seus interessos i/o dificultats. Encara que aquest repartiment es podria fer per cicle, s'ha decidit fer-lo per curs (en la graella, en cursiva, n'hi ha un possible exemple). D'aquestes cinc matèries en tria tres cada trimestre, així durant el curs fa dos trimestres de cadascuna, excepte de música, que només en fa un trimestre.

En aquest 2n bloc s'inclouen els crèdits de continguts bàsics, adreçats als alumnes que presenten dificultats d'aprenentatge més globals. S'hi treballa en grups reduïts que faciliten la integració d'aquests nois i noies i es pretén que les seves experiències escolars siguin més profitoses i satisfactòries. El treball del professorat que els imparteix se centra a fer un seguiment personalitzat del treball dels alumnes en la resta dels crèdits que cursa i en un control d'hàbits i de les tasques encomanades. És important comentar que qui cursa aquest crèdit no se'l treu de cap altre, sinó que mentre uns companys de tutoria fan matemàtiques, altres fan anglès, etc., i ell o ella fa continguts bàsics. Així doncs, aquests alumnes deixen de cursar crèdits comuns i, per tant, pot ser que per assolir la totalitat del currículum els calgui un curs més.

- *3r bloc*: els crèdits variables, en els quals l'alumnat ha de triar d'acord amb l'oferta que fa el centre i els criteris que l'equip de nivell proposi.

L'acció tutorial és fonamental en aquest procés. Per això, amb els 90 alumnes es fan quatre grups de tutoria (22/23 alumnes) per facilitar una atenció individualitzada. En concret, el primer any el tutor/ra té dues hores de tutoria a la setmana amb el grup, una

hora d'atenció individual i una hora d'atenció als pares. Cal insistir, però, que l'equip de nivell comparteix continguts de l'acció tutorial, com són l'orientació acadèmica i el seguiment.

L'acció tutorial del cicle s'inicia recollint informació documental dels centres de primària i fent reunions entre els futurs tutors de primer, el coordinador del nivell i el cap d'estudis amb els tutors de sisè. Amb aquesta informació es prepara l'acolliment dels alumnes i famílies. Aquest acolliment té com a punt central l'explicació a l'alumnat de l'organització del centre i, sobretot, la presentació de les decisions que individualment han de prendre respecte al seu currículum, tant pel que fa a la distribució dels crèdits comuns com a l'elecció dels crèdits variables i a les condicions en què s'han de prendre aquestes decisions, començant així un treball que ocuparà tot el cicle.

L'organització del professorat

El professorat, a part de l'organització vertical departamental, s'organitza en equips de nivell per tal de cohesionar i coordinar la seva intervenció. Tenint present el condicionant de l'estabilitat dels professionals, es procura que el professorat d'una matèria ho sigui per a tot el cicle, sobretot de la tutoria, com també es procura que els mateixos professors imparteixin els crèdits variables. Els equips de nivell es reuneixen una hora setmanal per tal de coordinar el seu treball. A part, els tutors del nivell tenen unes reunions fixades per tal de concretar el pla d'acció tutorial.

L'avaluació i els criteris de promoció de cicle

Es destaca la component contínua de l'avaluació i es relativitza la importància de l'avaluació al final del crèdit. Es destaca el paper de seguiment de l'avaluació, que ha de permetre fer propostes d'intervenció que reconduïxen, si cal, el procés d'aprenentatge. Es pot considerar que hi ha una «junta d'avaluació» permanent, que es reuneix setmanalment per fer un seguiment individualitzat de l'alumnat i de les matèries, i pren decisions de cara a rendibilitzar al màxim els recursos de què disposa el centre per millorar els processos d'aprenentatge (atencions individuals de matèries, crèdit de continguts bàsics, entrevista amb les famílies, atencions indi-

viduals dels tutors, adaptacions curriculars, etc.). Es pot considerar, doncs, que aquestes juntes setmanals conclouen el procés amb la redacció d'una informació a l'alumnat i a les famílies: els butlletins.

En aquest centre, adequar-se a la diversitat vol dir procurar que cada alumne progressi al màxim possible, incorporar-ho a l'avaluació és complicat i no està resolt del tot, sobretot, per a l'alumnat amb adaptacions curriculars. És important parlar del procés individual, però, també, tant l'alumnat com les famílies volen saber si s'assoliran els mínims imprescindibles per superar el cicle o l'etapa. Però hi ha d'haver mínims diferents per a diferents alumnes. Un símil podria ser que l'objectiu del centre és que cada alumne en surti vestit. El centre ha de disposar de diferents models i de diferents talles. Donar només un uniforme i d'una única mida malvesteix la majoria. El que és important és que tothom acabi el cicle de tal manera que pugui continuar millor el seu aprenentatge. En concret, al final del cicle es pot pensar que és millor que faci un curs més, però moltes vegades per a determinats alumnes val la pena preparar d'entrada un cicle de tres anys.

En resum...

Cal insistir que aquest centre basa la seva acció a aconseguir que l'alumnat s'impliqui en les decisions curriculars. Així no les veu com una cosa imposada, sinó que amb el contrast amb els professors sobre el que és més convenient per a cadascú s'aconsegueix que es faci més seves les decisions i s'impliqui més en el seu aprenentatge.

Aquest plantejament implica una organització inicialment complicada, però que cada vegada s'ha anat simplificant fins uns nivells acceptables, entre altres coses, per l'ús d'un programa informàtic fet a mida. La diversitat real de l'alumnat fa que les seves propostes de distribució dels crèdits comuns siguin prou diferents i presentin una distribució equilibrada d'alumnes en tots els crèdits de cada matèria i trimestre.

4. A manera de conclusions generals

Amb el desenvolupament anterior no s'ha pretès caracteritzar

dos models a seguir en la implantació del cicle 12-14. Ben al contrari, es defensa que quan un centre té una posició institucional definida sobre l'adequació de la seva activitat a la diversitat del seu alumnat en un marc comprensiu i dissenya respostes coherents amb aquesta opció a l'hora de decidir sobre el currículum, sobre el professorat i sobre el funcionament intern (fent a vegades interpretacions límit de les normatives), s'obtenen concrecions, que tècnicament poden ser prou diverses, però no menys adequades per a l'ESO i en particular per al cicle 12-14. En aquest sentit, cal insistir en la necessitat de concebre el cicle 12-14 com una part d'una etapa a la qual s'ha de donar resposta global i amb coherència interna.

Les decisions al voltant de l'acció tutorial que s'implanta sembla clar que han d'aconseguir un acolliment integrador dels nois i noies, han de facilitar un seguiment global de l'alumnat on participin el conjunt del professorat, admetent un cert protagonisme del tutor, però mai amb exclusiva i incorporant accions dirigides al desenvolupament de la personalitat i a l'orientació, ambdós aspectes força vinculats a la gestió de la part opcional del currículum. Per això resulten imprescindibles les propostes organitzatives que afavoreixen la coordinació de l'activitat del conjunt del professorat que treballen amb un mateix alumnat, tant per ajudar a dissoldre l'acció tutorial dins l'acció curricular com per facilitar la coherència interna del conjunt del treball a l'aula.

La normalització de la funció pedagògica de l'avaluació ha d'impregnar la seva funció certificadora, potenciant intervencions avaladores col·lectives, globals i qualitatives, que permetin decisions posteriors flexibles i adaptables a la realitat individual i col·lectiva de l'alumnat concret.

Finalment, cal comentar que tots dos centres han incorporat professionals de primària a secundària. De l'experiència comuna es conclou que les seves aportacions al cicle 12-14 són rellevants i orientadores, faciliten tractaments que integren els plantejaments tradicionals de primària i de secundària i els milloren. També aquí, però, cal interpretar les normatives amb la màxima flexibilitat, cercant una integració total del professorat de primària, fugint dels «gustos» professionals i d'especialitzacions empobridores.

A partir de l'experiència de l'Institut Cavall Bernat de Terrassa, creat el 1994, l'article destaca els aspectes positius que comporta el primer cicle de secundària (autonomia del centre en els crèdits variables, convivència amb alumnes més grans, atenció psicopedagògica, etc.) i, alhora, la necessitat d'aprofitar els aspectes més positius de la primària i secundària anteriors.

Del cicle superior d'EGB al primer cicle de secundària

Equip de profes-
sors de l'IES Cavall
Bernat
Terrassa

Antecedents: punt de partida

Aprofitant l'edifici d'una escola de primària del Barri de Sant Llorenç de Terrassa, es va crear l'Institut Cavall Bernat. L'alumnat provenia íntegrament de l'únic centre públic que quedava al barri, el CEIP Sant Llorenç.

Vam començar amb dos grups de primer i dos grups de tercer d'ESO, el setembre de 1994. Comptàvem amb tres professors de primària del CEIP Sant Llorenç i vuit de secundària, cinc dels quals venien en comissió de serveis.

El fet de passar mestres del centre d'origen de l'alumnat va facilitar el bon funcionament de l'Institut. Les preocupacions dels pares davant d'un nou sistema van disminuir per aquest fet i pel treball que s'havia fet des del Consell Escolar del Sant Llorenç així com des de la Delegació Territorial.

Els pares volien conèixer el nou equip directiu i especialment el director i d'aquesta manera tenir un interlocutor vàlid. Ràpidament vam constituir el Consell Escolar i vam donar nom al nou institut. L'AMPA de primària va aportar els nous membres per a l'AMPA de l'IES.

Al centre hem conviscut i convivim, en bona harmonia, aquests dos anys amb grups de primària i els seus professors, ja que al CEIP Sant Llorenç s'estan fent obres d'ampliació.

Aquest curs tenim els quatre cursos d'ESO i l'alumnat de tercer prové de diversos centres públics i privats.

Què volem aconseguir?

El nostre objectiu és donar resposta a la diversitat de l'alumnat, pensant tant en els que tenen dificultats, com en aquells que han d'avançar al màxim. Per aconseguir-ho volem mantenir un centre de grandària reduïda (tal i com apareixem al Mapa escolar) i fàcilment coordinable, una plantilla de professorat estable i un alumnat i les seves famílies que estiguin satisfetes i orgulloses del seu centre. I volem tenir clarament definida la nostra línia de centre, l'estructura de funcionament i el disseny curricular.

La participació i la implicació de tots els membres de la comunitat educativa és fonamental sempre, però ho és més en un centre que comença.

Disseny curricular

Els articles que vénen a continuació ja aborden àmpliament aquest tema, però volem apuntar alguns trets particulars.

Un tret diferencial del pas del cicle superior d'EGB a primer cicle de secundària és l'autonomia del centre quant a l'elaboració del seu disseny curricular. És un document bàsic al nostre centre. (Quadre del disseny curricular, vegeu pàgina següent.)

La distribució dels crèdits comuns i dels crèdits variables al llarg del cicle és una primera explicitació de cap on vol anar el centre.

Els crèdits variables constitueixen un element clau de l'atenció a la diversitat. Segons com sigui l'alumnat es prioritzen uns tipus de crèdits o d'altres. Al mateix temps cal que hi hagi una varietat

ETAPA D'ENSENYAMENT SECUNDARI OBLIGATORI (Promoció 95/97)
Distribució de crèdits comuns i variables al llarg de l'etapa
Promoció 1995/1997

	1r CICLE (12/14)							2n CICLE (14/16)						
	1r curs			2n curs			Crèdits	3r curs			4t curs			Crèdits
	1r	2n	3r	1r	2n	3r		1r	2n	3r	1r	2n	3r	
Llengua catalana	3	3		3			3	3	3		3			3
Lleng. castellana	3	3		3			3	3	3		3			3
Estr. ling. comunes			3		3		2					3		1
Idioma	2	2	2	2	2	2	4	2	2	2	2	2	2	4
Ciències socials		3	3	3	3		4	3		3	3	3		4
Matemàtiques	3	3		3	3		4	3	3	3	3			4
C. experimentals	2	2	2	2	2	2	4	2	2	2	2	2	2	4
Tecnologia	2	2	2	2	2	2	4	2	2	2	2	2	2	4
Educació física	2	2	2	2	2	2	4	2	2	2	2	2	2	4
Ed. visual i plàst.	3		3				2		3	3				2
Música				3		3	2				2	2	2	2
Crèdits variables	3	3	6	3	9	15	13	6	6	9	6	12	18	19
Tutoria	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	2
Tècniques d'estudi	1	1	1	1	1	1	2	2	2	2				2
TOTAL hores/setmana	25	25	25	28	28	28	53	29	29	29	29	29	29	58

suficient perquè l'alumnat pugui escollir sempre amb l'assessorament individualitzat del tutor. Cada professor explica oralment a cada classe en què consistirà el seu crèdit i a qui va adreçat. Prèviament s'ha donat a l'alumnat un resum escrit dels trets bàsics de cada crèdit ofert. Aquests crèdits disposen d'un document de treball (dossier, llibre de text) redactat pel professor corresponent.

Una altra forma d'atendre la diversitat, la duem a terme amb els professors de reforç. Tothom pot exercir aquesta funció. Es tracta de col·laborar amb el professorat de les matèries instrumentals (català, castellà i matemàtiques) durant alguna hora de classe a la setmana.

Per als casos més greus comptem amb l'assessorament d'un membre de l'EAP de Terrassa, que a més col·labora en l'elaboració de material específic de les àrees instrumentals. El curs proper comptarem amb un professor de pedagogia terapèutica.

Els caps de Departament són els encarregats de coordinar l'elaboració de material de reforç o d'ampliació.

Les tècniques d'estudi es treballen un cop a la setmana amb un professor específic més el professor-tutor, si així ho creu convenient, i d'aquesta manera es pot donar una atenció més individualitzada.

En tot aquest procés és fonamental la figura del tutor o tutora i la realització de reunions de nivell per tal de coordinar l'esforç de tot el professorat que passa per un curs concret. Es procura assignar a les tutories de l'alumnat nou el professorat més preparat per a aquesta funció, el qual continuarà com a tutor al llarg del cicle.

Amb els crèdits de síntesi l'alumnat ha de demostrar que ha après a aprendre i que sap treballar en equip. Un professor coordina el treball de dos grups de cinc alumnes durant tota una setmana. En relació amb l'eix vertebrador del crèdit de síntesi, els alumnes poden fer o no una sortida de més d'un dia. Però sempre una part important del treball s'ha de fer fora del centre. Els eixos vertebradors han estat «Tarraco» per als de primer, «L'aigua» per als de segon, «Una ciutat: Manresa» per als de tercer, l'orientació acadèmica i

professional («L'eina fa la feina») per als de quart. L'avaluació és fa al llarg de la setmana i de manera especial amb el dossier final que cada grup ha d'entregar i exposar oralment davant d'un tribunal.

Com a eixos transversals estem treballant la prevenció de la SIDA i de les drogues, l'educació sexual, l'educació en la tolerància i l'educació vial.

Organització interna

A setè i vuitè d'EGB el nombre de professorat que passa per una classe era (és) molt inferior al que passa per una classe d'ESO. La coordinació era més fàcil. Al primer cicle de secundària cal una reducció del nombre de professors d'un curs i, a més, són imprescindibles les reunions de nivell i de cicle per fer un treball conjunt i coordinat de tot el professorat. El nostre objectiu és fer aquestes reunions amb caràcter quinzenal i, a més, de cara al pròxim curs volem que el professorat estigui assignat a un únic cicle.

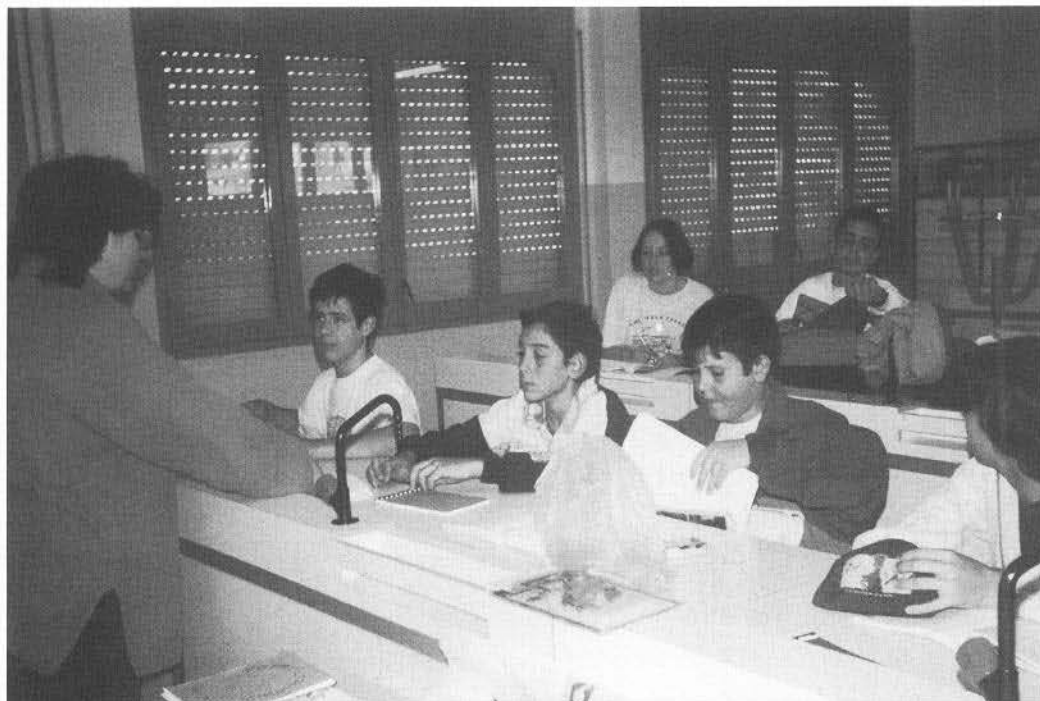
El fet de treballar conjuntament professors de cossos diferents ens ha aportat, i ens aporta, enriquiment mutu.

La figura del tutor mereix un punt i a part en l'organització interna del centre. És l'enllaç directe entre la família i el centre, coordina les reunions de nivell i les sessions d'avaluació. Du a terme el pla d'acció tutorial. Fomenta la participació de l'alumnat en la gestió del centre a través de la tutoria i dels delegats que formen el Consell de Delegats.

Per complir aquestes funcions el tutor disposa de tres hores setmanals: dues de l'horari lectiu per dur a terme la tutoria col·lectiva i la tutoria individualitzada, i una altra hora per atendre les famílies.

El treball més propi d'àrea es coordina des de la comissió pedagògica, la qual està formada pels caps de departament i l'equip directiu.

Els coordinadors de cicle es reuneixen sistemàticament amb els tutors per coordinar els aspectes de funcionament.



