



Publicació
de Rosa Sensat

setembre 1997

PERSPECTIVA

ESCOLAR 217

14-16

segon cicle d'ESO

Atenció a la diversitat
i organització

Organització de l'hora
del migdia

Pàgina 72, exercici núm. 4
del llibre de...

De Cornellà a Sarajevo

Qui colpeja la reforma?

P E R S P E C T I V A
E S C O L A R 2 1 7

Edició i Administració:

Associació de Mestres Rosa Sensat.
Còrsega, 271 • Tel. 237 07 01
Fax: 415 36 80 • 08008 Barcelona
E-mail: pescolar@mrp.pangea.org

Consell de Redacció:

Anna Agenjo, Josep Callís, Rosa Carrió,
Ton Creus, Mercè Fluvià, Montserrat Galícia,
Marta Mata, Carme Ortoll,
Teresa Serra, Jesús Viñas

Directora:

Carme Tomàs

Directora adjunta:

Mercè Comas

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:

6.550 ptes.- P.V.P. 725 ptes.

Editorial:

Eren una vegada uns professors d'EGB... 1

Monogràfic:

14-16, segon cycle d'ESO:

I l'alumnat, què en pensa de l'ESO? 2

Lluís Maruny, Núria Giné i Emili Muñoz

Què s'ensenya, què s'aprèn? 9

Jaume Olivé i Morros

El professorat de l'etapa d'educació 17

secundària obligatòria. *Oriol Busquets*

El centre de secundària i el cycle 14-16. 23

Paco Peralta

El segon cycle de l'ESO, final de l'etapa 35

obligatòria. *Mariona Escobar*

Bibliografia complementària. 46

Biblioteca Rosa Sensat

Escola.

Integració:

Atenció a la diversitat i organització de centre. 51

Josep Closes, Pilar Gayà i Isabel Delgado

Organització escolar:

Organització de l'hora del migdia. 59

Maria Aparicio Tenas, Montserrat Marquet

García i Elena Sorroche López

Escola i societat.

Material escolar:

Pàgina 72, exercici número 4 del llibre de... 65

Enric Queralt

Experiències escolars:

De Cornellà a Sarajevo. *M. Balderas,*

E. Pereira, A. Romagosa, B. Junyent,

M. Vallejo i A. Rodríguez 71

Opinió:

Qui colpeja la reforma del sistema educatiu? 75

Jaume Cela i Juli Palou

Novetats bibliogràfiques.

Per escrit. *Neus Berbis* 80

Altres novetats. 82

Textos legals. 84

Cartes a les lectores i als lectors. 86

Eren una vegada uns professors d'EGB...

L'escola pública viu un procés de transformació com a resultat de la implantació de la reforma.

El canvi d'escoles d'EGB a CEIP (centres d'educació infantil i primària) no és només un canvi de nom; per als mestres, especialment, està suposant transformacions importants en la seva vida laboral. Sobretot pel traspàs dels alumnes de 7è i 8è a secundària i la incorporació de les noves especialitats.

Sembla inevitable que un canvi d'aquesta magnitud, que mou i afecta tantes i tantes situacions personals i col·lectives, comporti desajustaments d'equips i intranquil·litats personals.

Per fer front a aquesta situació els mestres dels CEIP necessiten saber de forma urgent com es desenvoluparà el procés d'aplicació de l'acord sobre les plantilles, any per any, fins al 2001. La claredat, la transparència, evitaria tanta expectativa, inquietud i confusió, i afavoriria una implicació dels centres i dels mestres en el procés de construcció dels equips.

Per a molts docents ha estat un desengany que en l'ordre de prioritats per accedir a l'ESO hagi primat bàsicament l'antiguitat en el cos, sense valorar les capacitats professionals per desenvolupar aquesta tasca. Una vegada més ha primat un barem fortament gremial.

El valor de qualitat pedagògica que suposa la incorporació d'especialistes a les escoles públiques pot no aconseguir-se si els mestres que ocupen aquestes especialitats provenen d'una reconversió feta no per interès professional, sinó només per mantenir el lloc de treball.

L'Administració ha de garantir que la transformació d'aquests llocs de treball es faci a partir d'una formació de qualitat.

Tots els estaments implicats en aquesta transformació —Administració, sindicats, mestres i pares— cal que vetllem perquè les directrius que orientin el canvi afavoreixin la qualitat de l'ensenyament.

Els autors presenten una recerca sobre el pensament dels alumnes d'ESO en relació l'etapa, l'ensenyament, els professors, la vida als centres, etc. El material s'ha recollit en entrevistes a alumnes de 3r d'ESO de quatre centres de Catalunya i s'ha analitzat amb xarxes sistèmiques que permeten un recull exhaustiu de temes i opinions.

I l'alumnat, què en pensa de l'ESO?

*Lluís Maruny
Núria Giné
Emili Muñoz¹*

En el conjunt de publicacions al voltant de la Reforma educativa, i concretament de l'ESO, es trobava a faltar la veu dels i de les alumnes. A partir d'un treball previ sobre la motivació de l'alumnat i les seves opinions respecte dels estudis i de la vida al centre, efectuat pel claustre de l'IES Badalona-9, en el marc del seu procés d'elaboració del PCC, vam decidir fer una recerca sistemàtica sobre aquest tema, de la qual hem tret les idees que exposarem tot seguit. Escoltar atentament i interpretar el pensament dels i les alumnes sense trair-lo sembla prou important per encarar una reforma que pretén donar-los més protagonisme en el seu procés d'aprenentatge.