L'horari marc del centre és diferència del de primària. S'incrementen les hores de classe: l'horari del matí consta de cinc hores i es deixen dues tardes a la setmana per facilitar el treball acadèmic a casa.

La no assistència dels alumnes a les classes és comunicada a les famílies telefònicament a primera hora del matí. A més, per part de les famílies cal justificar les absències per escrit. L'agenda que cada alumne té funciona com a canal de comunicació escrita de les famílies amb el tutor; a més, serveix a l'alumnat per distribuir-se el seu temps d'estudi, controlar el resultat de les avaluacions i recordar la normativa del centre.

L'alumnat d'aquesta edat pot i ha de participar en la gestió del centre. És un factor clau per al bon funcionament de l'institut. La tutoria setmanal és el primer esglaió de participació. Els delegats i subdelegats de cada classe formen el consell de delegats, els quals es reuneixen amb una periodicitat quinzenal amb les funcions de canalitzar les propostes de les tutories en relació amb les activi-

tats no acadèmiques, canalitzar les crítiques i suggeriments de l'alumnat al voltant de la vida acadèmica, aportar propostes de millora del centre i del seu funcionament, mantenir contacte i coordinació amb els organismes propis dels estudiants, sindicats, organitzacions de festes, etc. Finalment, l'alumnat té tres representants al Consell Escolar.

Relacions externes

En aquest terreny tenim com a objectiu fonamental que l'institut estigui «arrelat al medi». En primer lloc es mantenen reunions amb els pares dels centres de procedència i, de manera especial, aquests primers anys d'aplicació de la reforma educativa a secundària. Procurem que els pares tinguin confiança en l'institut i, al mateix temps, els demanem la participació en la vida del centre, no només com a pares d'un alumne concret sinó també a través de l'AMPA. De manera especial es demana la col·laboració de les juntes d'AMPA de les escoles de procedència del nostre alumnat.

La coordinació amb els centres de primària a través de l'equip directiu i del professorat del cicle superior és també prioritària. Cal sistematitzar un treball conjunt dels centres de primària i secundària de la zona. Especialment en tres èpoques de l'any: abans de la pre-inscripció, durant el mes de juny (un cop matriculats) i al setembre que es quan sabem l'assignació definitiva dels tutors de cada curs d'ESO.

Cal també establir una coordinació i col·laboració amb els centres de secundària de la ciutat i especialment amb el de la nostra zona, l'IES Investigador Blanxart, que fins ara era un Institut de Batxillerat. Amb aquest institut compartim les quatre escoles adscrites i estem obligats a dur a terme un treball conjunt.

La relació amb les institucions del barri és una responsabilitat directa del director del centre. Convidar els responsables de les institucions: centre cultural, associació de veïns, centres docents privats, etc., a les activitats obertes del centre, com per exemple una jornada de portes obertes, fer visites de cortesia, col·laborar amb les activitats que desenvolupen aquestes institucions, són coses que

fem per estar integrats en la vida del barri i al mateix temps aconseguir una bona acceptació de l'institut.

A Terrassa hi ha una sèrie d'organismes i institucions amb els quals procurem col·laborar i aprofitar-ne els serveis. Pel que fa a l'Ajuntament, mantenim una relació fluïda amb el Patronat Municipal d'Educació (PAME), especialment la secció de dinàmica educativa; amb l'Institut Municipal de Serveis Socials a través dels educadors de carrer per atendre els alumnes amb problemàtiques familiars greus; amb la Policia Municipal per treballar l'eix transversal d'Educació vial i d'altres col·laboracions; amb Foment del Treball per dur a terme el crèdit de síntesi d'Orientació professional, etc. La regidoria de Joventut, a través dels serveis de la Casa Bauman, dona suport i fomenta activitats amb el nostre alumnat.

A més, comptem amb la col·laboració del Centre d'Assistència Primària (CAP) de Sant Pere Nord. En concret, ens ajuden a dur a terme dos dels eixos transversals: la prevenció de la SIDA i l'educació sexual. A més, col·laboren amb els tutors en el seguiment de l'alumnat amb problemes que requereixen una atenció mèdica.

D'altres institucions com la Cambra de Comerç, la CECOT (Confederació d'Empresaris), la Creu Roja, Centres Cívics, la Universitat Autònoma, etc., també han col·laborat amb l'Institut per dur a terme el crèdit d'orientació professional.

Hem procurat que l'institut sortís de les quatre parets i facilités que el nostre alumnat conegués i es beneficiés dels serveis de la ciutat i de l'entorn en general. No podem oblidar on estem situats i quin alumnat tenim.

Acolliment d'alumnat nou

Considerem molt important que tant l'alumnat com les seves famílies es facin seu el centre. Per això es considera bàsic que l'acolliment de l'alumnat nou sigui positiu i engrescador per a tothom.

L'establiment de relacions entre el centre i el nou alumnat es fa

de tres maneres diferents: reunions amb l'alumnat, reunions amb les famílies i reunions amb el professorat de primària.

El primer contacte amb l'alumnat nou es fa quan encara estan fent sisè de primària. Se'ls convida a visitar el nostre institut. Al llarg d'aquesta visita, els fem una petita explicació sobre què aporta el nou sistema educatiu i el funcionament de l'institut, i fem una visita per les instal·lacions del centre.

Pocs dies abans que comenci el curs en què faran primer d'ESO, els convoquem a una reunió general de presentació del nou curs. Se'ls engresca a començar la seva nova etapa educativa amb ànims i se'ls explica de forma general els canvis que es trobaran en relació a la primària.

El procés d'acolliment continua al llarg de la primera setmana de curs amb la labor del tutor/a. El primer dia comença amb una tutoria especial, en la qual es treballa el coneixement del nou sistema educatiu.

Primer, és important que vegin la diferència que hi ha entre crèdits comuns i crèdits variables. Un cop tenen clara aquesta diferència, s'ha de començar el procés de tria de crèdits variables. Per fer aquesta tria és molt important que el tutor o la tutora els assessori bé.

També es fa un acolliment a les famílies. Primer es fa una reunió informativa amb les famílies de l'alumnat preinscrit, al llarg del mes de maig. El que pretenem amb aquesta primera xerrada és introduir, ni que sigui d'una manera superficial, els canvis que trobaran en el nou sistema educatiu i que vegin les diferències més importants amb l'antic sistema de primària. A més, els expliquem les línies generals de funcionament del centre (horaris, control d'assistència, relació institut-família, etc.). Per acabar, els mostrem les instal·lacions de les quals podran disposar els seus fills/es per als seus estudis.

Cap a la meitat del primer trimestre tornem a convocar les famílies per fer la reunió d'inici de curs. Tot i que ara ja s'estan acostumant a la nova manera de fer, els recordem els aspectes bàsics de funcionament i els els presentem. Un dels objectius més

importants d'aquesta trobada és presentar-los els tutors dels seus fills i filles perquè concertin entrevistes individuals per tal de promoure l'apropament família-centre.

A partir d'aquest moment, la relació s'establirà a través de la figura del tutor/a.

Per tal de poder fer un bon acolliment, pensem que és molt important tenir informació de primera mà de la tipologia d'alumnat que ens arribarà. Cal tenir reunions amb el professorat de les escoles de procedència del nou alumnat.

La primera d'aquestes entrevistes, la fem el mes de maig. Es tracten temes de caràcter pedagògic, com pot ser la presentació del disseny curricular del nostre centre, per tal de coordinar el pas de primària a secundària.

La segona entrevista té lloc el mes de setembre. És una reunió entre tutors/es de primària i cap d'estudis i tutors/es de secundària. Es demana informació de tipus acadèmic de cada alumne que vindrà al centre (què li va més bé, en què té dificultats...), com també informació de caràcter més personal per tal de poder aprofitar més les seves capacitats i interessos. Considerem que és important fer aquesta xerrada ara, i no abans, perquè és en aquest moment que ja està definit perfectament l'equip de tutors i és bàsic que sigui present en aquest traspàs d'informació.

Amb el psicòleg de l'EAP es fa una reunió al començament de curs per tal que ens informi d'aquells alumnes amb necessitats educatives especials, ja detectats a primària, i, si es considera necessari, començar a planificar una adaptació del currículum individual.

Aquest curs hem fet la primera Jornada de Portes Obertes al Centre amb la finalitat de donar a conèixer el centre al barri, en particular, i a la ciutat, en general. *

Conclusions

El canvi que es produeix del cicle superior d'EGB al primer ci-

24 Cicle 12-14

cle de secundària té molts aspectes positius: l'autonomia del centre per a dissenyar el currículum, especialment els crèdits variables que s'adaptin més a la diversitat de l'alumnat, així com els crèdits de síntesi; l'àrea nova de tecnologia, la convivència amb alumnes més grans, el nombre de professors, l'atenció psicopedagògica, el professorat de reforç a les matèries instrumentals, que el professorat disposi de més hores per dedicar a la tutoria i pel treball en departaments i cicles, etc.

Però hem d'aprofitar els aspectes més positius de la primària i de la secundària anteriors a l'aplicació de la reforma. El cicle 12-14 és un pas intermedi en el qual potser cal que el professorat sigui més d'àrea que no molt especialitzat. Cal aprofundir en la figura del tutor i en les reunions periòdiques de nivell. Finalment, la participació i la implicació de tots els membres de la comunitat escolar és imprescindible.

El curs vinent incorporarem els batxillerats en les seves modalitats de ciències, tecnologia i humanitats i això ens comportarà fer alguns canvis d'horari i de funcionament per atendre les demandes d'aquest tipus d'alumnat.

La preadolescència és un dels moments evolutius que ofereix més perspectives de canvi, corporal, emocional i cognitiu. Però les capacitats que han de fer possible el canvi s'han de desplegar. El marc escolar, amb les propostes organitzatives i programàtiques de la LOGSE, constitueix la situació ideal per ajudar l'alumne de 12 a 14 anys a conèixer les seves pròpies possibilitats i aprendre a optimitzar-les.

Una imatge ajustada d'ell mateix

A punt

12-14. De dotze a catorze anys. Tot és a punt. El «canvi», entre cometes —el canvi per excel·lència, el canvi dels canvis, el megacanvi—, s'acosta. Comença el gran esdeveniment: un insospitat creixement físic —la pubertat, la urgent definició del cos i la relació sexual— combinat amb un espectacular desplegament psicològic —l'adolescència, l'avenç cap a la independència cognitiva i la plenitud emocional—. Atenció, doncs, perquè ara ve un canvi que és important, transcendental, potser més que cap altre dels que encadenem tot al llarg de la nostra vida: és la possibilitat d'abandonar l'activitat tangible —i limitadora— de la infantesa per començar a gaudir del que anomenem «autonomia», una condició potent i agraïda, que ens ajuda a saber, a anar més enllà, a conèixer de nosaltres mateixos, de les coses que ens passen i de les persones que ens envolten, totes les possibilitats i totes les explicacions, i que ens fa capaços d'escollir, de destriar-ne les més acurades i exhaustives. Ara sí. Tot és a punt. És la capacitat d'obrir els ulls, de passar del camí marcat a l'espai obert, de deixar de ser principiant per assajar de ser entès, de començar, finalment i amb totes les conseqüències, a ser gran, a ser expert en això de viure.

12-14. De dotze a catorze anys. Una promesa de possibilitats, una previsió de millores de futur. Un gran repte, perquè el protagonista es veu abocat a assajar unes capacitats que, si bé després seran

Mercè Clariana

Departament de Psicologia de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona

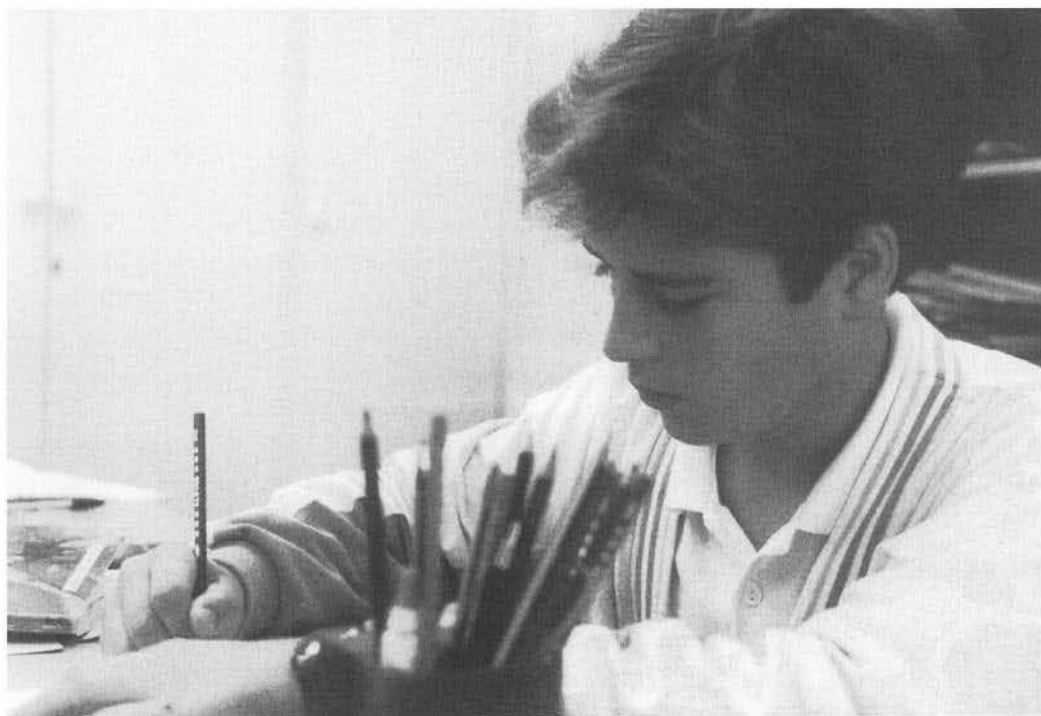
preuades, de moment són més un impediment i una nosa que no pas un ajut. És com aquesta sensació inesperada i paradoxal del que per primera vegada, incaut i esperançat, es compra un aparell potent —un ordinador, un vídeo, o un forn elèctric— pensant que li solucionarà la vida i, últim model, tecnologia punta, prestacions il·limitades, quan és l'hora descobreix que és incapaç de fer-lo funcionar. I el pitjor és que si no supera aquest primer desencant, a la llarga, de tantes funcions programades s'acostumarà només a les mínimes —com jugar al solitari, mirar la pel·lícula llogada, o escalfar plats precuinats—, ridícules, si tenim en compte les capacitats de la màquina; això si no l'arracona d'entrada sense més manies o si, Déu no ho vulgui, no acaba encara fent alguna desgràcia. I tot perquè no l'han avisat que les fantàstiques possibilitats anunciades només seran reals si troben algú entrenat a entendre-les, amb coneixements suficients per descobrir-les, i prou hàbil per fer-les funcionar. Doncs passa que, amb totes les distàncies, la preadolescència és una mica igual. Tot és allà, també. Totes les possibilitats, totes les «prestacions», són a punt, a punt de ser estrenades, utilitzades, fruïdes. Només falta que l'usuari les comenci a fer servir, que les intenti desplegar, que aprengui a aprofitar-se'n, que les deixi de patir.

12-14. De dotze a catorze anys. Com un giny potent, com una nau disposada al vol intergalàctic. Serà capaç de gaudir-ne les meravelles? O s'abandonarà a alguna forma de malaguanyada infrautilització? O, pitjor encara, li esclataran les possibilitats a les mans, amb totes les seves conseqüències?

El tema

Així, quedem que, evolutivament parlant, el preadolescent és el sùmmum de les potencialitats. Però, com s'esdevindrà el gran canvi? Com aprendrà a utilitzar els recursos propis? Aquest és el tema.

Certament, aquest és el punt d'interès obligat per als educadors perquè, a diferència dels invents tecnològics de l'apartat anterior, les persones no contenen dins d'elles mateixes totes les qualitats en forma de peces ja acabades, de funcions preprogramades, sinó que



una part de l'èxit del seu desplegament rau, precisament, en la naturalesa i impacte de les opcions formatives —d'aquí ve l'acceptació— en què participen. Volem dir, que si no sabem fer anar una màquina que ja ho té tot de fàbrica sense un cert aprenentatge, encara menys podrem fer-nos anar nosaltres mateixos —per dir-ho d'alguna manera—, que, 1), som molt més complexos i, 2), anem construint les pròpies funcions a mesura que les anem utilitzant. El resum seria que, en el cas humà, l'ús fa la peça tant com la nova naturalesa condiona un ús concret i, ja que l'ús s'aprèn, doncs cal confiar que també s'ensenya.

Aquesta posició, que entén l'educació com una part significativa i previsible dels mecanismes que ajuden a provocar canvis —motors, emocionals, i racionals— en les persones, no és pas original, ni recent: l'han defensada els vigotskians i els models dialèctics ben explícitament, ja que aquesta és just l'opció que els identifica i caracteritza; l'han remarcada els de les propostes cognitivo-socials, perquè aposten pel modelatge com a principal explicació de l'aparició de noves formes de pensament i de conduc-

ta; la posen en relleu alguns piagetians que emfasitzen la relació amb l'objecte, i que assenyalen que l'activitat de l'aprenent és el principal motor de la reestructuració cognitiva; la van popularitzar els conductistes —per què els oblidem?— amb la llei de l'efecte, en establir principis i mètodes per programar les conseqüències del comportament i l'aprenentatge; la repeteixen els del processament de la informació per la importància que atorguen a la utilització i funcionament dels mecanismes mentals, tant com a la pròpia configuració de base de les estructures cognitives; i la recull el Marc Curricular per a l'Ensenyament Obligatori de la reforma, en la seva proposta teòrica àmplia que és el constructivisme.

En relació amb l'etapa de dotze a catorze, acabem puntualitzant només que l'opció triada —aquesta que, tornem-ho a dir, concep l'educació com una de les causes importants del progrés individual de les persones— concreta una idea ben simple i clara: que l'acció educativa ha d'assumir la responsabilitat d'ensenyar el preadolescent a desplegar les funcions psicològiques que l'acostaran a l'edat adulta. I aquest és, exactament, el tema.

Provem-ho

Diem que tenim un alumne de dotze a catorze anys a qui, per les seves oportunes capacitats, ajudarem a ser gran. La inclusió d'aquesta ajuda a les programacions de l'educació formal és coherent, com a mínim, amb dues de les opcions de la reforma i la nova ordenació del sistema educatiu. La primera és l'aparició de l'ESO, que institucionalitza i diferencia l'inici de l'adolescència en una etapa educativa de «nova creació», poc susceptible d'esdevenir ni una còpia desfasada, rèplica avorrida i inacabable de la Primària —equivalent a la infrautilització de les possibilitats de l'alumne—, ni un intent de calc, dolorós i prematur, del Batxillerat i els Mòduls Professionals —equivalent a l'explosió incontrolada d'unes capacitats encara poc desenvolupades—. La segona opció de la reforma, que s'adiu amb la pretensió de facilitar el progrés de l'alumne des de l'acció docent, és la formulació dels objectius educatius en termes de «capacitats a assolir», de manera que ara l'ensenyança lícita és la que es proposa, posem per cas a final de l'ESO, que l'alumne sigui més capaç d'un funcionament obert i autònom, que conegui i avaluï característiques particulars seves,

corporals i funcionals, que participi més personalment del coneixement científic i tecnològic, i que faci valoracions més documentades i originals de qualsevol esdeveniment, físic o social.