Sense haver de descriure la metodologia, remarcarem que el treball s'ha fonamentat en entrevistes individuals i grupals, a partir d'un guió previ, que s'han transcrit íntegrament i s'han treballat a partir de l'anàlisi del discurs i l'organització del pensament dels alumnes en xarxes sistèmiques, en un procés complex que ens sembla que ha garantit una visió qualitativa, global i organitzada del conjunt d'idees, opinions i actituds expressades pels nois i les noies.

El primer que cal dir és que l'alumnat de l'ESO té, efectivament, un pensament propi sobre el conjunt de l'etapa i dels aspectes del procés educatiu. Un pensament divers, però àmpliament compartit.

1. Els autors han estat membres de l'Equip «Educció en la Diversitat a l'Ensenyament Secundari», de l'ICE de la UAB. L'article es refereix a la recerca *Una canya o un pal? El pensament dels alumnes sobre l'ESO*, actualment en procés de publicació a càrrec de l'ICE-UAB.

Immediatament cal afegir-hi que val la pena d'escoltar-lo atentament perquè és coherent i lúcid i, en conjunt, coincideix amb les propostes pedagògiques més innovadores.

En podem extreure unes idees nuclears que sustenten el conjunt d'opinions. La primera es refereix a la voluntat de ser tinguts en compte i respectats. La segona, que reclamen dels professors que exerceixin la seva autoritat amb fermesa i tolerància, que els ajudin i els orientin i que els tractin amb empatia i calidesa afectiva. La tercera idea és que volen aprendre, però que reclamen canvis importants en els continguts que els transmetem i que els continguts, d'altra banda, els veuen íntimament vinculats a les maneres d'ensenyar i a les maneres de relacionar-se el professor amb els alumnes a la classe. Aquestes idees vertebraran el que pensen dels diversos aspectes de l'educació.

L'obligatorietat

Per als i les adolescents, la idea d'obligatorietat es fa difícil de suportar en qualsevol aspecte de la vida. Pel que fa als estudis, reconeixen les finalitats socials de l'educació: millorar les seves possibilitats personals i laborals, augmentar la seva comprensió i domini de l'entorn, etc. Però hi posen un to lúcid i escèptic: saben que els estudis no garanteixen ni l'èxit, ni la possibilitat d'una vida laboral o personal satisfactòria. En definitiva, pensen que els estudis són obligats, potser necessaris, però no suficients i que hi ha altres coses importants.

L'obligació, no la perceben només en termes legals. Més aviat és una obligació social i familiar. Estudien perquè no hi ha alternativa fora de l'escola, perquè no tenen cap altra opció o totes són pitjors. I perquè els pares els obliguen. I això els ho fa encara més difícil de suportar: poden sentir que anar a estudiar és una manera de continuar controlats i dependents, de continuar essent tractats com a criatures.

Per a molts, l'obligatorietat pot ser acceptable. Però si es combina amb l'avorriment, amb la sensació de manca de sentit del que fan, aleshores, l'obligació es fa «agobiant», com diuen: insuportable. Pot ser, en un grup, per la sensació de fracàs i d'impotència davant les

4 14-16, segon cicle d'ESO

exigències escolars: són els que et diuen que «ells no serveixen per a estudiar» o que «no els agrada». Però en altres casos, és la manca de sentit i no les dificultats, allò que els rebel·la: «de què em serveix?», «quin interès pot tenir per a mi tot això?». Aquesta percepció d'obligació i de manca de sentit podria explicar que alguns comportaments a l'ESO recordin els dels reclutes al servei militar.

La vida a l'institut

L'alumnat es mostra unànime a valorar molt la vida als centres, les relacions que s'estableixen entre nois i noies molt diversos. Als centres públics de la mostra, la diversitat tan gran entre els adolescents és viscuda clarament com a valor, per contrast amb altres contextos de vida dels joves. S'hi reconeixen conflictes, alguns dels quals poden generar patiment, però, en general, els conflictes a l'institut es donen relativament controlats per la presència dels adults i per les normes de convivència. Així, el centre és un espai d'experiències, contrastos, intercanvis i relacions on s'aprenen aspectes fonamentals per a l'adolescència. L'aula és viscuda com un espai social i no un agrupament tècnic. Tanmateix, aquesta vida social entre els nois i les noies tendeix a desenvolupar-se en paral·lel a la vida dels adults, amb escassos punts de trobada i de reflexió compartida amb els adults sobre el que passa.

Per a l'alumnat, la clau, pel que fa a satisfacció i benestar, està en la qualitat de la comunicació interpersonal entre companys i, també, amb el professorat, especialment en l'extensió i qualitat de la zona d'intercanvis entre alumnes i professors i professores.

Què demanen al professor o professora? Molt en primer terme, els demanen que exerceixin la seva funció docent: que no en dimiteixin. Que garanteixin les condicions de treball, que expliquin bé i que els ajudin i orientin. Són unànimes a criticar tant el professorat autoritari, que no els té en compte per res, com aquell que no té autoritat i consent el descontrol. Reclamen una autoritat madura i coherent, seriosa sense excloure l'humor —molt important!—, que equilibri l'exigència i la comprensió. Adults propers i amb capacitat de diàleg.