Amb aquest terreny abonat, és urgent que comencem a pensar actuacions destinades a ajudar l'alumne de primer cicle d'ESO a desenvolupar, conèixer i fer un ús més adequat de les seves incipients, però potents, capacitats. Una primera idea pot ser, per exemple, partir del cos de contingut —a 12-14 ja força complex— de cadascuna de les assignatures del currículum, aprofundir en els motius i conseqüències dels fets i principis que aquest contingut explica, i argumentar la presència i la naturalesa de les seqüències d'acció que modela. Però val la pena que no ens aturem aquí. Ensenyem, al mateix temps, a aplicar aquest sistema d'explicació causal a la nostra pròpia conducta i a la dels nostres alumnes, estudiem-ne les variables personals —l'autoestima, la motivació i les atribucions (les relacions que percebem entre el que fem i el que n'obtenim)—, analitzem-les com si fossin un conjunt encadenat de causes i conseqüències d'interconnexió múltiple, que guien la nostra conducta i que també la justifiquen, i apliquem-nos a modificar-ne alguns valors perquè, en tant que trets que ens caracteritzen, són, almenys en part, resultat de fets viscuts i de les seves interpretacions, de la pròpia manera de ser, que una mica és la manera com ens hem acostumat a ser, i del que pensem i del que pensem que pensem, que també és el que hem après a pensar. Més precís encara: disseccionem, conjuntament amb l'alumne de dotze a catorze anys, els paràmetres de la seva i de la nostra pròpia motivació pel procés d'ensenyament i aprenentatge escolar; descobrim com hi influeix la naturalesa d'allò que ensenyem, el tipus de contingut, el rigor que demanem, i els resultats que tots plegats n'obtenim; investiguem de qui trobem que són les culpes i les gràcies del que ens passa en relació amb el progrés acadèmic, què creiem que depèn de nosaltres —de l'alumne, del professor, de la relació entre tots dos— i què del sistema educatiu —de la selecció curricular, del programa, dels trenta estudiants per aula, dels horaris...—, què podem modificar i què, del que ja tenim, de les nostres pròpies possibilitats i funcionament, podem aprofitar i fer anar una mica millor; comprometem-nos personalment amb la nostra feina —com, si no, li demanarem a l'alumne que ho faci?—, oferim-nos com a possible model, expliquem a

l'estudiant com ens ho fem, nosaltres, aprenents experts de la nostra pròpia matèria, per progressar, per superar els temes difícils, per no abandonar els que són menys engrescadors, per explicar-nos a nosaltres mateixos els propis encerts i errors; fixem-nos rigorosament un resultat, en relació amb la matèria i amb la utilització de les pròpies possibilitats emocionals i cognitives, però sapiquem també fer gaudir dels passos del procés, felicitem-ne els èxits, tolerem-ne les provatures i els errors, acompanyem i no empenyem, tinguem confiança per suggerir de tornar-ho a provar.

En altres ocasions ens ha semblat oportú esbrinar què en sabem, de l'alumne de secundària, atès que aquest coneixement ens permetia aproximar-nos-hi millor per ajudar-lo amb més encert a personalitzar el contingut d'una determinada assignatura. Ara, a l'ESO, i molt especialment al seu primer cicle, quan aquest alumne té —només/ja— de dotze a catorze anys, potser és encertat que ens preguntem què en sap ell, d'ell mateix, i que li oferim models i eines cognitives i emocionals acurades perquè pugui optimitzar les seves pròpies possibilitats, perquè comenci a explicar-se a ell mateix, fets, hàbits i valors objectius d'ell mateix, i de totes les seves potencialitats. Potser aquest és un bon camí per assolir, en forma de capacitats, alguns dels objectius educatius de la reforma; com el que diu que hem d'ensenyar l'alumne a ser capaç de

«Formar-se una imatge ajustada d'ell mateix, de les pròpies característiques i possibilitats, per desenvolupar un nivell d'autoestima que li permeti encarrilar d'una forma autònoma i equilibrada la pròpia activitat...»

(DOGC 1593, Decret 96/1992 d'ordenació dels ensenyaments de l'ESO, pg. 2758)

Provem-ho. Què hi perdem?

Bibliografia

- ALONSO TAPIA, J. *Motivación y aprendizaje en el aula*. Madrid: Santillana, Aula XXI 50, 1991.
- BURÓN, J. *Motivación y aprendizaje*. Bilbao: Ediciones Mensajero, Recursos e instrumentos psicopedagógicos 9, 1994.

- CARRETERO, M., PALACIOS, J., MARCHESI, A. (comp.) *Psicología evolutiva 3. Adolescencia, madurez y senectud*. Madrid: Alianza Psicología 11, 1985.
- CASE, R. (1985) *El desarrollo intelectual*. Barcelona: Paidós, Cognición y desarrollo humano 13, 1989.
- CLARIANA, M. *L'estudiant de secundària: què en sabem?* Barcelona: Barcanova, Sèrie manuals i estudis, 1994.
- CLAXTON, G. (1984) *Vivir y aprender*. Madrid: Alianza Psicología 19, 1987.
- COLL, C., PALACIOS, J., MARCHESI, A. (comp.) *Desarrollo psicológico y educación, II Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza Psicología 31, 1990.
- GENOVAR, C., BELTRÁN, J., RIVAS, F. (ed.) *Psicología de la instrucción III. Nuevas perspectivas*. Madrid: Síntesis Psicología 9, 1995.
- GENOVAR, C., GOTZENS, C. *Psicología de la instrucción*. Madrid: Santillana, Aula XXI 49, 1990.
- MORGANETT, R.S. (1990) *Técnicas de intervención psicológica para adolescentes*. Barcelona: Martínez Roca, 1995.

L'article caracteritza l'atenció a la diversitat a l'ESO com una tasca que travessa el conjunt de decisions curriculars i organitzatives 'ordinàries' de l'etapa. Es proposen i exemplifiquen quatre estratègies bàsiques per dur a terme aquesta tasca: promoure la rellevància personal, oferir la possibilitat de participar en el propi procés d'aprenentatge, el treball cooperatiu entre alumnes, i diversificar els itineraris.

El tractament de la diversitat en el primer cicle de l'educació secundària obligatòria

Javier Onrubia

Departament de Psicologia Evolutiva i de l'Educació,
Universitat de Barcelona.

1. L'atenció a la diversitat, eix del treball educatiu habitual a l'educació secundària obligatòria

L'equilibri i articulació entre comprensivitat i atenció a la diversitat ha de considerar-se, en els plantejaments del nou sistema educatiu, com la clau de volta de la nova etapa d'Educació Secundària Obligatòria (ESO), i n'és el repte principal. En aquest sentit, un ensenyament sempre idèntic, que pretengui que tots els alumnes aprenguin de la mateixa manera, que no tingui en compte les característiques que conformen l'estat inicial amb què els diferents alumnes aborden els aprenentatges i no miri d'adaptar-s'hi, difícilment serà promotor d'un desenvolupament adequat i suficient del conjunt d'alumnes de l'etapa. De la mateixa manera, un ensenyament que perd per a grups importants d'alumnes el referent dels aprenentatges mínims i dels objectius bàsics comuns de l'etapa, que descarta d'antuvi l'accés de determinats alumnes a certes experiències educatives, que no fa servir tots els recursos al seu abast per ajudar als diferents alumnes a arribar al seu màxim progrés possible, tampoc no sembla poder acomplir la seva funció de suport necessari per al creixement personal i la inserció social del conjunt de l'alumnat de l'etapa.

Així delimitada l'ESO, l'atenció a la diversitat dels alumnes

durant l'etapa no es pot entendre com un element afegit, com una tasca 'a més a més' de l'actuació educativa habitual del professorat, sinó com quelcom intrínsecament lligat a aquesta tasca, que travessa totes les actuacions habituals de planificació i desenvolupament de l'ensenyança, i que està implicat en totes i cadascuna de les decisions educatives que prenen els professors i professores de l'etapa. Per això, les estratègies i recursos d'atenció a la diversitat en l'etapa han d'afectar les programacions de totes les àrees i tipus de crèdits que en formen part, han de reflectir-se en decisions tant de tipus organitzatiu com curricular —i dins les decisions curriculars, han d'afectar tots els components implicats, el què ensenyar, el quan ensenyar, el com ensenyar i el què, quan i com avaluar—, i han de començar i prendre com a marc d'acció prioritari els grups ordinaris —i per tant heterogenis— d'alumnes. Per això, també, hom pot afirmar, en termes generals, que l'atenció a la diversitat a l'etapa ha de passar, primerament i prioritària, per dissenyar i desenvolupar, des de la realitat de les possibilitats i recursos personals, materials i organitzatius de cada centre i de cada aula, activitats i tasques escolars 'ordinàries' tan diverses com sigui possible, que ofereixin als alumnes diferents punts d'entrada i de connexió, que possibilitin així la seva participació i implicació, que facilitin als alumnes diferents tipus i graus de suport, que n'estimulin l'autonomia i l'adopció d'un rol cada cop més actiu en la gestió i control del seu propi procés d'aprenentatge, i on sigui possible seguir i avaluar de manera continuada el procés per tal de prendre decisions sistemàtiques que afavoreixin el seu ajustament.

2. Algunes estratègies, línies prioritàries i criteris possibles d'actuació en el primer cicle de l'etapa

Les estratègies i criteris d'actuació en què hom pot concretar la manera de disseny i desenvolupament de les activitats i tasques escolars que acabem d'apuntar poden ser molt diferents, i implicar graus també molt diferents de complexitat tècnica, curricular i organitzativa. Al nostre parer, almenys quatre d'aquestes estratègies podrien considerar-se com a línies prioritàries de concreció de la tasca d'atenció a la diversitat en el primer cicle de l'etapa, amb el benentès que cadascuna d'elles pot, al seu torn, concretar-se de maneres prou diverses, i que, en cada cas, impliquen tenir en comp-

te i emprar com a guia alguns criteris particulars. Molt breument, les presentem a continuació.

2.1. La recerca d'una rellevància personal més gran per als alumnes dels continguts objecte de treball a l'aula

Els alumnes aborden el treball escolar amb un ampli bagatge de coneixements, experiències i interessos que són diferents entre diferents grups d'alumnes i també entre alumnes concrets, i que formen la base a partir de la qual poden elaborar i construir el seu coneixement i prenen una certa disposició a fer-ho d'una manera més superficial o més profunda. Per això, l'atenció a la diversitat passa, en bona part, per saber quins són aquests coneixements, experiències i interessos, prendre'ls com a referent i punt de partida necessari en el moment de planificar què, quan i com ensenyar i avaluar, i donar opció que els alumnes els puguin incorporar a les activitats i tasques habituals a l'aula. Aquesta estratègia requereix, doncs, d'una banda, tractar de vincular el que es fa a l'aula als coneixements i experiències prèvies dels diferents alumnes, i de l'altra, mirar d'acostar l'activitat i continguts escolars als interessos i preocupacions dels diferents alumnes. Considerar de manera equilibrada en la programació i desenvolupament de l'acció didàctica els diferents tipus de capacitats i continguts; emprar activitats d'avaluació inicial i utilitzar-ne la informació obtinguda per ajustar el contingut de les seqüències de treball, prioritzar tractaments interdisciplinaris; treballar amb activitats globalitzades que tinguin objectius i sentit clars per als alumnes; establir espais per a la revisió, el resum, la síntesi i la interrelació del que es va aprenent; fomentar que els alumnes prenguin decisions i triïn alguns elements de les activitats a desenvolupar; reforçar el contacte i la relació entre el centre i la resta de contextos educatius en què els alumnes participen —inclosos contextos com ara els grups d'iguals o els mitjans de comunicació— ... són alguns dels diferents criteris i formes d'actuació en què hom pot concretar aquesta estratègia.



2.2. L'ofertament als alumnes de possibilitats de participar en la planificació, seguiment i regulació del seu propi procés d'aprenentatge

Diferents arguments donen suport a l'interès d'adoptar aquest tipus d'estratègia des del punt de vista de la resposta a la diversitat dels alumnes: situa els alumnes com a protagonistes del seu propi aprenentatge, la qual cosa afavoreix formes de motivació intrínseca i millora qualitativament la relació de l'alumne amb el fet d'aprendre; comporta plantejar-se com a objectiu educatiu bàsic l'adquisició per part dels alumnes d'un ampli conjunt de destreses i estratègies cognitives essencials per a l'aprenentatge —destreses d'obtenció, elaboració i comunicació de la informació, estratègies de planificació, control i valoració del propi aprenentatge...—, l'absència de les quals té moltes vegades un paper important en les dificultats en l'aprenentatge de molts alumnes; i pot afavorir particularment que el professor disposi de moments —els moments de treball més autònom dels alumnes— per observar i analitzar el procés d'aprenentatge dels alumnes i poder introduir així

ajustaments i modificacions. Això pot concretar-se, a la pràctica, de maneres i a nivells molt diferents. Un primer nivell està relacionat amb la construcció d'un ambient comunicatiu i relacional a l'aula on hi hagi la seguretat i la confiança mútues necessàries per tal que els alumnes puguin i vulguin implicar-se en l'aprenentatge. En un altre nivell, aquesta estratègia demana que la planificació de les diferents seqüències de treball prevegi una retirada progressiva dels ajuts i suports que es donen als alumnes, de manera que es promogui una actuació per part seva cada cop més autònoma, com també la utilització dels coneixements apresos en situacions i contextos diversos. Encara en un altre nivell, les seqüències de treball poden arribar a estructurar-se globalment, si més no en determinats moments, al voltant d'activitats planificades i desenvolupades de manera relativament autònoma pels alumnes. Finalment, pot introduir-se de forma sistemàtica en el treball habitual la utilització d'instruments i tècniques d'autoavaluació i autoregulació del propi aprenentatge, com ara graelles autocorrectives, qüestionaris d'autoavaluació, cartes d'estudi i bases d'orientació, mapes conceptuals, fitxes de progrés i seguiment, etc.

2.3. El treball cooperatiu entre alumnes

El treball cooperatiu entre alumnes permet aprofitar educativament determinades diferències entre els alumnes —transformant així el que de vegades es viu com un problema o desavantatge en un recurs per aprendre, i oferint avantatges tant des del punt de vista dels alumnes més coneixedors o destres com dels alumnes amb més dificultats—, acostuma a ser intrínsecament motivador per als alumnes —en particular, per a aquells que tenen més dificultats i resultats més dolents en d'altres formes de treball—, facilita la tasca d'observació i seguiment del professor, i promou el pas a formes de treball on els alumnes tenen més protagonisme i control del seu propi procés d'aprenentatge. Com en el cas anterior, aquest tipus de treball pot emprar-se, a les aules, de moltes maneres. Així, hom pot utilitzar-lo de manera relativament puntual, en moments particulars i per tasques específiques: discutir dubtes, comprovar la comprensió de determinats aspectes del contingut, consolidar certs aprenentatges... Igualment, hom pot fer-lo servir com una fase habitual de les seqüències d'ensenyament i aprenentatge —per exemple, com una fase de discussió, comentari o utilització pràcti-

ca de la informació presentada prèviament per altres mitjans, o per fer un treball de síntesi i recopilació abans de l'avaluació sumativa—. Finalment, aquest tipus de treball es pot prendre com a eix estructurador del treball a l'aula des del punt de vista metodològic i organitzatiu, com en el cas de les seqüències que s'articulen al voltant de la realització per part dels alumnes, en grups petits de treball relativament autoregulats, de projectes, treballs de recerca o processos de resolució de problemes.

2.4. L'ampliació i diversificació dels itineraris o recorreguts d'aprenentatge que poden fer els alumnes

Aquesta estratègia requereix plantejar les unitats de treball a l'aula no tant en termes de seqüències úniques i lineals d'activitats que es realitzen de manera fixa i invariable, sinó més aviat com un conjunt ampli d'experiències d'ensenyament i aprenentatge que els alumnes poden recórrer, si més no parcialment, de diferents maneres i a diferents nivells segons els avenços i dificultats que vagin trobant en el seu aprenentatge. El correlat bàsic d'aquesta diversificació en termes pràctics és que alumnes diferents puguin estar fent tasques diferents a l'aula en un mateix moment. Una estratègia d'aquest tipus pot també concretar-se de moltes maneres, i pot comportar graus de complexitat metodològica i organitzativa molt diferents. L'exigència de nivells diferents d'execució en una mateixa activitat, l'ús de materials o suports diferents per a una mateixa activitat, la preparació i ús de materials i/o activitats complementàries i d'ampliació com a complement o part final d'una seqüència de treball, o la preparació i ús d'activitats d'aprofundiment i de reforç pot ser una primera forma de concreció. L'estructuració sistemàtica de les seqüències de treball en parts fixes i variables —aquestes últimes amb activitats paral·leles del mateix nivell o amb activitats de diferents nivell de complexitat—, i l'existència també sistemàtica de moments de treball en què els alumnes puguin treballar en tasques d'ampliació, reforç o aprofundiment sota l'orientació particularitzada del professor en poden ser unes altres. Determinades estratègies de contracte o de treball per projectes en són, encara, d'altres. En tot cas, el requisit bàsic per a qualsevol concreció d'aquesta estratègia és l'equilibri entre la diversitat d'itineraris i els aprenentatges mínims comuns

que tots els alumnes han d'assolir —la qual cosa demana, al seu torn, un acord explícit dels equips de professors sobre aquests aprenentatges mínims en el context de cada àrea i del conjunt de l'etapa.

La incidència favorable que aquestes quatre estratègies poden tenir en les intencions, propòsits i expectatives amb què els alumnes aborden el seu aprenentatge, la contribució que poden fer a la creació d'un clima relacional positiu entre els alumnes i amb els professors, i el desplaçament que comporten d'una aproximació exclusivament 'correctiva' en el tractament de la diversitat —centrada en la resolució de problemes o dificultats en l'aprenentatge o en la conducta dels alumnes quan ja han aparegut— a una aproximació més aviat 'preventiva' d'aquests problemes són algunes de les raons que justifiquen la seva importància i interès en el primer cicle de l'ESO, quan els alumnes enceten aquesta nova etapa. A més, bona part d'aquestes estratègies impliquen línies i formes d'actuació que demanen un treball a un termini mitjà, en el doble sentit que impliquen ajudar els alumnes a adquirir habilitats, estratègies, normes i actituds que han d'assolir-se de manera necessàriament lenta i progressiva, i que poden emprar-se també, de formes cada cop més complexes i variades, en moments posteriors de l'etapa, per la qual cosa la seva utilització des del primer cicle de l'etapa esdevé també prioritària.