Per sobre de tot, reclamen que els respectin. Pel que fa al respecte, els nois i les noies admeten un doble raser: són més tolerants amb ells mateixos que amb els professors. Els alumnes es permeten un marge d'irrespectuositat amb explicacions com «encara no som tan grans», «de vegades ens passem». És com si consideressin tenir un cert dret a l'entremaliadura i a la burla. En canvi, són totalment intransigents amb el que consideren manca de respecte dels professors i professores. La manca de respecte, la defineixen amb precisió: insults, humiliacions, ridiculitzar-los, el tracte despectiu, el menyspreu.

Els espais de relació entre alumnes i professors depenen molt del tarannà personal de cadascú, a la classe. Però pel que fa a les relacions formals i institucionals, són percebudes com a insuficients. La tutoria és ben valorada, però denuncien pràctiques tutorialis burocratitzades, sense comunicació ni intercanvis reals. Tampoc no consideren rellevant ni s'identifiquen amb la participació institucional: la normativa de funcionament els és imposada i, en certa

6 14-16, segon cicle d'ESO

mesura, els resulta estranya; la capacitat d'incidència real en la dinàmica del centre la consideren dubtosa.

Els canvis introduïts per la Reforma

L'alumnat identifica amb lucidesa canvis clars en l'estructura curricular i no tan clars en les metodologies didàctiques ni en l'avaluació.

Pel que fa als continguts, perceben les innovacions molt simplificades i confuses. Els coneixements i els continguts conceptuals són clars: és el de sempre. Els procediments es redueixen a fer els deures i treballs, preguntar a classe i algunes activitats de recerca d'informació, però rarament identifiquen procediments específics de les diverses àrees de coneixement. Les actituds, finalment, consisteixen a comportar-se correctament a la classe i presentar els deures, en una mena de contingut hipertransversal que les fa desaparèixer com a objecte d'ensenyament específic.

La tipologia de crèdits és percebuda amb precisió en els termes següents. Els crèdits comuns s'identifiquen amb continguts tradicionals, maneres d'ensenyar transmissives i amb relacions de comunicació amb el professor rígides. Als crèdits variables hi ha la possibilitat d'escollir i decidir —un valor segur, sovint massa retallat— i, d'altra banda, els veuen com a més innovadors en la didàctica, amb una comunicació més fluida amb el professor, en general. Als crèdits de síntesi apareix allò que més valoren: l'autonomia, la possibilitat d'organitzar-se lliurement la feina i ser més creatius en el treball. En general, els crèdits de síntesi «són una canya». Finalment, als crèdits de reforç, hi ha la possibilitat de rebre un ajut més personalitzat.

Pel que fa a les maneres d'ensenyar, els i les alumnes d'ESO constaten críticament el caràcter fortament transmissiu que es continua donant, majoritàriament, a les classes: «són un pal», i les associen amb la repetició, la monotonia, el llenguatge molt distanciat... Pel que fa a l'avaluació, identifiquen positivament la consideració de les actituds i una certa diversificació dels instruments d'avaluació, tot i que l'examen continua sent l'element

clau. Perceben clarament la funció qualificadora i selectiva de l'avaluació, però no tant la funció reguladora de l'aprenentatge que teòricament hauria de tenir. Si suspelen una matèria o tema, els costa identificar dificultats concretes i procediments per superar-les: «hauria d'estudiar més». Constaten que a l'hora d'avaluar, els procediments i actituds són imprecisos i genèrics: fer bondat, fer els treballs... A la majoria de matèries, els criteris d'avaluació resten encara força hermètics per a l'alumnat: no els poden precisar i continuen veient l'avaluació com una sanció externa on poden participar ben poc.



Final obert

Obligar els adolescents a romandre a l'escola comporta un qüestionament de gran abast a les tradicions de l'ensenyament secundari. Canvis en la identitat professional dels docents i en les formes de comunicació i diàleg amb els alumnes. Canvis en la selecció dels continguts i en les maneres d'ensenyar. En el clima dels centres i en les normes explícites i implícites de funcionament.

Els i les alumnes disposen d'un pensament àmpliament compartit sobre l'ESO, però la seva predisposició varia d'acord amb factors actitudinals i de motivació. Identifiquen a la pràctica de la Reforma canvis visibles i positius, però insuficients. Aquests canvis tendeixen a millorar les condicions escolars dels alumnes motivats per a l'aprenentatge: més opcionalitat, més autonomia, més flexibilitat... També constaten una ampliació en la possibilitat d'acolliment dels alumnes amb dificultats d'aprenentatge, a través de l'acció tutorial i dels mecanismes compensadors que es posen en joc. Però hi ha alumnes que no tenen expectatives acadèmiques: alguns per l'experiència escolar acumulada de fracàs i d'altres per la sensació de manca de sentit, de llunyania entre l'escola i la vida que els interessa. Aquests alumnes —que qüestionen el nucli de l'ensenyament: els continguts, el que l'escola ensenya— continuen tenint moltes dificultats per encaixar a l'ESO, se senten rebutjats i aclaparats —agredits d'alguna manera— i reclamen un aprofundiment dels canvis. El respecte, el diàleg, ser escoltats i valorats, poder-se expressar, ser més actius a classe, disposar de més autonomia en el treball, cooperar i interactuar, són els valors que ens proposen.

8 14-16, segon cicle d'ESO

Cada professor farà la interpretació pròpia del que els alumnes diuen i cada centre pot optar, o no, per establir mecanismes de recollida de les opinions i pensament dels seus alumnes, a través de les tutories principalment, d'enquestes, d'entrevistes, etc. Una anàlisi seriosa i receptiva del que els alumnes pensen pot donar elements concrets per introduir canvis positius. El funcionament estable i eficient dels equips docents constitueix un espai privilegiat per reflexionar al voltant del que els alumnes plantegen. Els professors individualment i els centres com a institucions s'enfronten al repte de canviar aspectes de les seves tradicions, valors i hàbits de treball, per tal de fer-se més capaços d'acollir i donar resposta educativa a la totalitat dels adolescents. En aquesta situació de crisi que acompanya tota mena de canvis, els alumnes aporten orientacions prou precises d'allò que és més important de millorar en cada lloc i sobre quina orientació han de tenir aquests canvis. I vénen a confirmar que el que necessiten i reclamen, no és una dissolució ni una dimissió de les responsabilitats dels professors, sinó, ben al contrari, una millora de la qualitat i l'eficiència de l'ensenyament.

En aquest article es reflexiona sobre els continguts del disseny curricular i el procés a seguir per dur-los a la pràctica; es tracta també la problemàtica de la diversitat, es posa de manifest l'estructura de l'actual currículum de l'ESO: part comuna, variable i crèdits de síntesi, i es raona sobre com cal enfocar i organitzar cadascuna d'elles. Finalment es reflexiona sobre els mitjans organitzatius que han de permetre a l'equip docent dur endavant el projecte educatiu.

Què s'ensenya, què s'aprèn?

En encarar-nos amb el final de l'etapa secundària obligatòria se'ns plantegen inevitablement qüestions com: què han d'haver après els nostres alumnes? Quin nivell han d'assolir en cadascuna de les àrees? Tots els alumnes han d'aconseguir el mateix nivell? Qualsevol resposta sempre haurà de tenir en compte, en primer lloc, l'estadi que ocupa l'ESO dins l'estructura educativa. En aquest sentit cal recordar el seu caràcter no terminal, i no oblidar que a l'alumne o alumna, en superar l'ESO, tot seguit se li obren diferents possibilitats: iniciar estudis professionals de nivell mitjà o començar el batxillerat. Per poder fer-ho hauran d'assolir els objectius generals plantejats per a l'etapa, i per tant caldrà vetllar per oferir tots els recursos possibles per tal que així pugui ser.

És convenient que el centre faci seus aquests objectius i els pugui inserir en el projecte curricular, després d'un procés de treball que ha de permetre donar prioritats i concretar els que semblin més adequats. L'ensenyament en aquesta etapa educativa ha de permetre tractar l'alumne amb un caràcter global i ha de fer possible el treball en diversos vessants del coneixement: literari, social, científic, musical, estètic, esportiu...

Però quins continguts haurem de seleccionar en cadascuna de les

**Jaume Olivé
i Morros**

IESMJ. Serrat Bonastre

10 14-16, segon cicle d'ESO

diverses àrees que els desenvolupen i amb quin grau d'aprofundiment els treballarem? Per contestar-nos això hem de tenir en compte el marc referencial que comporta el disseny curricular base. L'hem de treballar i fer-nos el disseny que considerem més adient, amb el criteri que s'ajusti de la millor manera a les particularitats del nostre centre i la manera com entenguem el procés d'ensenyament-aprenentatge. En aquesta fase també ens poden ser útils les propostes fetes per col·lectius compromesos en la reforma de l'ensenyament, així com les que van fent les editorials per mitjà dels seus llibres de text.

En un món tan canviant com el que vivim i en realitat tan competitiu, hem de donar prioritat a l'assoliment dels continguts que permetin reeixir en situacions noves que la vida pugui anar plantejant. Sens dubte, entre aquests continguts convé destacar els procediments o tècniques i habilitats; molts d'ells de ben segur seran útils en nombroses situacions amb què el noi o la noia posteriorment s'haurà d'enfrontar. Tècniques que donin elements per poder aprendre a conèixer en els diferents camps, amb sentit crític i que ajudin a aprendre a saber fer, tot potenciant la imaginació i la creativitat. Recursos que, estimulant el raonament i desenvolupant, quan calgui, també la memòria, en cada moment puguin ser eines que facilitin l'adquisició dels fets i conceptes que calgui incorporar. També un lloc destacat hi han de tenir els continguts actitudinals. Cal desenvolupar actituds i valors que ajudin a aprendre a viure amb els altres, en una societat plural que cada cop ha de permetre reflectir més la seva diversitat, amb respecte i tolerància. Actituds de solidaritat envers aquells que pateixen situacions produïdes per les injustícies causades pels desequilibris Nord-Sud, la violència i la discriminació. Aconseguir actituds respectuoses amb el medi ambient que permetin col·laborar amb un desenvolupament sostenible. Potenciar uns hàbits personals, d'estudi i de treball, imprescindibles per a tot aprenentatge.

En definitiva, és important treballar tots aquells continguts que permetin ajudar a conèixer-se un mateix i a aprendre a ser ciutadans. D'altra banda, lògicament, no ens hem d'oblidar que cal determinar de quins fets i conceptes considerem que l'assimilació és fonamental en cada disciplina. La concreció i seqüenciació dels continguts és una tasca complexa. Un correcte disseny curricular d'una àrea

ha de tenir en compte la seqüenciació que es pugui fer en d'altres, ja que molts continguts estan interrelacionats. La coordinació pedagògica del centre haurà de buscar estratègies per afavorir la manera de trobar punts d'acord per tal de poder fer uns dissenys curriculars coherents.