Algunes referències per continuar llegint

- GINÉ, C.; RUIZ, R. «Las adecuaciones curriculares y el Proyecto Educativo de Centro». A A. Marchesi, J. Palacios y C. Coll (comp.) *Desarrollo psicológico y educación, III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar*. Madrid: Alianza, 1990.
- MIRAS, M. «Diferencias individuales y enseñanza adaptativa». *Cuadernos de Pedagogía*, 188, 24-27, 1991.
- MUÑOZ, E.; RUÉ, J.; GÓMEZ, I. «L'opcionalitat curricular i l'atenció a la diversitat». A E. Muñoz i J. Rué (eds.) *Educar en la diversitat i escola democràtica*. Bellaterra: ICE-UAB, 1993.
- MUÑOZ, E.; MARUNY, LI. «Respuestas escolares». *Cuadernos de Pedagogía*, 212, 11-14, 1993.

- ONRUBIA, J. «La atención a la diversidad en la ESO. Algunas reflexiones y criterios psicopedagógicos». *Aula de Innovación Educativa*, 12, 45-49, 1993.
- ONRUBIA, J. «L'adaptació del currículum com a resposta a la diversitat a l'ESO». *Guix*, 208, 75-79, 1995.
- TIRADO, V. «Características de la diversidad en la ESO». *Aula de Innovación Educativa*, 12, 51-56, 1993.
- TIRADO, V.; FERNÁNDEZ, M. «Decisiones sobre la diversidad [en el Proyecto Curricular de Centro]». *Cuadernos de Pedagogía*, 212, 40-44, 1994.

A TRAVÉS DE LA TELEVISIÓ

Visites actives a **Nou Barris Televisió**, destinades a alumnes d'ensenyament secundari de Barcelona. Un projecte pedagògic perquè els nois i les noies, immersos en la cultura de la imatge, arribin a ser autors i no simples espectadors de la televisió i de la publicitat. Com funciona una televisió per dins, quins són els recursos que utilitza aquest mitjà, experimentació directa per part dels alumnes, aprofundiment en el món de la publicitat, possibilitats didàctiques dels mitjans audiovisuals.

Organitza:




TRIA Nou Barris
(Taller de Recursos i Iniciatives
Audiovisuals de Nou Barris)

R O S
S E N
S A T

**Associació de
Mestres
Rosa Sensat**

Informació i concertació de visites als telèfons **354 10 86** (TRIA Nou Barris) o **237 07 01** (Rosa Sensat). També a través de la xarxa Internet:

 **E-mail:** civic9barris@pangea.org • nou.barristv@bcn.servicom.es • rsensat@pangea.org

 <http://www.pangea.org/org/noubarris/> • <http://citel.upc.es/org/mrp/rsensat.html>.

La implantació d'una nova etapa educativa, i per tant dels cicles que la componen, comporta un nou model professional que no s'adapta, ara per ara, a cap dels perfils professionals del professorat que haurà d'impartir-la. Partint d'aquesta premissa, l'autora intenta fer un esbós de quin haurà de ser el tarannà d'aquest nou professional del cicle 12-14, utilitzant uns paràmetres generals, tot i que les noves especialitats de tecnologia i psicopedagogia reben un tractament específic.

El professorat al primer cicle d'ESO

Característiques i perfils

**Hortènsia Grau i
Juan**

Cap d'Estudis de l'IPFP
«Vidal i Barraquer»
Coordinadora de Se-
cundària del M.R.P. del
Camp de Tarragona.

La Reforma dona un nou marc competencial al professorat i li demana simultàniament capacitats significativament diferents de les que li reclamava habitualment. Hem passat d'una concepció magistrocèntrica a una més psicocèntrica, més centrada en com els i les alumnes aprenen, construeixen els coneixements, etc. Aquesta nova cultura professional col·legiada i compromesa afecta comportaments bàsics dels professors i professores, de les seves condicions de treball, de les seves actituds i motivacions. Per tant caldrà un temps i una sèrie de mesures complementàries que la possibilitin.

Més que parlar del perfil professional de l'ESO o de qualsevol altra etapa del sistema educatiu, amb el que comporta de definir un perfil (R. Yus Ramos, 1995), parlaré de cultura professional, de tarannà. Enfocar-ho així ens facilitarà una anàlisi més multidimensional, cognitiva, moral, col·legial, política...

Abans de definir quines característiques i/o funcions haurien de tenir i/o desenvolupar aquests professors, s'han de deixar clares unes qüestions prèvies que, al meu parer, són força importants perquè el cicle funcioni.

El professor o la professora ho haurà de ser de cicle, és a dir, acompanyar el grup durant els sis trimestres, garantint-li la seva

continuitat i identitat com a grup i el seguiment personal i acadèmic dels alumnes.

Hauria de poder impartir més d'una àrea i/o treballar les àrees integrades, i s'hauria de garantir que no hi haguessin més de set professors per curs.

Els crèdits impartits, tant comuns com optatius, haurien de ser de tres hores setmanals com a mínim, ja que així s'afavoriria un millor coneixement de l'alumnat i la potenciació de mètodes més participatius.

S'han de tenir sempre presents les capacitats globals que es treballaran des de totes les àrees i que donen a l'etapa el seu caràcter funcional en relació amb la vida i que en el primer cicle es traduirà en la potenciació de procediments, tècniques i actituds comuns a totes les disciplines amb un intent d'aproximació al món simbòlic-cultural dels alumnes.

Tots i totes hauran de disposar d'uns coneixements de psicopedagogia de l'adolescència i fer una actualització científica i didàctica de la seva àrea que inclogui l'estudi de: plantejaments interdisciplinaris, metodologies i estratègies globalitzadores, nous continguts transversals i les noves tecnologies d'informació i comunicació i, com apunta J. Elliot, utilitzar tota aquesta informació eclècticament per corregir els diferents problemes que sorgeixin.

Al meu entendre el tarannà del professor o professora del primer cicle passa per ser:

Mediador

Perquè entenem el procés d'E-A com a procés de construcció, d'interacció en el qual el professor o professora fa de mediador entre l'alumne i totes les realitats que faciliten els processos de construcció personal i d'interacció entre ell i els alumnes i d'aquests entre si. Com a mediador en la construcció de coneixements actua com a nexa entre l'ambient sociocultural (pautes, codi lingüístic, etc.), els coneixements que li aporten les dades científiques i les construccions que l'alumne fa. Ha d'entendre que aquest «corpus»

científic s'ha d'enfocar com un procés obert on són més importants la captació i resolució de problemes, el canvis explicatius..., que l'inventari de coneixements establerts i consolidats.

Aquesta acció mitjancera implicarà ser capaç d'establir interaccions empàtiques, fent abstraccions dels propis valors i necessitats per posar-se de veritat en lloc de l'altre. El model humà que està més a prop d'establir relacions empàtiques és la persona segura de si mateixa, equilibrada emocionalment i positiva davant la vida.

Membre d'un equip docent

L'equip de nivell i/o de cicle bàsicament fa dos tipus d'actuacions: seguiment i orientació de l'alumnat i coordinació curricular. Quant a la primera, cal conèixer cada alumne per orientar-lo personalment, acadèmica i professional. És interessant recordar que les experiències en què s'ha fet una tutoria compartida per tot l'equip docent han donat bons resultats. Pel que fa a la coordinació curricular, cal arribar a uns objectius consensuats, sobretot pel que fa a estratègies metodològiques i als continguts més transversals, procediments, hàbits i actituds tenint com a referents les capacitats incloses en els objectius generals de l'etapa. Pensem que només és possible coordinar-se quan hi ha matèria coordinable: programacions concretes, criteris d'avaluació, actuacions metodològiques definides i això comporta un treball de reflexió sobre la pròpia pràctica de cadascun/a de nosaltres.

El treball en equip satisfà la necessitat del professorat de compartir els problemes que més el preocupen i l'ajuda a relativitzar-los i comprendre'ls per poder reorientar les pròpies actuacions. Aquesta reflexió conjunta sobre les pròpies pràctiques i els conflictes que es donen a l'aula enriqueiran les respostes que com a grup de professors puguem donar. No oblidem que, com deia Vigotsky, «junts sabem més que separats i millor».

Investigador de la seva pròpia pràctica i amb necessitats de formació permanent

En aquesta nova etapa es fa més palesa la necessitat de la formació permanent del professorat que l'ha d'impartir, donat que

encara no existeix una formació inicial específica per a l'ESO i que hi conflueixen perfils professionals força diferents. «*El problema es que la ESO necesita un profesorado que actualmente no existe, el profesor de área, y cuyo diseño formativo está por hacer.*» (R. Yus, 1995.)

La modalitat de formació que pot donar resposta a les diferents necessitats dels col·lectius implicats és la formació en el centre perquè afavoreix la creació d'equips docents, tot fomentant el treball col·laboratiu. Té com a primer referent d'anàlisi les experiències quotidianes del professorat en el seu context habitual, desenvolupant en el professorat capacitats reflexives que li permetran interactuar i aprendre amb els seus iguals, per donar resposta a les necessitats que sorgeixin. Aquesta formació permanent ha d'estar lligada a projectes de centre. Aquest model de professor pràctico-reflexiu (F. Imbernon, 1994) es converteix en subjecte, i no objecte passiu, de la seva pròpia formació i s'adapta al perfil que l'etapa requereix.

Orientador -promocionador

Hem d'entendre l'orientació com a part de la formació del noi i de la noia, dirigida al desenvolupament de l'autonomia personal i de la capacitat de prendre decisions, integrada en totes les àrees i que, per tant, implica tots el professorat del cicle.

Aquesta orientació es fa més necessària com més gran és la diversitat de l'oferta educativa. Seguint un model orientador de l'opcionalitat (E. Muñoz, J. Alsinet, 1990), aquesta ha de créixer gradualment durant l'etapa, i ocupar en el cicle 12-14 entre un 28 i un 30% del currículum total. Sembla lògic pensar que l'alumne/a necessitarà que se l'orienti, encara que de vegades això comporti acotar la seva llibertat d'elecció.

L'aprenentatge de la presa de decisions és, a més d'un procés cognitiu, un procés motivacional que requerirà un entrenament social rellevant; per tant la imitació, la interacció i l'entrenament grupal seran, entre d'altres, contextos i pràctiques que l'afavoriran. Pensem que a partir dels dotze anys molts nois i noies comencen el seu «projecte de vida» i nosaltres farem amb ells part del camí.

Caldrà orientar i promocionar els alumnes perquè les diferències (factors de diversitat) no es converteixin en desigualtats.

Planificador-operari

Quan parlem de programació no podem obviar que la majoria de professors i professores, quan programen, es basen en els continguts de la seva disciplina i en les activitats, perquè aquests són els elements que millor els ajuden a estructurar la seva pràctica (Clark i Peterson, 1986). Aquesta especificitat dels continguts determina el tipus de disseny de les unitats; per tant en un cicle on hi ha una especialització del professorat caldrà buscar models de programació que l'ajudin a mantenir la coherència de la seva pràctica —integrar què pensem i què fem— amb el disseny general del currículum. Aquests han de tenir un enfocament globalitzador que permeti la integració dels diferents continguts en camps d'interpretació i significació superiors als que s'ofereixen des d'una sola disciplina (Zabala, 1989) i això és més una qüestió d'actitud que de tècnica pedagògica. En aquesta línia vegeu: *Un procés de disseny d'una U.D. per a l'ESO*, «Guix» 201-202.

Avaluador

«La evaluación educativa es aprendizaje y todo aprendizaje que no conlleve autoevaluación de la actividad misma del aprender no forma.» (J.M. Álvarez, 1993.)

En aquesta etapa, l'avaluació ha de ser l'ensenyança de l'autoavaluació i, per tant, font d'aprenentatge. S'ha de basar en l'observació, per comprendre i poder actuar en conseqüència. El professor o la professora ha de ser un bon observador, conèixer diferents tècniques d'observació sistemàtica i de recollida i registre de dades.

En l'*avaluació inicial* serà imprescindible un contacte periòdic amb els tutors i tutores de 6è. de Primària dels centres de l'àrea d'influència del nostre IES per tal de conèixer els continguts treballats i en quin grau d'aprofundiment, els estils cognitius, els interessos, etc., i tota la informació que l'equip cregui rellevant. Informació que en cap cas no s'ha de quedar en un «tiquetat-



ge» dels alumnes que pugui limitar les nostres expectatives sobre ells i elles.

En l'*avaluació formativa* caldrà considerar l'aula com un espai de proves, entenent les errades dels alumnes com una fase del seu procés d'aprenentatge i deslligar les nocions errada/correcció de nota/qualificació.

Cal estar oberts a la negociació i al diàleg amb els alumnes sobre els criteris d'avaluació, implicant-los i informant-los durant tot el procés i sobre les decisions que sobre ells i elles puguin prendre's. La participació dels alumnes s'ha de considerar una tasca educativa més, integrada en el seu procés d'aprenentatge.

L'*avaluació sumativa* s'ha de pronunciar sobre el procés educatiu que han seguit els alumnes, no es pot confondre amb l'acreditació, i la del final del cicle haurà d'estar íntimament relacionada amb la tutoria i l'orientació.

Podríem parlar de més trets característics del professor o professora del primer cicle d'ESO, però només que anem intentant acostar-nos als que s'han explicitat ja estarem en el camí correcte, perquè, com diuen els moviments de renovació pedagògica des de fa temps, un bon mestre ha de ser capaç d'analitzar situacions, recollir i interpretar informació, imaginar solucions i escollir la millor, organitzar l'acció i controlar els resultats més que no pas reproduir uns coneixements d'una àrea.

La integració de professorat provinent de l'actual primària i secundària

Un nou nivell educatiu, com és l'ESO, necessita un nou model de professor o professora que tingui clar i accepti que aquesta etapa té unes característiques pròpies que la fan diferent dels nivells anterior —Primària— i posterior —Secundària post-obligatòria. En aquest nou nivell intermedi es trobaran tradicions educatives i professionals diferents, heterogeneïtat de cultures pedagògiques, és a dir, hi convergiran col·lectius —professors i professores de Batxillerat i de FP, mestres— amb perfils força diferents, com diu Gimeno Sacristán, referint-se al professorat de Primària i Secundària: *«Tienen formación distinta, en cantidad de escolarización y en cualidad, la han recibido en instituciones diferentes, tienen salario y status social desigual, aspiran a promocionar no convergiendo y hasta muestran desigual adscripción sindical. Han vivido y viven en culturas que se ignoran o se miran de lado cuando no llegan a producirse conflictos propios de culturas balcanizadas, como ha señalado Hargreaves (1995).»*

Tot i compartir en part el que diu Gimeno Sacristán, jo penso —des del contacte quotidià amb persones d'ambdós col·lectius— que aquesta situació de partida negativa pot positivitzar-se si tots tenim clar cap a on volem anar. Amb això vull dir que la diversitat de professorat (formació inicial, expectatives professionals, autoimatge personal i col·lectiva...) no té per què ser una rèmor, sempre i quan hi hagi un treball d'equip, un marc on compartir i elaborar principis i criteris fins adoptar referents comuns —PEC, PCC— per a l'acció educativa i arribar, si cal, a poder neutralitzar les persones

que rebutgen els acords adoptats per l'equip (cultura de centre). Crec que la integració passa per la creació i consolidació d'equips docents «que s'ajuden i es formen a si mateixos, que són capaços d'exposar llurs problemes, de compartir-los i de cercar solucions entre tots, permetent l'autoaprenentatge col·lectiu i la millora personal» (V. Ferrer, 1993).

Els nous perfils

L'especialista en psicopedagogia

Les funcions i competències del professorat especialista en psicopedagogia a l'ESO no estan encara prou definides pel Departament d'Ensenyament —a la resolució d'inici de curs, en el apartat 1.9, s'especifiquen uns criteris d'actuació—, però actualment es donen situacions molt variades d'acord amb les característiques personals i professionals i de les dinàmiques dels centres. En l'acord que van signar els sindicats i el Departament d'Ensenyament (21-12-95) es parla de la creació d'una comissió que definirà les funcions dels psicopedagogs integrats als equips docents com a elements per a millorar la pràctica docent.

En un principi, la intervenció psicopedagògica es movia, quasi exclusivament, a l'entorn de l'activitat tutorial i de l'atenció a les necessitats educatives especials. Aquesta concepció (clínicoterapèutica) comporta el perill que els IES facin recaure l'atenció a la diversitat en mans d'un «especialista» i es perdi el caràcter transversal i col·lectiu d'aquesta (com a responsabilitat de tot l'equip docent). D'aquests models reactius s'ha d'anar avançant cap a models més proactius, dinàmics, amb un caràcter assessor, preventiu, ecològic i d'investigació-acció perquè realment l'assessorament psicopedagògic pugui esdevenir un element de promoció educativa. Aquest tipus d'assessorament intern de caire més curricular és conseqüència del model curricular adoptat, en el qual els professors, a més d'ensenyar, han de configurar el currículum i establir les pautes per a la seva realització pràctica. L'elaboració de propostes i projectes curriculars concrets requereix uns processos d'anàlisi i reflexió i la necessitat d'un assessorament i una formació en el centre. Aquí es veu la necessitat que el

psicopedagog o la psicopedagoga sigui una peça clau en l'equip directiu, bé al costat del cap d'estudis i/o del coordinador pedagògic, segons el model organitzatiu pel qual opti cada centre.

En aquest context, les *funcions bàsiques* que haurà de desenvolupar el psicopedagog seran:

- *Formació*: en el sentit que ha de ser un facilitador de recursos, d'informació sobre noves metodologies, de documentació pertinent..
- *Animació - supervisió*: en el sentit d'animar les iniciatives que plantegin els professors i col·laborar-hi. Afavorint la formació i dinamització d'equips de treball. Assessorant en l'elaboració, millora, seguiment i avaluació del PCC, del PEC, del PAT. Promovent la cooperació entre família i escola...
- *Investigació - innovació*: dissenyant estratègies de suport a la renovació i a la innovació que parteixin de les necessitats documentades i definides pels equips docents i això implica evolucionar amb el grup d'ensenyants com un membre més.
- *Coordinació interna i externa*: la institucionalitzada amb l'EAP, i en algunes actuacions caldrà la coordinació amb altres serveis i institucions de l'entorn, serveis socials, serveis d'educació del lleure, etc. En aquest apartat m'agradaria posar especial èmfasi en el tema de l'orientació professional, el qual comporta una col·laboració pluridisciplinària amb altres professionals procedents d'altres camps del coneixement i que a Catalunya serà difícil d'aconseguir en no estar prevista la creació dels departaments d'orientació als IES.