La diversitat i l'orientació

És evident que entre el nostre alumnat hi ha persones de diferent capacitat, motivació i interessos davant l'estudi i que, per tant, no assoliran el domini i assimilació d'aquests continguts de la mateixa manera. L'equip pedagògic ha de saber adaptar els objectius de cada àrea i del cicle en general a les necessitats de les diverses tipologies d'alumnes. En aquesta línia d'actuació serà bo de saber utilitzar bé tots els recursos que normativament se'ns presenten per atendre la diversitat. Aquestes hores de suport no són suficients per atendre totes les necessitats i, per tant, caldrà prendre criteris que donin prioritat a l'actuació.

Tot i que hi ha altres possibilitats, pot ser adequat destinar les hores establertes a aquesta qüestió preferentment als crèdits comuns de les àrees instrumentals (llenguatges i matemàtiques) per tal de poder organitzar-hi agrupaments flexibles o desdoblaments d'algunes hores d'atenció. Aquestes són decisions que ens poden permetre treballar a diferents nivells i de manera més personalitzada. De totes maneres, cal intentar evitar que mesures d'aquest tipus puguin comportar la segregació d'alumnes.

Per als centres que gaudeixin del suport d'algun tipus de professorat de reforç i recuperació també serà de gran ajuda la seva implicació en el projecte. No s'ha d'oblidar que el sistema educatiu ens permet fer adaptacions curriculars als alumnes que ho necessitin, i més significativament a aquells alumnes de necessitats educatives especials.

La variabilitat, eix important del currículum

La gran quantitat d'hores que en el conjunt del segon cicle té la part variable del currículum escolar ens dóna una gran responsabilitat a l'hora de planificar el nostre esquema. Haurem de

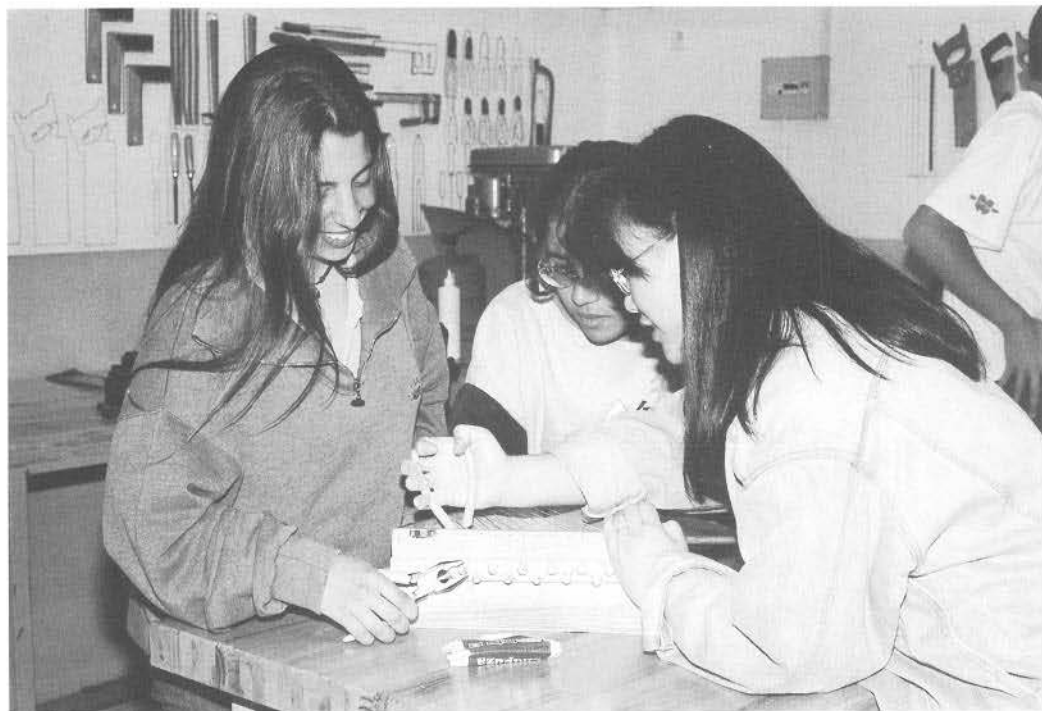


12 14-16, segon cicle d'ESO

procurar que l'estructura que dissenyem, l'oferta mateixa de crèdits i els criteris que proposem per al seu desenvolupament siguin fruit d'un estudi acurat i raonat. És important presentar adequadament per franges tota l'oferta de crèdits, ben variada i equilibrada. Per aconseguir-ho és necessari un treball compartit entre tots els departaments i arribar a decisions d'acceptació conjunta. En aquesta etapa, la coordinació pedagògica també hi té un paper important. Cal afegir, però, que a l'hora de dur-ho definitivament a la pràctica ens podem trobar amb condicionants derivats de la planificació horària o de la distribució d'aules i recursos del centre, cosa que ens pot fer modificar part dels criteris i estructura pactats.

D'acord amb l'autonomia de centre que ens facilita l'actual llei d'educació i que ens permet concretar com distribuir la part variable al llarg del cicle, és bo de plantejar que l'oferta tingui un caràcter creixent al llarg dels dos cursos. A l'hora de planificar-la caldrà tenir en compte que tots els crèdits sempre tinguin com a referència els objectius generals de l'etapa, com també que contribueixin d'alguna manera a l'orientació acadèmica i professional dels estudiants i procurar que l'oferta, en la mesura del possible, s'ajusti als interessos de l'alumnat. L'opcionalitat, que per definició comporta la part variable del currículum, ens aporta grans possibilitats de treballar la diversitat. Així, una part dels crèdits variables ens poden servir per reforçar, especialment en les matèries relacionades amb àrees instrumentals, els alumnes que mostrin algun tipus de dificultats o lentitud en els aprenentatges. La resta de l'oferta de crèdits variables ha d'estar relacionada amb les diverses àrees d'aprenentatge, tot presentant crèdits que possibilitin el complet desplegament curricular de cadascuna d'elles. Així desenvoluparan aquells conceptes que es considerin complementaris i, sempre que es pugui, es procurarà que ofereixin orientacions de tipus professionalitzador. Ens pot ser interessant també prendre altres tipus de decisions, com per exemple dissenyar franges temàtiques en les quals només oferim crèdits d'una àrea determinada, probablement estructurats per a diferents nivells d'aprenentatge. Que tots els alumnes facin un crèdit o altre d'una mateixa àrea ens resoldrà el problema que pot representar el fet que en una avaluació no podem impartir crèdits comuns d'alguna àrea en concret per raons de distribució temporal.

Els alumnes, amb l'ajuda dels professors —i de manera especial



del tutor—, faran la tria del crèdit que els sembli més adequat. En aquest procés hauran de mentalitzar-se que totes les opcions que prenguin configurin el seu currículum. Per tal de facilitar i garantir que aquestes decisions siguin ben coherents, al quart curs de l'ESO és convenient oferir certs tipus de conjunts de crèdits d'acord amb la tipologia d'alumnes i les sortides postobligatòries que es plantegen. D'aquesta manera, els alumnes que es van definint per continuar estudis de batxillerat haurien d'optar per algun d'aquests, que fos constituït per determinats crèdits que els hi facilités l'accés de la manera més satisfactòria. En aquest sentit també caldria proposar-ne d'altres per a aquells que mostrin clarament alguna tendència cap a algun Cicle Formatiu Professional.

La complexitat de l'oferta de variables fa que el seu disseny pugui ser més complet i enriquidor en centres que gaudeixin de diverses línies d'un mateix nivell d'ensenyament. De totes maneres, els centres que fins i tot només disposin d'una línia, també podran cobrir les directrius bàsiques d'aquest disseny si es planifica ade-

quadament la seva estructura de variables, procurant modelar de forma variada l'oferta en cada avaluació o períodes en què es plantegi la part opcional.

El crèdit de síntesi com a síntesi d'aprenentatge

Una part important del currículum el formen els crèdits de síntesi. La seva importància rau més en les característiques que els defineixen que no pas en el pes que puguin tenir en la qualificació global, considerat un 10% de la valoració final. El conjunt d'activitats que serveixen per avaluar, de manera interdisciplinària i conjunta, la maduresa de l'alumne en relació amb els objectius de l'etapa, també ens serveix com a avaluació del mateix sistema d'ensenyament-aprenentatge. Els crèdits de síntesi, sobretot en finalitzar l'etapa, tot i que lluny de la idea de l'examen final, ens han de permetre valorar el grau d'assoliment tant dels conceptes com dels procediments i actituds adquirits en les diferents àrees, aplicats a problemes i projectes diferents. Es plantejarà una manera de treballar diferent a la que normalment l'alumne està acostumat: s'haurà d'organitzar el temps, haurà d'observar, plantejar-se problemes, buscar informació, relacionar una àrea amb d'altres, treballar en grup i repartir-se bé les tasques. En dissenyar-los, el més adequat és formar equips de treball amb participació de tots els departaments i seminaris. Amb tot, de segur que ens trobarem amb algunes dificultats a l'hora de precisar i concretar els continguts representatius de cada àrea.

La superació de l'etapa, un repte important

Ens hem de proposar que en acabar el cicle puguem considerar que la major part d'alumnes han superat l'etapa. La valoració final ens caldrà fer-la de forma global, atenent sobretot aquells aspectes que ens donin informació sobre el grau de maduresa assolit per l'alumne. Així podem fins i tot creure que l'alumne aconsegueix els objectius de l'etapa, tot i que pugués mostrar deficiències en alguna àrea en concret. Serà tasca de l'equip d'ensenyants prendre acords per establir amb quins criteris ens basem a l'hora de decidir sobre la promoció i superació de l'etapa.

Per aconseguir que els alumnes superin l'etapa majoritàriament, prèviament haurem utilitzat tots els recursos que tinguem al nostre abast, en especial d'atenció a la diversitat (implicació de professorat de reforç i recuperació, estratègies per treballar la diversitat, estructuració de la part variable del currículum...).

Amb aquells alumnes que, malgrat tots els esforços, en acabar l'ESO considerem que no aconsegueixen els mínims establerts, ens caldrà plantejar què és el més adequat per a ells. Com en totes les decisions que cal prendre, però potser en aquest moment de manera més destacada, l'orientació tutorial i acadèmica és bàsica. En alguns casos podem plantejar-nos que continuïn un any més fent l'ESO. Si aquesta fos l'opció més vàlida, hauríem d'estructurar algun tipus de disseny curricular que s'ajustés a les necessitats d'aquell alumne, de manera que l'allargament de l'escolaritat pogués realment servir per superar les dificultats que ha mostrat. Si consideréssim més necessari per a ell acabar ja l'ensenyament obligatori, tot i que no hagi aconseguit els objectius proposats, ens cal plantejar el seu inseriment al món del treball. De ben segur serà una bona decisió encaminar aquell alumne cap a algun Programa de Garantia Social que li faciliti els coneixements bàsics per poder integrar-se en algun camp determinat del món laboral.