Finalment no podem obviar les funcions que per normativa tenen assignades aquests especialistes com son la *docència directa* i altres *funcions comunes a tot el professorat*. Caldrà trobar un equilibri horari entre aquestes i les anteriorment esmentades per evitar que absorbeixin massa temps de dedicació en detriment de la funció assessora, situació que ja s'està donant en molts centres.

L'especialista en tecnologia

La tecnologia és una àrea nova, en el sentit que no representa la continuïtat de cap àrea de la Primària. Tot i tenir un pes especí-

fic propi i un tractament igual que la resta d'àrees del currículum, encara el seu status acadèmic no s'ha equiparat al de les àrees més tradicionals i això per diferents motius, que no és l'objectiu d'aquest article comentar.

Per a definir el perfil del tecnòleg de l'ESO, cal tenir en compte:

1. Una *concepció de l'educació tecnològica àmplia*, que comprèn coneixements de moltes disciplines —mecànica, agricultura, electricitat...— i que té implicacions scioeconòmiques (treball, sistemes de producció...), ambientals (control del medi, efectes...) i culturals (ús i abús de la tecnologia, oci i lleure...).

2. La tecnologia com a formació professional de base ha de tenir un *caràcter integrador i orientador* més que professionalitzador, és a dir: es tracta d'oferir una cultura tecnològica de base que permeti als nois i noies, comprendre i utilitzar críticament l'entorn altament tecnificat que els envolta, més que no pas oferir uns ensenyaments per incorporar-se a un lloc de treball concret (professionalització prematura).

3. Implica un *col·lectiu de professorat amb formació molt diversa* i amb recursos que caldrà reconduir o crear. Existeix el perill de caure en una excessiva especialització a l'hora de seqüenciar els continguts i d'enfocar la matèria per part del professorat provinent de la FP industrial. Tant els tecnòlegs com els tècnics especialistes (mestres de taller) hauran de fer un esforç en aquest sentit. En un altre sentit, els i les mestres hauran de familiaritzar-se amb el que podríem dir el «treball de taller» amb la utilització d'estrils i aparells no usuals a l'escola.

4. En la *seqüenciació de continguts* sembla lògic que en el cicle 12-14 hi hagi els mòduls més procedimentals i generals, com el de mesures i materials, i els que són més propers a l'alumne, tant per la relació que tenen amb el seu entorn immediat, com per la relació amb els aprenentatges fets a la Primària, per exemple l'habitatge, l'alimentació, etc.

5. La tecnologia, a part de compartir les *orientacions didàctiques* que són comunes a totes les àrees —globalitat, interdisciplinarietat, significativitat, etc.—, tradicionalment ha utilitzat unes estratègies i metodologies específiques que, partint de mètodes diferents —inductiu, deductiu, analític—, donen una visió unificada de l'àrea. És bàsic que els professors, ells i elles, puguin treballar

amb totes aquestes metodologies. El *mètode de projectes* que permet als alumnes aportar solucions a una necessitat o situació determinada (elaboració d'un objecte concret, d'un programa, etc.). El *mètode sistèmic* que els permet analitzar objectes i situacions amb criteri propi a partir d'unes característiques que se li proposen (dimensions, material, pes, ergonomia...). En tot cas, el professor o la professora ha de ser qui condueixi el debat, dirigint el procés i fixant la dificultat, d'acord amb els objectius que vulgui aconseguir i les característiques de l'alumnat al qual s'adreça.

Per acabar, crec que el professor o la professora de tecnologia, més que un especialista, ha de ser una *persona «manetes», polifacètica i erudita en el sentit que dóna a aquest mot I. Kant* (J. Martínez Bonafé, 1996).

Bibliografia

- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J.M. *El alumnado. La evaluación como actividad crítica de aprendizaje*. «Cuadernos de Pedagogía», núm. 219, 1993, pp. 28-32.
- BENEDITO, V. (dir.) *El profesorado de Primària i Secundària a Catalunya: Necessitats i perspectives en la seva formació permanent*. Barcelona: ICE de la Universitat de Barcelona, 1991.
- ELLIOTT, J. *Actuación profesional y formación del profesorado*. «Cuadernos de Pedagogía», núm. 191, 1991, pp 76-80.
- *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata, 1990.
- FEDERACIÓ DE MRP DE CATALUNYA, CCOO, USTEC, UGT, STE'S, CSC. *Una nova etapa per l'ensenyament obligatori*. Jornada 12-16. Sant Cugat del Vallès, 1991.
- *La formació permanent del profesorado. L'acció tutorial a secundària*. Sant Cugat del Vallès, 1992.
- FERNÁNDEZ PÉREZ, M. *Las tareas de la profesión de enseñar*. Madrid: Siglo XXI, 1994.
- FERRER CERVERÓ, V. *L'individualisme docent com a parany en la cerca del si-mateix professional*. «Guix», núm. 189-190, pp. 39-44.
- GIMENO SACRISTÁN, J. *La transición de la Primaria a la Secundaria. Un rito de paso con poder selectivo*. «Cuadernos de Pedagogía», núm. 238, 1995, pp. 14-20.

- GIMENO SACRISTÁN, J. PÉREZ GÓMEZ, A. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata, 1993.
- HERNÁNDEZ, F.; SANCHO, J.M. *Para enseñar no basta con saber la asignatura*. I.C.E. de la Universitat de Barcelona.
- IMBERNÓN, F. *La formación permanente del profesorado*. Col. Cuadernos de Pedagogía, Barcelona: Laia, 1989.
- El model de formació*. Curs 1994.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. *El profesorado en el tercer milenio*. «Cuadernos de Pedagogía», núm. 240, pp. 23-28.
- MOVIMENTS DE RENOVACIÓ PEDAGÒGICA. *El professorat: el seu treball i la renovació de l'escola*. XIII Trobada de M.R.P. El Paular, Madrid, 1992.
- *El professorat. Renovació Pedagògica*. Documents del Primer Congrés. núm. 11, 1995, pp. 9-12.
- MUÑOZ, E.; ALSINET, J. *Comprensivitat i diversitat*. «Cuadernos de Pedagogía», núm. 183, 1990.
- RODRÍGUEZ, R.; ESCOFET, N. *Un procés de disseny d'una unitat didàctica per a l'ESO*. «Guix», núm. 201-202, 1994.
- TONUCCI, F. *Ensenyar o aprendre: replantejar-se la metodologia*. *Tasca del professorat*. «Guix», núm. 193, 1993. pp. 7-11.
- YUS RAMOS, R. *¿Existe un profesorado para la ESO?* «Cuadernos de Pedagogía», núm. 238, pp. 48-54.
- ZABALA, A. *El enfoque globalizador*. «Cuadernos de Pedagogía», núm. 168, 1989, pp. 22-27.

Perfil del tecnòleg

- KRANZBERG, M. PURSELL, C.W. *Historia de la tecnología*, 2 vols., Barcelona: Gustavo Gili, 1981.
- Tecnología. Material de suport. Formació Bàsica per a la reforma. Etapa Educació Secundària Obligatoria*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament, 1993.

Perfil del psicopedagog

- HERNÁNDEZ, F. *El asesor psicopedagógico en los centros*, «Cuadernos de Pedagogía», núm. 168, 1989, pp. 82-85.
- SELVINI PALAZZOLI, M. *El mago sin magia. Como cambiar la situación paradójica del psicólogo en la escuela*. Barcelona: Paidós, 1990.

MIRAS, M. *La intervenció psicopedagògica.* «Cuadernos de Pedagogía», núm. 139, pp. 80-82.

Resolució de 14 de juny de 1995, per la qual es donen instruccions específiques per a l'organització i el funcionament dels centres públics i privats que imparteixen l'etapa de l'educació secundària obligatòria de forma anticipada i que completa les instruccions d'organització i funcionament de caràcter general per a tots els centres d'ensenyament secundari. Full de disposicions, núm. 568, pp. 10291.

EDITORIAL OCTAEDRO Bailèn, 5 - 08010 Barcelona. Tel. 2464002 Fax 2311868

Programes i llibres educatius per a ESO i Batxillerat LOGSE

ÀREA DE «LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA»

Calero i altres: **LENGUA VIVA**, per a 3r i 4t ESO i 1r Batx. LOGSE.

Rincón i altres: **MÀGINA**. LENGUA Y LITERATURA, per a 1r, 2n, 3r i 4t ESO i 1r i 2n Batx. LOGSE.

ÀREA DE CIÈNCIES NATURALS

Alañà i altres: **CIÈNCIES NATURALS**, per a 1r i 2n ESO (edicions en català i castellà).

ÀREA DE MATEMÀTIQUES

Carrasco i altres: *Programa* **GALÀXIA**, per a 1r i 2n ESO (edicions en català i castellà).

ÀREA DE TECNOLOGIA

Agudo i altres: *Programa* **OCTAEDRO TECNOLOGIA**, per a 1r, 2n, 3r i 4t ESO.

ÀREA DE CIÈNCIES SOCIALS (EN CATALÀ)

Crèdits **PODER I CONFLICTE** (3r ESO), **CULTURA I TERRITORI** (3r ESO),

PRAXI 1. ELS VALORS DE LA CONVIVÈNCIA i **PRAXI 2. DRETS HUMANS I CIUTADANIA** (Ètica).

CRÈDITS VARIABLES

Socials (Col·lecció INTERMÓN), Naturals, Llengua catalana, Llengua castellana i Matemàtiques



Bibliografia complementària*

ALONSO TAPIA, J. *Motivar en la adolescència: teoria, evolució e intervenció*. Madrid: Univers. Autònoma, 1992 (Colecció de bolsillo; 18)

CASE, R. *El desenvolupament intel·lectual: del naixement a l'edat madura*. Barcelona...: Paidós, 1989 (Cognició i desenvolupament humà; 13)

CLARIANA, M. *L'estudiant de secundària: què en sabem?* Barcelona: Barcanova, 1994 (Barcanova educació)

Els Crèdits variables en l'experimentació secundària obligatòria a Catalunya: programa diversitat i educació comprensiva. Coord.: J. Rué. Barcelona: La Universitat Autònoma. ICE, 1994

Desarrollo psicológico y educación. Comp. J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll. Madrid: Alianza, 1990. 3 v. (Alianza psicología; 30, 31, 32)

La diversidad en grupos de alumnos de 12 años: estudio descriptivo de dos grupos. Coord.: R. Sellarés. Barcelona: IMIPAE, 1991. 2 v.

Educació en la diversitat i escola democràtica: programa «Diversitat i educació comprensiva». Coord.: E. Muñoz i J. Rué. Barcelona: La Universitat Autònoma. ICE, 1993

ELLIOT, J. *La investigación en educación*. Madrid: Morata, 1990 (Pedagogía. Manuales)

L'Ensenyament secundari obligatori i el batxillerat en la nova proposta educativa. 2 ed. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Dep. d'Ensenyament, 1992

FERNÁNDEZ PÉREZ, M. *Las tareas de la profesión de enseñar: práctica de la racionalidad curricular: didáctica aplicable*. Madrid: Siglo XXI, 1994 (Manuales. Educación)

FREIXENET, D.; TREPAT, C. A. *Del currículum als crèdits en el nou ensenyament secundari*. Barcelona: Laertes, 1992 (Lectures i itineraris: serie quaderns; 4)

**Biblioteca Rosa
Sensat**

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

- GENOVARD, C.; GOTZENS, C. *Psicología de la instrucción*. Madrid: Santillana, 1990 (Aula XXI; 49)
- GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, I. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata, 1992 (Pedagogía. Manuales)
- HERNÁNDEZ, F.; SANCHO, J.M. *Para enseñar no basta con saber la asignatura*. Barcelona: Laia, 1989 (Cuadernos de pedagogía; 45)
- IMBERNÓN, F. *La formación del profesorado: el reto de la reforma*. Barcelona: Laia, 1989 (Cuadernos de pedagogía; 47)
- TROBADA DE MOVIMENTS DE RENOVACIÓ PEDAGÒGICA (13: 1992: Rascafría (Madrid)) *El professorat: el seu treball i la renovació de l'escola*. Barcelona: Federació de MRP del País Valencià; Federació de MRP de Catalunya; Associació Il·lenca per a la Renovació Pedagògica; MRP de Menorca, 1992

Revistes

- ÁLVAREZ, J.M. *El alumnado: la evaluación como actividad crítica del aprendizaje*. CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, n. 219 (1993), p. 28-32
- BADIA PUJOL, J. *L'etapa d'ensenyament secundari obligatori i el professorat*. PERSPECTIVA ESCOLAR, n. 160 (1991), p. 2-8
- La Educación tecnológica*. AULA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA, n. 36 (1995)
- ELLIOT, J. *Actuación profesional y formación del profesorado*. CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, n. 191 (1991), p. 76-80
- FERRER CERVERÓ, V. *L'individualisme docent com a parany en la cerca del si-mateix professional*. GUIX, n. 189-190 (1993), p. 39-44
- GIMENO SACRISTÁN, J. *La transición de la Primaria a la Secundaria: un rito de paso con poder selectivo*. CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, n. 238 (1995), p. 14-20
- HERNÁNDEZ, F. *El asesor psicopedagógico en los centros*. CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, n. 168 (1989), p. 82-83
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. *El profesorado en el tercer milenio*. CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, n. 240 (1995), p. 23-28
- MISERACHS, F. *Secundària obligatòria. Marc global introductorí. Objectius*. PERSPECTIVA ESCOLAR, n. 160 (1991), p. 2-8
- MORELLÓ JUST, A.; ROSA BOTAYA, A. de la. *L'organització de la secundària en cicles. Canvis previsibles en la nova organització*. PERSPECTIVA ESCOLAR, n. 198 (1995), p. 34-39
- NEIRA, M.; VALERO, M. *Estratègies organitzatives per al tractament de la diversitat a l'ESO*. PERSPECTIVA ESCOLAR, n. 196 (1995), p. 62-66

- ONRUBIA, J. *La atención a la diversidad en la ESO. Algunas reflexiones y criterios psicopedagógicos*. AULA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA, n. 12 (1993), p. 45-49
- RENTER, M. *El tractament de la diversitat a la Secundària Obligatòria*. PERSPECTIVA ESCOLAR, n. 204 (1996), p. 52-62
- El Professorat*. RENOVACIÓ PEDAGÒGICA: DOCUMENTS DEL PRIMER CONGRÉS, n. 11 (1995), p. 9-12
- RODRÍGUEZ, R.; ESCOFET, N. *Un procés de disseny d'una unitat didàctica per a l'ESO*. GUIX, n. 201-202 (1994), p. 47-52
- SANLLORENTE, R.; TEJERO, F. *L'organització del currículum comú a l'ESO*. PERSPECTIVA ESCOLAR, n. 197 (1995), p. 56-63
- SOLÀ MONTSERRAT, P. *L'organització per cicles de la nova ordenació del sistema educatiu*. PERSPECTIVA ESCOLAR, n. 198 (1995), p. 6-12
- TIRADO, V. *Características de la diversidad en la ESO*. AULA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA, n. 12 (1993), p. 51-56
- TONUCCI, F. *Ensenyar a aprendre: replantejar-se la metodologia. Tasca del professorat*. GUIX, n. 193 (1993), p. 7-11
- VIÑAS, J. «*Perspectiva escolar*» *reflexiona sobre els cicles*. PERSPECTIVA ESCOLAR, n. 198 (1995), p. 2-5
- YUS RAMOS, R. *¿Existe un profesorado para la ESO?* CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, n. 238 (1995), p. 48-54



Generalitat de Catalunya

EXPOSICIÓ

sant

Jordi

PATRO DE CATALUNYA
i la seva projecció universal

SALÓ DEL TINELL
del Museu d'Història de la Ciutat
PLAÇA DEL REI · BARCELONA

Entrada lliure

Del 19 d'abril al 15 de maig 1996

Sant Jordi i la llegenda. La donzella i el drac.

Sant Jordi a Catalunya, des de l'època medieval fins avui.

Sant Jordi al món: patró d'altres països.

Milers d'indrets, arreu del món, dedicats a Sant Jordi:
a Roma, Venècia, Milà, Atenes, Praga, Londres, Windsor,
Edimburg, York, La Corunya, Jaca, Salzburg, Colònia...

Representacions artístiques de Sant Jordi:
Imatges, objectes i reproduccions de diversos orígens.

Sant Jordi en la vida quotidiana. Roses i llibres.

Testimonis de la implantació de Sant Jordi a Catalunya.

A més d'una selecció d'obres d'art, un audiovisual, una ambientació musical d'inspiració jordiana i un espectacle teatral i de participació.

Dimarts a dissabte: de 10 a 14 i de 16 a 20 h.

Diumenge i festius: de 10 a 14 h.

Escoles, col·lectius
i grups especials:
Reserves de visita al
telèfon 93 · 402 47 96

Amb la col·laboració de

Ajuntament  de Barcelona

Les autores exposen la necessitat d'organitzar, en els centres, una aula on s'ensenyi i aprengui essencialment llengua oral. Aquest tipus d'aula permet escoltar models de llengua estrangera de persones nadiues i expressar missatges adequats a l'edat, als coneixements i al ritme de cada alumne.

Una aula per parlar i escoltar

*Anna Pujol i Brunet
Pepita Subirà i Tarruella*

En les reunions on acostuem a trobar-nos els mestres per parlar sobre innovació, metodologia o d'altres temes referits a didàctica de les llengües estrangeres coincidim en la necessitat que els nostres alumnes dediquin una bona part del temps destinat a l'aprenentatge de la llengua a desenvolupar les quatre destreses bàsiques: audició i comprensió orals i escrites. Seguim tots d'acord a afirmar que l'audició i la comprensió orals són primordials i punt de partida de tot bon aprenentatge, especialment a l'educació primària —quan l'alumne disposa de gran facilitat per imitar i reproduir els sons específics de la nova llengua.

Quan es tracta d'aplicar allò en què teòricament tots estem d'acord, veiem com la realitat escolar moltes vegades ens fa males passades i no sempre les pràctiques docents estan en consonància amb les idees que es tenen sobre el tema. Què acostuma a passar en moltes classes de llengua estrangera?