Per a la resta d'alumnes que superen l'ESO, caldrà prendre actuacions que afavoreixin que les decisions sobre el camí post-obligatori a seguir siguin coincidents amb les recomanacions fetes per l'orientació i d'acord amb la seva trajectòria curricular. S'ha d'intentar evitar que l'atractiu social que avui dia presenta el batxillerat es tradueixi en una exagerada demanda cap a aquesta opció en l'etapa postobligatòria, fet que posteriorment es pot convertir en font de frustracions i la sensació de temps perdut. Ens cal dignificar l'opció de seguir estudis professionals i oferir-la com una alternativa plenament vàlida en finalitzar l'ESO.

L'autonomia de centre i la presa de decisions

L'actual sistema educatiu atribueix als equips d'ensenyants la responsabilitat de prendre les decisions convenientes i necessàries en totes aquestes qüestions. Només amb mecanismes que facilitin la

16 14-16, segon cicle d'ESO

discussió i possibilitin els acords podran dur-se a la pràctica estructures educatives coherents.

Diverses instàncies organitzatives en el centre han de facilitar que es pugui fer un treball satisfactori. Les concrecions curriculars en cada àrea, tant en el disseny de les parts comunes, com en la complementació en l'oferta que es faci en la part variable, haurà de definir-se en els equips de professors des dels departaments i seminaris. La definició de plantejaments pedagògics que afectin de manera transversal diverses àrees (en especial els crèdits de síntesi), caldrà que es faci en àmbits de treball en què tot l'equip docent pugui participar-hi. L'equip de tutors, juntament amb tot el suport psicopedagògic, definirà les estratègies per aplicar els recursos per a la diversitat.

Trobar una estructura organitzativa operativa que potencï la participació de tothom és cabdal i imprescindible per obtenir uns resultats que ens satisfacin en la nostra pràctica educativa.

En aquest article, l'autor presenta de forma breu quins són els trets més rellevants de la professionalitat de l'ensenyant de l'ESO, sigui quina sigui la seva procedència docent, i els resumeix en sis punts: conscient d'ensenyar en una etapa obligatòria, especialista de l'àrea corresponent, capaç de treball en equip, tutor dels seus alumnes, acurat amb el tractament de la llengua des de la seva disciplina i amb una actitud positiva envers l'alumnat.

El professorat de l'etapa d'educació secundària obligatòria

L'etapa d'educació secundària obligatòria és la que, estructuralment, aporta novetats més transcendents a l'ordenació del sistema educatiu implantat per la LOGSE, ja que és on es concreten alguns dels seus principals objectius (com l'ensenyament obligatori i comú per a tots els alumnes fins als setze anys) i on es concentren diversos trets que la diferencien radicalment d'anteriors plantejaments educatius corresponents a alumnes d'aquestes edats (elevat grau d'optativitat, comprensivitat, flexibilitat, obertura del currículum...).

El que em proposo en aquest article és fer una breu relació d'algunes de les qualitats més importants que, al meu parer, han de determinar el perfil professional del professorat d'aquesta etapa, d'acord sempre amb les necessitats que creen les seves característiques definitòries.

Oriol Busquets

Inspector d'Ensenyament

1. Tenir consciència d'impartir un ensenyament obligatori

Tot i que és una condició difícilment delimitable i concretable,

18 14-16, segon cicle d'ESO

és fonamental tenir-la en compte i, a més, destacar-la en primer lloc. El fet que l'etapa que s'imparteix sigui obligatòria ha de tenir repercussions determinants en el plantejament de la tasca docent. Tant les estratègies d'ensenyament-aprenentatge que es dissenyin, com la perspectiva des de la qual s'abordi l'avaluació de l'alumnat no sols no poden ignorar aquesta obligatorietat, sinó que l'han de considerar en un lloc preferent.

És obvi que, encara que es tracti d'un ensenyament obligatori, cal aconseguir la motivació de l'alumnat, ja que sense una bona predisposició i una participació activa per part seva l'aprenentatge és impossible, però no podem caure en el parany de pensar que l'aprenentatge dels alumnes en aquestes edats és el «seu» problema. És un problema, o si es prefereix una qüestió, en la qual s'hauria de comprometre tota la societat i que professionalment recau en el professorat que imparteixi aquesta etapa.

Aquest és un dels aspectes més delicats de les característiques que han de conformar el perfil del professorat de l'ESO, i sóc conscient que no se'n pot banalitzar el tractament, ni reduir-lo a l'espai d'unes poques línies d'un article. Però estic convençut que és una de les qüestions cabdals per entendre la docència en aquesta etapa, i em semblaria un frau ignorar-la en intentar enumerar els trets principals del perfil del seu professorat.

Contràriament al que pot ser una opinió força estesa, no és una qüestió que s'hagi de considerar només en relació amb el professorat que s'incorpora a l'ESO provinent del BUP. Si bé és cert que aquest professorat ve d'una situació molt diferent a la que es proposa, ja que han treballat amb un alumnat acadèmicament seleccionat, cal considerar que el sol fet de provenir de la docència en nivells educatius que ja eren comuns per a tot l'alumnat no implica, de manera general, la garantia de tenir assumit de manera prou convincent el que comporta impartir un ensenyament obligatori. No oblidem, a més, que aquesta consciència de l'obligatorietat de l'etapa ha de comportar l'intent, no gens fàcil de plantejar, d'atendre de la millor manera possible els diferents interessos i necessitats de cada alumne.