58 Organització de l'aula

- Les activitats d'audició i comprensió orals es proposen per a tots els alumnes al mateix temps, amb la qual cosa els uns parlen —els més agosarats— i els altres escolten les produccions dels seus companys (que, com és de preveure, no són els millors models de llengua estrangera).
- En un bon nombre d'ocasions, a tots els alumnes se'ls demanen les mateixes activitats, poques vegades es programa d'acord amb els seus coneixements previs o es té en compte l'atenció a la diversitat.
- El temps que cada alumne té per parlar i escoltar models correctes de llengua estrangera de forma selectiva i individualitzada és molt limitat.
- El mestre o la mestra és qui més parla a classe.
- Etc.

Si tots els ensenyants considerem necessari que els nens i les nenes emprin la llengua estrangera per escoltar i parlar la major part de l'horari escolar destinat a l'àrea com a procediment indiscutible per a l'adquisició d'una competència comunicativa, per què es donen situacions com les descrites anteriorment? Com s'hi poden ajustar els aspectes didàctics, la teoria i la realitat quotidiana del centre escolar?

Sempre és bon moment per reflexionar sobre la nostra pràctica docent, autoavaluar-nos i posar els mitjans necessaris per modificar, innovar, crear, canviar situacions, etc.

A primària ja s'ha implantat la reforma educativa; s'ha avançat l'ensenyament de la primera llengua estrangera al cicle mit-

jà i es pot iniciar l'aprenentatge d'una segona llengua estrangera a cicle superior; ara bé, serà el curs vinent quan l'aplicació del nou sistema educatiu al primer cicle de l'ESO es farà sentir amb més força per la sortida dels alumnes de setè dels centres de primària.

Què pot comportar la marxa d'aquests alumnes dels centres de primària?

D'entrada, hi veiem dos avantatges immediats que afecten l'àrea de llengües estrangeres: el primer, que els especialistes podran centrar els seus esforços en una franja d'edat menys dispersa i més «motivada» —de vuit a dotze en lloc de catorze anys— i, el segon, que un bon grapat dels centres disposaran de més espais per ubicar-hi una aula específica per a totes les llengües o les llengües estrangeres.

Ara pot ser el moment per concretar les teories en les quals hi ha tantes coincidències i donar la possibilitat de posar a l'abast dels alumnes instruments i materials didàctics per escoltar models de llengua de persones nadiues i expressar en llengua estrangera missatges adequats a l'edat, als coneixements i al ritme que cadascú d'ells o elles pugui seguir.

Cal possibilitar el tractament de la diversitat en llengua estrangera: ja no és possible entrar a l'aula i suposar que tots els i les alumnes tenen els mateixos coneixements i interessos per participar activament en una classe on se'ls facin idèntiques propostes.

*Sempre és bon moment per reflexionar sobre
la nostra pràctica docent, autoavaluar-nos
i posar els mitjans necessaris per modificar situacions...*



Racó amb equipament per treballs d'audició i producció en grup. (CEIP Santa Anna-Premià de Dalt)

L'organització de l'àrea, basada en el fet de comprendre i fer-se comprendre, demana la integració i convivència dels mitjans audiovisuals, de les tecnologies de la informació i comunicació amb mitjans més tradicionals de l'ensenyament-aprenentatge.

Cal saber quina és la situació d'aprenentatge que considerem òptima, per tal de definir-ne les característiques i prioritzar els objectius que es volen aconseguir curs a curs.

Una possibilitat seria la de disposar d'una aula on s'ensenyi i aprengui essencialment llengua oral, ja sigui català, castellà, anglès, francès..., hauria de ser un

lloc pensat per poder escoltar i parlar de manera simultània vint-i-cinc nens i nenes sense destorbar-se, on poguessin moure's amb facilitat, agrupar-se per petits grups o treballar individualment, disposar de material atractiu, diversificat i graduat, recórrer a diferents suports d'aprenentatge com l'ordinador, el vídeo, laboratoris, llibres, fitxes..., etc.

El mestre o la mestra especialista de l'àrea hauria de canviar el seu rol dintre de l'aula i buscar noves estratègies per passar a ser la persona que:

- programa tenint en compte la diversitat dels alumnes;

60 Organització de l'aula

- té present l'edat, la motivació i els interessos de cadascú;
- busca i prepara el material més adequat a les necessitats que preveu;
- diversifica la tipologia d'activitats per tal que els alumnes desenvolupin estra-tègies de comprensió i expressió oral;
- distribueix el treball de forma individualitzada;
- redueix les classes on intervé quasi en exclusiva al nombre mínim i imprescindible;
- aconsella i aclareix dubtes;
- coneix diferents mètodes i material en suport paper, audiovisual i electrònic —vídeo, àudio, CD Rom, etc.—;
- tria el mètode i el suport més adequat segons l'alumne/a.

L'aula de llengües hauria de disposar d'un espai propi amb els materials i l'ambientació adients, on s'anirà a parlar i/o escoltar. Aquesta aula s'hauria de dissenyar amb diferents racons com a espais autònoms, amb una dinàmica similar a la que es porta al parvulari, amb escenaris per on passaran tots els alumnes i a cada lloc hi podran parlar i escoltar en la llengua que pertoqui d'acord sempre amb les activitats prèvies i el nivell i els diferents interessos de l'alumnat.

Aquesta aula podria oferir els racons següents:

Racó 1. Televisió i magnetoscopi, per a treballs d'audició, reportatges, contes, escenes, etc. Podrien treballar-hi simultàniament dos o tres alumnes. En el mercat es disposa de material molt variat amb ex-

plotacions didàctiques preparades que només caldrà triar, adequar i seqüenciar.

Racó 2. Equipaments per a treballs d'audició i producció en grups. Cal disposar d'activitats elaborades específicament per a aquest suport,¹ encara que també poden utilitzar-se materials àudio elaborats per editorials. Disposar de tres laboratoris per aula seria idoni, atès que a cada un pot treballar un nombre màxim de sis alumnes.

Racó 3. Ordinadors amb aplicacions —multimèdia, CD Roms— que siguin útils per a l'aprenentatge de llengües estrangeres, català o castellà. Poden fer-se servir eines multimèdies i telemàtiques per a la comprensió i presentació de llenguatge icònic i per a l'intercanvi de material de producció pròpia amb d'altres escoles, per exemple: dibuixos, invitacions, felicitacions, missatges breus. L'ordinador permet el treball individual, o per parelles o petits grups.

Racó 4. Casset per a l'audició i producció individual. Poden utilitzar-se activitats elaborades per al racó 2 ajustades al treball individual. Es poden trobar en cintes àudio materials molt diversos en llengua estrangera. Disposar de tres cassetts per aula seria suficient.

Racó 5. Jocs preparats de: cartes, bingo, dòmino, Kim, Snap... Cal tenir a l'abast

1. El CRLE de la Generalitat de Catalunya disposa d'un dossier i una cinta àudio amb activitats específicament preparades per treballar en el laboratori portàtil.

*L'aula de llengües hauria de disposar d'un espai propi
amb els materials i l'ambientació adients,
on s'anirà a parlar i/o escoltar.*

dels alumnes material que no necessàriament ha de ser específic de llengua estrangera; poden ser d'utilitat materials i jocs de parvulari on no hi ha suport escrit, jocs dels quals coneixen la mecànica. És un racó per a treballs de grup o parelles; el nombre d'alumnes variarà segons el joc.

Racó 6. Simulació, dramatització, tílles, jocs de rol o cançó; caldria que el mestre/a abans de començar donés orientacions molt específiques. És un racó per al treball de grup o de parelles que pressuposa moviment; per tant, s'haurà de preveure la seva disposició dintre de l'aula per no entorpir d'altres racons on l'activitat demani concentració.

Racó 7. Audició de contes, narracions o lectura d'imatges; és necessari disposar d'un casset amb cintes de contes gravats i llibre com a suport visual. A mesura que els nois i noies vagin adquirint confiança se'ls pot demanar que expliquin als companys els contes, fets o narracions que hagin escoltat.

Cal estar atent per veure si les activitats proposades a cada racó responen a les expectatives previstes tant pel mestre o mestra com pels alumnes; si no és així, caldrà redefinir-les, sense oblidar l'aspecte lúdic, tan important per a l'aprenentatge d'una llengua. L'explotació d'algunes de les activitats dels racons demanarà un treball previ amb tot el grup classe, cosa que cal preveure amb el temps suficient. S'hauran de dedicar algunes sessions a mostrar-ne el funcionament i a familiaritzar-se amb els materials i aparells de cada racó.

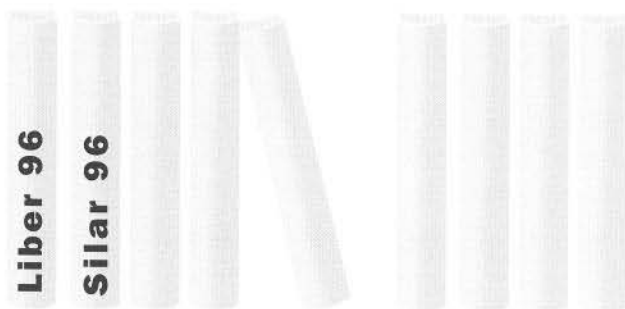
La llengua com a procés cíclic i acumulatiu ha d'estar present en la definició de les activitats dels racons, de la mateixa manera que cal tenir cura de la presència dels aspectes socioculturals de cada llengua.

És important que des d'un bon començament es procuri adquirir l'hàbit de posada en comú per comentar la dinàmica de la classe i crear i desenvolupar hàbits d'ordre i disciplina com correspon a tot treball autònom i responsable.



Liber 96

Barcelona,
25 - 29 de setembre de 1996
Palau núm. 4
Fira de Barcelona



Liber 96

Silar 96



UN MÓN UNIT PELS LLIBRES

Nord i Sud. Est i Oest. Els professionals del món editorial arriben de tots els llocs a Liber 96. Un saló internacional on es parlen tots els idiomes, s'intercanvien idees, es realitzen projectes junts i es firmen acords de futur.

Un saló on coneixereu les últimes novetats aparegudes en el món dels llibres. A més, aquest any Liber està dedicat especialment al Silar, Saló internacional del llibre llatinoamericà.

Veniu a Liber 96. El Saló internacional on tothom s'entén.

EL PROMOU:
FEDERACIÓN DE GREMIOS
DE EDITORES DE ESPAÑA.

CORRESPONDÈNCIA:
Federación de Gremios de Editores de España
Juan Ramón Jiménez, 45-9º izqda. 28036 Madrid.
Tel.(91) 350 91 05 - 350 91 03. Telefax. (91) 345 43 51

EL PATROCINEN:
Ministerio de Cultura.
Dirección General del Libro, Archivos y Bibliotecas
Generalitat de Catalunya.
Departament de Cultura
Instituto Español de Comercio Exterior (ICEX)
Ajuntament de Barcelona
Centro Español de Derechos Reprográficos (CEDRO)
Gremi d'Editors de Catalunya

L'ORGANITZA:


Fira de Barcelona


Liber 96
SILAR 96

L'autora explica com un dels camins per aconseguir una bona salut bucodental és conèixer els aspectes bàsics del funcionament de la dentició humana, i les seves conseqüències per a la salut. Fa una exposició del procés de la dentició humana i presenta activitats per treballar aquests coneixements amb l'alumnat.

Més salut dental

Partint de més coneixements de les dents

Rosa Carrió

Professora de la Facultat de Ciències de l'Educació. UAB

Introducció

L'estudi del coneixement del propi cos porta a l'observació de les dents i, per tant, a ajudar a promocionar la salut bucodental i a aconseguir que els infants d'avui tendixin a perdre la por que els adults tenim d'anar al dentista. Actualment és molt elevat el nombre d'alumnes que van amb «aparells» a les dents. Això fa que sovint ens preguntem: Què deu estar passant a la dentició humana? Segurament deu ser que les malalties infeccioses són més conegudes i que ens cuidem més d'altres parts del cos com per exemple de les dents. Però, és per estètica o per fisiologia que cal portar «aparells» a les dents?

Voldria, amb el desenvolupament d'aquest tema, contribuir al fet que l'estudi de la dentició humana actual s'iniciï amb l'observació de les dents i no, com moltes vegades es fa, a través de l'estudi de la

64 Salut escolar

càries dental. Evidentment que s'hauran d'explicar les causes de les malalties dentals, però això no hauria d'emascarar l'estudi de la dentició i evitar als alumnes altres tipus de reflexions, com per exemple la del naturalista Cuvier: «Doneu-me una dent i us diré els costums i l'estructura de l'animal al qual pertany.»

Les dents

Les dents són formacions vives i actives. Formen part de l'aparell de la masticació. Aquest aparell comprèn un conjunt de formacions anatòmiques íntimament relacionades i amb una connexió formada per l'articulació temporomandibular que pot ser considerada l'eix dels moviments que produeixen la masticació.

La composició interna i la morfologia externa dels diversos tipus de dents estan adaptades a la seva funció.

Què fan les dents?

A) La funció principal de les dents és mossegar i mastegar els aliments. És essencial que el menjar es mastegui adequadament perquè es pugui digerir amb facilitat.

B) Les dents són útils per parlar normalment. Alguns sons es produeixen amb l'ajuda de les dents.

C) Les dents formen part de l'aspecte de la cara i també de l'expressió de les emocions.

Per tant, la pèrdua de les dents, en afectar l'aspecte de la cara i fer que no es parli amb claredat, origina unes dificultats en les relacions entre les persones.

En el desenvolupament dental intervenen: la calcificació de les dents des de la vida intrauterina a partir de la catorzena setmana, l'erupció de les dents deciduals i les dents permanents i el procés de reabsorció de les arrels de les dents deciduals. Són una sèrie de fenòmens complexos que expliquen les causes de les anomalies en la formació de la dentició permanent i la corresponent oclusió. Si hi afegim la quantitat de causes locals que poden afectar tot aquest procés, es comprèn com és de delicat i fàcilment alterable establir una oclusió normal definitiva.

Com és una dent?

Una dent consta d'una part visible o corona, i una altra part no visible que és l'arrel situada en l'interior dels maxil·lars, en la part superior de la boca i en la mandíbula en la part inferior.

Està formada per *esmail*, que és una substància molt dura que es troba en la corona, i en l'arrel hi ha el *ciment*. A sota hi ha la *dentina* o marfil i la *polpa dentària*, que és la cavitat on es troben els vasos sanguinis que porten aliment a les dents i els nervis que li donen la sensibilitat.

Què és l'erupció dental?

És el moviment d'una dent des de la posició de desenvolupament en l'interior

dels maxil·lars o mandíbula fins a la seva posició funcional en el pla oclusal.

Hi ha tres fases en aquest moviment:

Fase 1. Preeruptiva.

Fase 2. Eruptiva prefuncional.

Fase 3. Eruptiva funcional.

Tenim dues denticions: la dentició decidua i la dentició permanent.

La dentició decidua

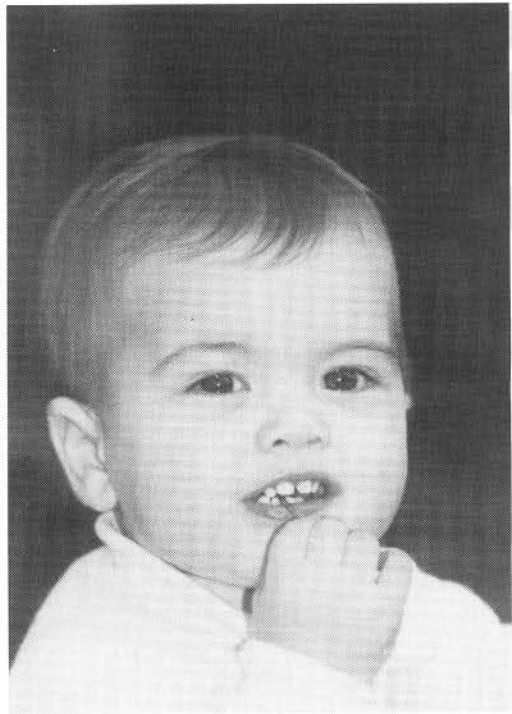
La dentició decidua, també anomenada dentició de llet o dentició temporal, està formada per 20 dents de tres tipus: 8 incisives (i), 4 canines (c), 8 molars (m).

La anotació utilitzada és la de les inicials de les dents amb els superíndexs que corresponen a la part superior de la boca i els subíndexs a la part inferior. Així, per exemple, la incisiva superior primera s'escriu: i^1 .

Situació en la meitat del maxil·lar: $i^1 i^2 c m^1 m^2$,

i en la meitat de la mandíbula: $i_1 i_2 c m_1 m_2$.

Hi ha un ordre de presentació de la seqüència d'erupció de les dents deciduaes. El més freqüent és: incisives, primer molar, canina, segon molar, és a dir la seqüència d'erupció és: $i_1 i_2 m_1 c m_2$. És, per tant, abans el primer molar que la canina. Generalment l'erupció es presenta abans en la mandíbula que en el maxil·lar.



És en la cronologia d'erupció on s'observa la variabilitat humana, ja que molts infants la presenten ben diferent. Els infants que tenen l'erupció més aviat és al voltant dels 6 mesos i els que l'acaben més tard al voltant dels 3 anys.

La dentició permanent

Està formada per 32 dents i són de quatre tipus: 8 incisives (I), 4 canines (C), 8 premolars (PM) i 12 molars (M).

En la dentició permanent les inicials de les dents s'escriuen en majúscules i igual que en la dentició decidua els superíndexs corresponen a la part superior de la boca i els subíndexs a la part inferior.

66 Salut escolar

Situació en la meitat del maxil·lar: I¹ I² C PM¹ PM² M¹ M² M³.

Mandíbula: I₁ I₂ C PM₁ PM₂ M₁ M₂ M₃.

L'ordre de presentació més freqüent de la seqüència d'erupció de la dentició permanent és:

Maxil·lar superior: M¹ I¹ I² PM¹ C PM² M².

Mandíbula: (M₁ I₁) I₂ (C PM₁) PM₂ M₂.

Els parèntesis indiquen que la freqüència en l'ordre d'erupció tant és una dent com l'altra. Així, en la mandíbula, en algunes persones la primera dent que erupciona és el primer molar i en d'altres la primera incisiva.

Futur de la dentició

La fórmula dental humana actual consta de 32 dents, 8 en cada hemiarcada: 2I 1C 2PM 3M.

Actualment, les absències de desenvolupament més freqüents en la dentició permanent són: tercer molar, segona incisiva, segon premolar.

Salut bucodental

És necessari educar per a la salut dental en els nois i noies perquè les dues malalties més prevalents en la població són càries dental (CD) i la malaltia de la geniva.

Totes dues poden ocasionar la pèrdua

de les dents i totes dues són conseqüència de l'acció de les bactèries que hi ha a la placa que es troba sobre les dents i la geniva. La placa és una pel·lícula enganxosa, quasi invisible, que es forma sobre les dents i es compon de bactèries.

És necessari, doncs, educar sobre salut dental perquè les malalties dentals:

1. Es poden prevenir o controlar en gran mesura amb rutines diàries i hàbits dietètics.
2. Afecten els alumnes en edat escolar.
3. Poden afectar la dentició decidual.

S'ha comprovat que les mesures preventives han tingut realment un paper fonamental en la millora de la salut bucodental de la població dels països desenvolupats en els darrers vint anys. Per això, entre els objectius del Pla de Salut (1993-95) de la Generalitat de Catalunya, hi ha els següents:

- 50% dels escolars de 12 anys lliures de CD.
- 75% dels escolars de 6 anys lliures de CD.
- Els escolars de 12 anys amb un índex CAO inferior a 2.

Encara que aquests objectius es vagin aconseguint, es necessita encara en la població escolar:

- Millorar els coneixements sobre les dents.
- Donar més informació en matèria d'alimentació/nutrició.

S'ha comprovat que les mesures preventives han tingut realment un paper fonamental en la millora de la salut bucodental de la població.

- Recordar el raspallat sistemàtic de les dents i la utilització del fluor.
- Detectar els grups de població amb característiques biològiques de més risc davant aquestes malalties.

Suggeriments d'activitats per a nois i noies de 12 a 14 anys

Períodes d'estudi de la dentició

Podríem estudiar la dentició en quatre períodes:

1r període: Des de l'origen de la dent en la 4a setmana del desenvolupament intrauterí i l'erupció de la dentició decidua, que pot ser dels 6 mesos fins als 3 anys.

2n període: La dentició decidua dels 3 anys als 6 o 7.

3r període: La pèrdua de la dentició decidua i l'erupció de la dentició permanent dels 6 o 7 anys als 12.

4t període: La finalització de l'erupció de la dentició permanent amb la tercera molar o queixal del seny.

Dibuix

- Fer l'esquema d'una secció longitudinal i un altre de transversal d'una dent.
- Fer el dibuix del propi maxil·lar i la mandíbula amb l'alineació de les dents. És a dir: dibuixar l'arcada superior i l'arcada inferior amb les dents des-

prés d'haver observat les dents pròpies.

- Escriure el model de seqüència de presentació de les dents.

Maquetes

- Fer maquetes amb materials diversos: plastilina, cartró, guix.

Marques

- Observació de les marques dels diversos tipus de dents.
- En diversos tipus de fruites.

Observació en radiografies

- Observació de les arrels de les dents en diverses radiografies.

Col·leccions

- Fer col·lecció de dents per poder fer l'observació directa dels diversos tipus de dents i de les mides reals.

Gràfics-resum

- Fer esquemes resum representant el creixement de les dents i els dos tipus de denticions.

Quantificació

Podem utilitzar a l'escola alguns índexs per a la quantificació de la càries dental (CD) escollits entre els més utilitzats en epidemiologia bucodental per mesurar la càries dental d'una població, d'un grup o d'un individu, i que es representen pel simbolisme que a continuació exposem: dents cariades (C), absents (A), obturades (O).

L'índex més utilitzat per a la quantificació de la càries dental ha estat l'índex CAO, que estableix la suma de les dents

68 Salut escolar

amb càreis (C), absents (A) i obturades (O). Per unitat dent s'anomena CAOD.

1. Index CAOD

$$\frac{\text{Núm. de peces C+A+O}}{\text{Núm. individus examinats}}$$

2. Index co. Sense peces absents. Utilitzat en la dentició decidual.

$$\frac{\text{Núm. de peces c+o}}{\text{Núm. individus examinats}}$$

3. Percentatge de CD

$$= \frac{\text{Individus afectats}}{\text{Núm. total d'indiv. examinats}} \times 100$$

Hàbits

- Reduir la freqüència diària de consum de sucre en els menjars i les begudes.
- Netejar-se les dents i utilitzar un dentífric que tingui fluor.
- Utilitzar les dents per mastegar i no com a eines per fer força com, per exemple, estirar una corda o obrir una ampolla.
- Visitar el dentista perquè es pugui detectar precoçment la malaltia dental.

Aplicacions de l'estudi de la dentició

Per ajudar que els alumnes coneguin i valorin el desenvolupament científic i les seves aplicacions i incidències actuals haurien de saber algunes de les utilitza-

cions de l'estudi de la dentició. Aquestes són:

1. La determinació de l'edat dental, especialment en infants de països on no hi ha un registre civil del naixement.

2. En antropologia legal, l'estudi de les marques legals en mossegades i també el càlcul dels coeficients de la pèrdua de la funció de masticació, fonètica o estètica.

En resum, doncs, és important donar a conèixer i comprendre els aspectes bàsics del funcionament de la dentició humana i les conseqüències que tenen per a la salut individual i d'una població els actes i decisions personals que afecten la cura de les dents, tot valorant els hàbits que ajuden a una vida més saludable.

Bibliografia

- ABELLA, X. i altr. *Guia per a la prevenció i control de les malalties bucodentals*. Barcelona: Departament de Sanitat i Seguretat Social. Generalitat de Catalunya.
- MAGNUSSON, B. i altr. *Odontopediatria*. Barcelona: Ed. Salvat, 1987.
- MESA, M. S. *Edad media de pérdida de la dentición decidual*. «Actas V Congreso Español de Antropología Biológica», 1987.
- SATO, S. i PEARSON, P. *Erupción de los dientes permanentes*. Atlas a color. «Actualidades médico-odontológicas Latinoamericanas», 1992.

És important donar a conèixer i comprendre els aspectes bàsics del funcionament de la dentició humana, tot valorant els hàbits que ajuden a una vida més saludable.

TAULA RESUM DE LES RECOMANACIONS PER A LA MILLORA DE LA SALUT DENTAL DE 0 A 14 ANYS

Edat	Recomanacions
0-30 dies	Advertència de no afegir sucre als biberons ni al xumet.
5 mesos	Advertència de no posar el nen a dormir amb el biberó. Consells dietètics.
7 mesos	Si han aparegut les dents, recomanar que es netegin amb una gasa i aigua després dels àpats. Cal començar amb el fluor sistèmic en comprimits (segons el contingut de l'aigua de beguda o altres).
18 mesos	Si no han començat a aparèixer les dents, anar al dentista.
2 anys	Introduir la utilització del raspall amb quantitats mínimes de dentífric fluorat. Limitar o evitar la utilització del biberó o xumet. Control de càries en dents deciduais. Canvi de dosi de fluor sistèmic (segons el contingut de l'aigua de beguda o altres).
3 anys	Control de la dentició decidual completa. Control de càries en dents deciduais. Canvi de dosi de fluor sistèmic (segons el contingut de l'aigua de beguda o altres). És molt important eliminar el xumet i l'hàbit de succió del polze.
4 anys	Control de càries en dents deciduais. Imprescindible deixar totalment el xumet i l'hàbit de succió del polze.
6 anys	Control d'hàbits orals (xumet, succió de dits, respiració oral i d'altres). Control de l'erupció de la dentició definitiva. Consells dietètics. Introducció de fluor mitjançant glopeigs. Control de càries en dents deciduais i permanents. Control de les maloclusions.
8-10 anys	Control dels hàbits orals. Control de l'estat d'erupció definitiva. Control de les maloclusions. Control de càries en dents deciduais i permanents. Control de l'estat de les genives. Higiene oral. Raspallat després de cada àpat amb pasta fluorada.
12-14 anys	Control d'hàbits orals. Control de l'estat d'erupció en dentició definitiva. Control de les maloclusions. Control de càries en dentició decidual i permanent. Control de l'estat de les genives. Higiene oral. Raspallat després de cada àpat amb pasta fluorada. Cal recomanar fluor sistèmic fins als 16 anys.

Adaptat del llibre *Protocols de Medicina Preventiva a l'Edat Pediàtrica*. Generalitat de Catalunya, 1995.

LA CIUTAT I ELS SEUS ESCRITORS

l a m e v a

barcelona

TERCER CICLE

DE CONFERÈNCIES AMB LA PARTICIPACIÓ, ENTRE D'ALTRES, DE
LLUÍS PERMANYER, JOAN DE SAGARRA I QUIM MONZÓ.

A PARTIR DEL DIJOUS 16 DE MAIG
FINS AL 20 DE JUNY DE 1996

ELS DIJOUS A LES 19 h

ENTRADA LLIURE A TOTES LES CONFERÈNCIES. AFORAMENT LIMITAT

LLOC: ESPAI 4

ADREÇA: La Rambla, 99
INFORMACIÓ: (93) 301 77 75

PALAU DE LA VIRREINA

Institut de Cultura

Ajuntament  de Barcelona

L'article fa un repàs al Programa SOCRATES adreçat a tots els nivells escolars. Segons l'autora és una excel·lent oportunitat per a les escoles i sobretot per als mestres d'educació infantil i primària. L'article dóna, a més, la informació de com participar en un projecte educatiu europeu.

Deixem entrar Europa a l'escola

Maria Villanueva i Margalef

Facultat de Ciències de l'Educació.
Universitat de Barcelona

Vers la ciutadania europea

El Consell de Ministres d'Educació de la Comunitat Europea adoptà, el 1988, una *Resolució sobre la Dimensió Europea de l'Ensenyament*¹ que fou complementada per una *Recomanació sobre la dimensió europea de l'educació* de l'Assemblea Parlamentària del Consell d'Europa. També el Tractat de la Unió signat a Maastricht estableix, en el seu article 126, que la Comunitat ha de contribuir al desenvolupament d'una educació de qualitat mitjançant una sèrie d'accions que s'hauran de dur a terme en estreta col·laboració amb els estats membres. Tots aquests documents vénen a demostrar l'interès de les institucions en el tema educatiu i en el fet que Europa sigui present a les aules. El mateix Jean Monnet, artífex del naixement de la Comunitat Econòmica Europea, ja va dir al final de la seva vida que si hagués de tornar a començar, ho faria en el camp de l'educació.

1. Resolució 1.111 del Consell de Ministres d'Educació. Brusel·les, 24 de maig de 1988.

72 Comunitat Europea

La construcció política europea no podrà dur-se a terme si els ciutadans no reben, en la seva formació, els elements per desenvolupar les capacitats que els permetran viure i treballar en una societat multinacional i plurilingüe que necessita adaptabilitat, mobilitat, sociabilitat i facilitat de comunicació. En aquest sentit, i si el coneixement és només un aspecte de l'aprenentatge i ensenyar és alguna cosa més que la transmissió d'informació als alumnes, pot entendre's fàcilment per què les institucions comunitàries posen l'èmfasi en la necessitat d'un ensenyament capaç d'encoratjar respostes i actituds positives que tingui en el tema Europa un vehicle pluridisciplinari per a l'educació dels valors. La dimensió europea a l'ensenyament esdevé, per tant, la contribució a la comprensió recíproca entre els pobles d'Europa i això només és possible mitjançant la coneixença dels «altres» i el treball dels valors democràtics, la tolerància i la solidaritat necessaris per al respecte a la diversitat.

Amb aquesta perspectiva, la Comunitat ha anat endegant, des de fa anys, programes d'intercanvi en el camp de l'ensenyament, entre institucions i formadors, per tal de facilitar la col·laboració i el coneixement entre els països. El més conegut és, ben segur, el programa per a l'ensenyament universitari anomenat ERASMUS, el qual ha permès a uns quants milers de joves fer una part dels seus estudis en una universitat d'un altre país. Però han existit altres programes i, entre ells, els adreçats a l'aprenentatge de llengües (LINGUA) —un tema particularment estimulat per la

Comunitat—, a la Formació Professional (LEONARDO) i a l'intercanvi d'informació educativa (EURYDICE).

Aprendre sense fronteres. El programa SOCRATES

El 14 de maig de l'any passat, el Consell de Ministres d'Educació dels quinze estats de la Unió Europea aprovà el nou programa SOCRATES per a la cooperació en l'àmbit de l'educació que serà vigent fins al 1999. Aquest nou programa es diferencia dels anteriors perquè inclou, en una proposta única de cooperació europea, tots els nivells i tipus educatius. SOCRATES vol ser considerat un instrument per fomentar l'aprenentatge «al llarg de la vida», única resposta a les demandes constants de les necessitats educatives en un context de canvis tecnològics i d'evolució dels coneixements.

La seva finalitat és, doncs, contribuir a la millora de la qualitat de l'ensenyament a Europa i planteja com a objectius:

- la consolidació d'un esperit de ciutadania europea;
- la promoció del coneixement de llengües i en especial les minoritàries;
- la cooperació entre institucions de tots els nivells educatius;
- el reconeixement de titulacions i períodes d'estudi en altres països;
- la promoció de l'ensenyament obert i a distància.

Per dur-ho a terme, el programa pro-

posa tres línies d'actuació: estimular projectes transnacionals, impulsar la mobilitat del personal educatiu i dels estudiants i fomentar l'intercanvi d'informació sobre els sistemes educatius. El nou SOCRATES comprèn tres capítols, separats però relacionats alhora: el capítol I (ERASMUS) fa referència a l'ensenyament universitari i el capítol III, a les Mesures Transversals (ensenyament de les llengües, ensenyament a distància, educació d'adults, intercanvi d'informació...). Però la gran novetat del programa per a les escoles és, sense cap mena de dubte, el capítol II, el qual s'ha designat amb el nom de COMENIUS i s'adreça a tots els nivells escolars.

Per què COMENIUS?

Comenius és el nom llatinitzat de Jan Amos Komensky (1592-1670), pedagog, filòsof, polític, poeta i teòleg, que ha passat a la història com a fundador de la pedagogia moderna per la seva obra *La Gran Didàctica*. La seva vida fou una successió interessant de sofriment i lluita, de denúncia de les desigualtats socials i de defensa de les llibertats nacionals i del pensament. Perseguit pels Habsburg pel seu càrrec de bisbe de l'església reformada de Moràvia, s'hagué d'exiliar i visqué a Polònia, Anglaterra, Suècia, Holanda i Hongria, trasllats que no li impediren d'exercir una intensa activitat diplomàtica en defensa de la nació txeca durant la guerra dels Trenta Anys.

Fou el primer a parlar de «la nostra pàtria europea» i creà el moviment panso-

fista o de la ciència ecumènica, la qual predicava la unificació del saber. Comenius fou també el primer a exigir que l'educació fos per a tothom, el màxim de temps possible i sense distinció de sexes, i que aquest ensenyament es fes en la llengua vernacle i no en llatí. Parlà també de la necessitat d'una coordinació política sota la direcció d'institucions internacionals, de la comunitat de nacions i de la reconciliació de les esglésies. L'any 1665, en un dels seus *Assaigs*, demanà als «prínceps del món»:

Doneu la llibertat a la religió, garantiu l'accès a l'administració i als tribunals, desarmeu-vos, abaixeu els impostos, milloreu les condicions de vida, féu que els camins siguin segurs, protegiu els matrimonis, augmenteu les escoles i no dubteu que l'edat d'or de la terra retornarà.

El capítol 2, COMENIUS, i les Associacions Escolars

El capítol COMENIUS es planteja un repte agosarat: permetre als infants d'Europa el treball multilateral, a través d'activitats interdisciplinàries d'interès comú, i donar als mestres la possibilitat de col·laborar, intercanviar-se, debatre temes i compartir els problemes de la seva pràctica professional. Per a tot això, preveu tres accions:

- L'Acció 1, adreçada a la promoció d'associacions entre centres escolars o *partenaires*, per al desenvolupament de Projectes Educatius Europeus (PEE).

74 Comunitat Europea

- L'Acció 2, dirigida a l'educació dels fills de treballadors migrants, gitanos, itinerants i viatgers.
- L'Acció 3, per a la formació continuada del personal docent.

Pel seu interès més general, només ens referim aquí a l'Acció 1. En la *Guia del Candidat* s'especifica que aquesta acció vol promoure la cooperació entre centres escolars, tot fomentant els contactes entre alumnes de diferents països per promoure la dimensió europea de la seva educació, la mobilitat dels professors i un millor coneixement de les cultures i llengües dels països europeus.

El nucli de l'Acció és l'Associació de Centres Escolars en un sistema de partenariat, constituït per un mínim de tres països diferents que es posen d'acord per a desenvolupar un Projecte Educatiu Europeu (PEE). L'objectiu ha de ser la intensificació de la consciència europea a través d'un treball sobre els elements comuns culturals, socials i econòmics que permeti la coneixença mútua entre els participants.

Com participar en un Projecte Educatiu Europeu?

Si una escola desitja iniciar un projecte cal que busqui almenys dues escoles de diferents països a les quals demanarà la col·laboració com a associats. La Comunitat ha previst, per al desenvolupament del programa SOCRATES, la creació

d'Agències Nacionals, encarregades del seu suport; elles són les que ajuden a trobar associats a les escoles que desitgin iniciar un projecte o bé sumar-se a un altre. A Catalunya, l'Oficina de Cooperació Educativa amb Europa, al Departament d'Ensenyament, actua com a Agència Nacional, coordinada amb la de Madrid; ha rebut l'encàrrec d'impulsar i donar suport als Projectes i poden orientar en el disseny del treball i les gestions administratives. El proper termini de presentació de candidatures serà el mes de novembre d'enguany. Les escoles interessades poden començar a pensar en el seu projecte i iniciar els contactes per trobar els seus associats.

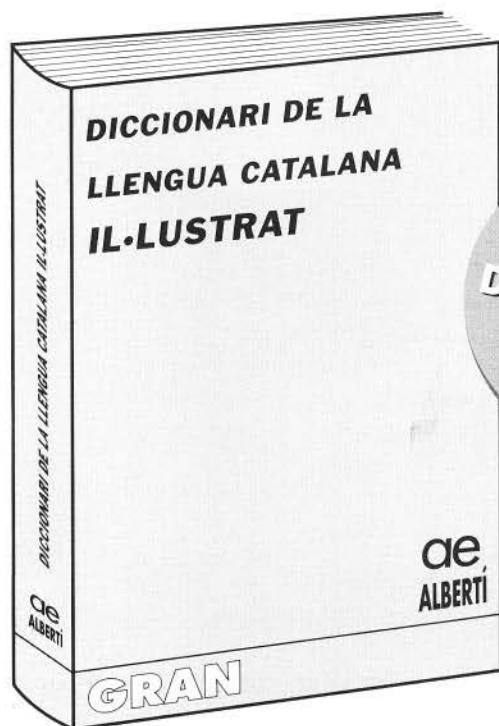
Aquesta és una excel·lent oportunitat per a les nostres escoles i en especial per als mestres d'educació infantil i primària. La possibilitat d'obrir l'àmbit de relació de l'escola i de treballar en equip amb col·legues d'altres països, tot intercanviant-se, creiem que ha d'animar moltes escoles a plantejar-se un partenariat europeu. I potser serà també la motivació definitiva per posar en pràctica aquelles bones intencions que tots tenim d'aprofundir els nostres coneixements lingüístics.

D I C C I O N A R I S

A L B E R T Í

**DICCIONARI DE LA LLENGUA
CATALANA. GRAN. IL·LUSTRAT**

880 pàgines. (17 x 24). 43.028 entrades. 3.200 ptes.



Diccionari de la llengua catalana

33^a edició. 1.880 ptes.

Castellà - Català i Català - Castellà Gros

20^a edició. 5.540 ptes.

Castellà - Català i Català - Castellà Mitjà

12^a edició. 2.260 ptes.

Castellà - Català i Català - Castellà Petit

11^a edició. 1.610 ptes.

ALBERTÍ, EDITOR. Trafalgar, 76 - 08010 Barcelona

Onda

Passeig de Gràcia, 120
Tel. 415 0212
08008 Barcelona

NOVA

COL·LECCIÓ LA CLAU DE ROSA SENSAT



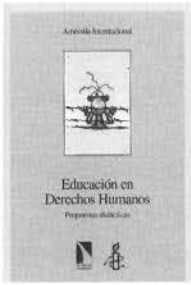
E d u c a c i ó

I n f a n t i l i

P r i m à r i a

Una eina útil per als
nois i noies, un bon
aliat per als mestres





Novetats bibliogràfiques

Biblioteca Rosa Sensat

ÁLVAREZ-ÁPARICIO, J.M. *La Filosofía vital de los escolares: una aproximación etnográfica*. Barcelona: EUB, 1995

Extracte de l'índex:

La educación como necesidad colectiva; La respuesta social a la demanda educativa; Los valores sociales; Las relaciones sociales en el aula; La realidad escolar desde el punto de vista etnográfico experimental

CASTAÑER BALCELLS, M.; TRIGO AZA, E. *La interdisciplinariedad en la Educación Secundaria Obligatoria: propuestas teórico-prácticas*. Zaragoza: INDE, 1995

Extracte de l'índex:

¿Por qué es necesario hablar de interdisciplinariedad y de globalidad en la educación?; Interdisciplinariedad, un calidoscopio curricular en la Reforma Educativa; Distintas ideas, soluciones y propuestas de trabajo; Unidades didácticas con carácter abierto

Ciències experimentals: proposta de modulació (etapa 12-16). Girona: La Universitat. ICE. , 1996

CUENCA CABEZA, M. *Temas de pedagogía del*

ocio. Bilbao: Universidad de Deusto, 1995 (Pedagogía; 7)

Extracte de l'índex:

La conceptualización del ocio. Su incidencia educativa; La educación del ocio en dos modelos históricos de experiencia escolar: ocio y fiesta en el comienzo de la Pedagogía tradicional; Actualidad de la Institución Libre de Enseñanza

Educación de los derechos humanos: propuestas didácticas. Madrid: Los libros de la Catarata: Amnistía Internacional, 1995

Extracte de l'índex:

Presos de conciencia; La pena de muerte; Casos de adopción de Amnistía Internacional; La tortura; Juicios imparciales y expedidos

La educación moral en Primaria y en Secundaria. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia: Zaragoza: Edelvives, 1995 (Aula Reforma; 19)

Extracte de l'índex:

La educación moral en la escuela democrática; Aprendizaje y desarrollo sociocognitivo de los alumnos; Diseño curricular de

78 Novetats bibliogràfiques

- la educación moral; Las actitudes del profesor; Estrategias y técnicas de la educación moral; La evaluación en educación moral
- Estado mundial de la infancia 1996*. Nueva York: UNICEF, 1996
- Extracte de l'índex:
- Los niños en la guerra; Cincuenta años en pro de la infancia; Tablas estadísticas
- GORE, J. M. *Controversias entre las pedagogías: discursos críticos y feministas como regímenes de verdad*. Madrid: Morata; La Coruña: Fundación Paideia, 1996 (Educación crítica)
- Extracte de l'índex:
- Pedagogías críticas y pedagogías feministas: ¿adversarias, aliadas u otra cosa?; Los regímenes de verdad; Autoridad y potenciación profesional en la pedagogía feminista; La reestructuración de la práctica en la formación «radical» del profesorado
- JEAN, G. *La poesía en la escuela (hacia una escuela de la poesía)*. Madrid: De la Torre, 1996 (Proyecto didáctico Quirón; 40)
- MANSO PÉREZ, V.; CASTAÑO PARDO, M. *Educación para la seguridad vial*. Madrid: Anaya/Alauda, 1995 (Hacer Reforma)
- Extracte de l'índex:
- Evolución histórica del concepto de educación vial; La educación vial en la LOGSE, en las organizaciones intergubernamentales y no gubernamentales en Europa; El perfil de la educación vial en Europa; La educación vial en la educación no formal
- SÁNCHEZ BLANCO, C. *El desarrollo de actitudes en Educación infantil*. Zaragoza: Edelvives, 1993 (Aula Reforma; 17)
- Extracte de l'índex:
- Una reflexión crítica sobre los valores hegemónicos en la sociedad actual y el papel de la Educación Infantil; El desarrollo de actitudes y los niveles de concreción del currículo de Educación Infantil; Las actividades escolares
- SANTOS MÜTSCHLE, M.; GONSALES FILHO, J. *Talleres pedagógicos: arte y magia de las manualidades infantiles*. Madrid: Narcea, 1996 (Primeros años)
- SIMPOSIO DE LOGOPEDIA (4: Madrid: 1994)
- Enseñar a hablar: IV Simposio de Logopedia*. Marc Monfort (ed.). Madrid: Ciencias de la Educación Preescolar y especial, 1995 (Educación especial y dificultades de aprendizaje; 11)
- Extracte de l'índex:
- La intersubjetividad, base de la interacción comunicativa; La interacción comunicativa, base del desarrollo del lenguaje; Los trastornos graves de la adquisición del lenguaje: retraso y disfasia; Enseñar a hablar a los que perdieron el habla y/o el lenguaje; Del lenguaje oral al lenguaje escrito
- URRUZOLA ZABALZA, M. J. *Introducción a la filosofía coeducadora*. Bilbao: Maite Canal, 1995 (Serie Coeducación)
- Extracte de l'índex:
- Presupuestos filosóficos de la coeducación; Marco histórico; Análisis de la situación actual de la escuela mixta; Análisis de la Reforma desde la filosofía coeducadora; Hacia una escuela coeducadora

UN PROJECTE PER A TOTHOM...

El caràcter global del Projecte Curricular Vicencs Vives per a l'Educació Secundària ha facilitat poder elaborar llibres i materials curriculars destinats a cobrir les necessitats i les exigències de l'alumnat, del professorat i dels centres; així doncs:

Pel que fa als alumnes i a les alumnes, els nostres llibres i materials els estimulen a **aprendre amb autonomia**. A més, **tenen en compte la diversitat** i faciliten l'adaptació curricular a les necessitats de cada alumne i de cada alumna. I, evidentment, possibiliten l'activitat constructiva i l'**aprenentatge significatiu**.

Pel que fa a les professores i als professors, els proporcionen un **currículum flexible** perquè el puguin adaptar a la seva metodologia didàctica i a les necessitats d'aprenentatge dels alumnes i de les alumnes. També faciliten la tasca dels equips de les diverses àrees.

Pel que fa al centre, li proporcionen elements de suport perquè pugui desenvolupar un **projecte curricular** seguint el seu projecte educatiu.

Textos legals



DOGC

3-4-1996

Resolució de 20 de març de 1996, per la qual s'ofereixen ajuts per a assistents als cursos del Programa de formació per a la reforma.

Resolució de 21 de febrer de 1996, per la qual s'ofereixen subvencions destinades al sosteniment de les guarderies infantils laborals.

10-4-1996

Resolució de 2 d'abril de 1996, per la qual es dona publicitat a l'Acord del Govern de la Generalitat de 2 d'abril de 1996, pel qual s'aprova l'oferta d'ocupació pública per a l'any 1996 dels cossos de funcionaris docents.

12-4-1996

Resolució de 19 de març de 1996, per la qual, en el marc del Pla de recerca de Catalunya, la CIRIT convoca concurs per a la concessió dels Premis per fomentar l'esperit científic del jovent

17-4-1996

Resolució d'11 d'abril de 1996, de convocatòria de proves per a la provisió de places de funcionaris docents i per a l'adquisició de noves especialitats.

24-4-1996

Resolució de 15 de març de 1996, de convocatòria de concurs públic per a la concessió d'ajuts per dur a terme

projectes per a la realització d'experiències educatives i per al desen-volupament de materials curriculars en els centres docents públics i privats concertats de nivell no universitari.

Resolució de 22 de març de 1996, per la qual es convoca concurs públic per a l'atorgament d'ajuts destinats al finançament d'activitats realitzades per associacions, federacions i confederacions d'associacions d'alumnes de centres d'ensenyament no universitari de Catalunya.

Resolució de 26 de març de 1996, de convocatòria del Premi Pere Calders de literatura catalana.

...UN RESULTAT EXCEL·LENT

La qualitat didàctica i pedagògica tan excel·lents dels llibres i dels materials curriculars elaborats per l'Editorial Vicencs Vives resta garantida gràcies a diversos aspectes, entre els quals destaquen:

- Una **programació de continguts**, procedimentals i actitudinals **molt pensada**, de manera que el pas de l'Educació Primària a l'Educació Secundària i entre els diversos crèdits d'aquesta es faci d'una manera progressiva.
- Un **tractament dels continguts** conceptuals i procedimentals **per nivells de dificultat**, de manera que a cada unitat tots els alumnes i totes les alumnes puguin avançar segons el ritme de les seves necessitats.
- Un **text expositiu** d'alt rigor **científic i didàctic** i un tractament de les imatges no pas com a elements auxiliars, sinó com a part activa dels continguts conceptuals i procedimentals del llibre.
- Una àmplia **atenció al professorat**, al qual proporcionen una gran varietat de materials didàctics de suport (projecte curricular, guia de recursos didàctics, solucionaris) per a cada àrea.



Cartes al director



Habemus itineraria

Senyor director:

Lloat sigui el Senyor! Ha costat, però ja tenim els itineraris educatius que relacionen les escoles de primària i els instituts de secundària obligatòria. Quan una família matriculi el seu fill o la seva filla als tres anys podrà conèixer la trajectòria que seguirà fins als setze.

El rellotge de la realitat de les escoles no corre paral·lel al rellotge de l'administració. Aquest últim sempre va darrera de les necessitats, però si deixem de banda el retard en la publicació d'aquests itineraris em sembla que tots coincidirem a dir que és una bona notícia, perquè, entre d'altres consideracions,

afavoreix la coordinació i la coherència entre els diferents cicles d'unes etapes que són obligatòries i amb un fort caràcter comprensiu.

Ara bé, l'existència de l'itinerari no significa que aquesta coordinació quedi garantida. L'itinerari, amb els graus de dificultat que comporta les diferències en el territori, és una condició necessària però insuficient.

Ara cal omplir aquests itineraris de contingut pedagògic, educatiu. Les cultures de l'ensenyament infantil, primari i secundari s'han de posar sobre la taula perquè siguin conegudes pels protagonistes principals —encara hi ha molt desconeixement mutu— i

del contrast han de sortir propostes que millorin el servei que les escoles ofereixen. De ben poca cosa servirà saber que un nen anirà a un institut determinat si no podem garantir un nivell de coherència adequat i una coordinació estreta entre l'escola i l'institut.

Aquest repte només el podem resoldre els mestres i els professors. L'administració educativa ha d'afavorir les relacions entre les escoles i els instituts —hem de pensar que relacionar-se s'ha de traduir en temps i no n'anem gens sobrants, d'aquesta riquesa—, però el grau de coordinació depèn dels mestres i dels professors.

El primer nivell de coordinació hauria de garantir el traspàs de la informació sobre els grups classe, sobre els alumnes i sobre el currículum concret d'un centre d'educació infantil i primària. Però quedar-nos en aquest nivell és avançar molt poc.

Les possibilitats de relació poden anar molt més enllà amb l'objectiu d'aproximar les cultures de primària i de secundària. Caldria establir un calendari de treball que facilités la reflexió conjunta sobre temes lligats a les àrees dels currículums i, sobretot, sobre la importància de la tutorització. No podem oblidar que aquesta funció és cabdal en tot procés educatiu perquè significa saber explicar com és un

noi o una noia d'una manera global i defugir l'única visió parcial que ens dona qualsevol àrea del saber.

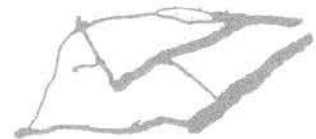
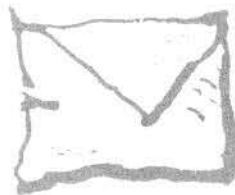
Un altre element d'aquesta coordinació és la possibilitat d'organitzar actes conjunts: celebracions de jocs florals, festes populars, fires, activitats que els grans preparen per als petits o a l'inrevés, festes amb les famílies i, sobretot, preparar els canvis d'escola. També es pot abordar la necessitat de plans de formació, transport escolar, menjadors o altres serveis complementaris.

El grau d'intranquil·litat de les famílies quan els seus fills o filles han de canviar d'escola disminuirà fins arribar a desaparèixer si sabem que els itineraris són

alguna cosa més que línies que uneixen centres per convertir-se en entramats de relacions adreçades a aconseguir que el subjecte més important del procés educatiu, el subjecte que dóna sentit a tot el que fem —l'alumne— sigui rebut i atès des del seu punt de partida inicial i conegut des de tots els vessants que configuren la seva personalitat.

Si podem entendre aquesta coordinació als centres del primer cicle de l'educació infantil farem un servei excel·lent que millorarà l'escola pública. Si l'itinerari és una simple línia, els mestres i els professors hem de donar-hi tot el volum que ens sigui possible

Jaume Cela.



HISTÒRIA DE LA MÚSICA.

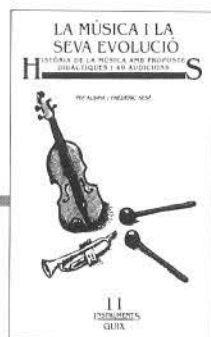
Èpoques i formes

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

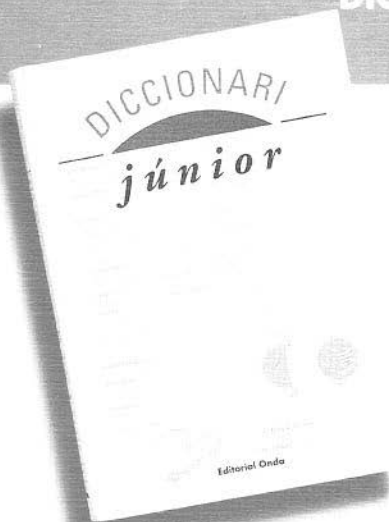


GRAÓ

C/ Francesc Tàrraga, 32-34
08027-Barcelona

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

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

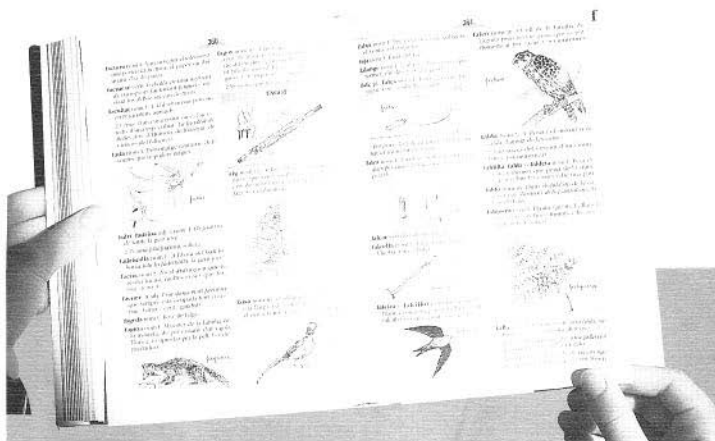
Antònims 1.500

Crides (→)3.500

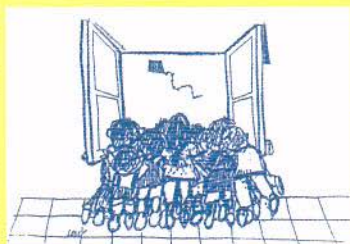
Informació gràfica

Dibuixos 1.450

Quadres i esquemes 200



Passeig de Gràcia 120
08008 Barcelona



7è Congrés Internacional d'Atenció a la Infància en Edat Escolar:

L'entorn és una finestra oberta per a
l'aprenentatge

Barcelona*

6-9 de novembre de 1996

R O S A
S E N S A T



Associació de Mestres Rosa Sensat
European network for school-age childcare
(ENSAC)

• Què és ENSAC?

És la **Xarxa Europea d'Atenció a la Infància en Edat Escolar**, que té com a objectiu promoure la igualtat i millorar la qualitat de vida dels infants i joves, en el fora escola.

Posa en contacte professionals, administradors, educadors i grups voluntaris per:

- Comparar l'Atenció a la Infància en Edat Escolar en diferents països.
- Desenvolupar i avaluar diferents models d'Atenció a la Infància en Edat Escolar.
- Intercanviar experiències i informació.
- Augmentar la consciència sobre l'Atenció a la Infància en Edat Escolar.

ENSAC edita diverses publicacions, impulsa la recerca, organitza congressos.

• El proper CONGRÉS serà a Barcelona:

Tema: "L'entorn és una finestra oberta per a l'aprenentatge"
Reflexions sobre el medi natural, urbà i cultural

Objectiu: Aprofundir en el respecte democràtic que els nens i les nenes es mereixen, en el reconeixement de les seves capacitats i en el seu ple dret de ciutadania.

Estructura: Conferències, debats, intercanvis d'experiències europees i visites comentades.

Butlleta d'inscripció

Nom _____ Cognoms _____

Adreça _____ Població _____ CP _____

País _____ Telèfon _____ Fax _____

Llengües que enteneu: català castellà francès anglès

Si us plau, envieu aquesta butlleta a:
Secretaria del Congrés d'ENSAC (Roser Aguilar)
A. M. Rosa Sensat • Còrsega, 271, baixos • 08008 Barcelona
Tel.: (9)3/237 07 01 • Fax: (9)3/415 36 80
E-mail: rsensat@citel.pangea.org

Preu d'inscripció:
Fins al 14 de juny: 33.250 PTA
A partir del 15 de juny: 35.000