2. Ser especialista de l'àrea corresponent

Els continguts i objectius que es plantegen per a cada una de les àrees impliquen que el professorat sigui especialista.

Els plantejaments didàctics propis de l'ensenyament de cada àrea pressuposen, per ser aplicats correctament, un coneixement profund de la matèria per part del professor. De fet, deixant de banda la incorporació de mestres per impartir ensenyaments del primer cicle de l'etapa, que la LOGSE planteja transitòriament fins al 1997 i que també es fa en termes d'especialitat, la mateixa llei i la normativa que l'ha desenvolupada exigeixen una titulació mínima genèrica de llicenciat (excepte per a l'àrea de tecnologia) i remarca la necessitat d'especialització.

Caldria afegir que l'especialització hauria de ser, també, en didàctica de l'àrea corresponent i que hauria de comportar necessàriament un domini considerable dels coneixements propis de l'àrea, a un nivell força més elevat que el corresponent als ensenyaments secundaris.

En particular, cal tenir en compte, a més, que aquest caràcter d'especialitat té unes connotacions força noves en el cas de la

tecnologia i en el plantejament integrat que es fa en l'àrea de ciències de la naturalesa i en la de llengua.

Cal remarcar també que aquest caràcter especialista del professorat no ha d'impedir el plantejament d'alguns aprenentatges des d'una perspectiva interdisciplinària, sinó que ha de ser el fonament necessari per tal que aquests plantejaments siguin realment eficaços.

3. Tenir competència i eficàcia en el treball en equip

Qualsevol acció pedagògica que plantegi una institució docent sense partir d'uns supòsits d'actuació col·legiada està abocada a donar uns resultats que estaran molt lluny dels òptims. Si en situacions anteriors era possible afrontar l'actuació pedagògica mitjançant accions amb un grau de coordinació molt baix, l'etapa d'educació secundària obligatòria transforma en un imperatiu la coordinació del professorat i la col·legialitat de les actuacions adreçades a l'alumnat.

Aquesta coordinació és imprescindible, pel cap baix, a dos nivells:

- Coordinació entre els professors que imparteixen ensenyaments d'una mateixa àrea, ja que el centre ha de prendre decisions sobre la concreció del currículum. L'àmbit natural d'aquesta coordinació han de ser els departaments.
- Coordinació entre els professors que atenen un mateix grup d'alumnes, per tal d'acordar, com a mínim, les actuacions que fan referència a l'aprenentatge de les actituds generals i altres continguts de caràcter transversal. Aquesta coordinació hauria de desenvolupar-se en els equips de cicle o els equips docents (entenent l'equip docent com el conjunt de professorat que actua sobre un mateix grup d'alumnes).

4. Exercir l'acció tutorial

En general, sempre hauria de ser certa la premissa que l'acció tutorial sobre un grup d'alumnes no es pot delegar totalment en un dels professors del grup. En el cas de l'ESO, aquest principi és ineludible. La funció orientadora, tant acadèmica, com personal i

professional, ha de ser exercida en mesura més gran o més petita per tots els professors de l'etapa.

Així mateix, el caràcter comprensiu de l'ensenyament fa imprescindible un seguiment del procés d'aprenentatge dels alumnes que permeti, segons les possibilitats de la situació, adequar l'estratègia didàctica a les necessitats i interessos de cada alumne.

Encara que un professor coordini el conjunt d'actuacions en què es concreta l'acció tutorial, aquesta haurà de ser, necessàriament, una responsabilitat compartida per tot el professorat dels alumnes d'ESO.



5. Ser professor de llengua, sense abandonar la perspectiva de la pròpia especialitat

Quan es parla del tractament de les llengües a l'etapa d'ESO, o més concretament de l'ensenyament de l'àrea de llengua, s'insisteix sovint en el fet que tot professor és, conscientment o inconscientment, professor de llengua.

Aquesta constatació cal tenir-la molt present en fer una relació de trets definidors del professor de qualsevol àrea de l'ESO. Donat que el domini de la llengua és un requisit necessari per al correcte desenvolupament de les capacitats cognoscitives, l'aprenentatge de la llengua és el fonament de qualsevol altre aprenentatge. La llengua és l'objecte preferent de l'ensenyament d'una de les àrees de l'ESO, però no pot ser oblidada en cap altra àrea, ja que en totes es fa servir com a instrument vehiculador de la comunicació que permet avançar els alumnes en el seu aprenentatge.

6. Tenir una actitud positiva envers els alumnes

Una de les novetats introduïdes per la LOGSE és la consideració de les actituds com un dels blocs a tenir en compte en desenvolupar els continguts corresponents a cada una de les àrees. Si bé sembla acceptat, amb un elevat grau de consens, que entre els continguts de cada àrea de coneixement cal incloure una sèrie d'actituds característiques de la seva pròpia manera de fer i que, per tant, el foment i desenvolupament de determinades actituds és una part

prescriptiva del currículum que han de seguir els alumnes, es parla poc de la rellevància de les actituds del professorat. Se'n parla poc tot i que tenen una importància cabdal. Com es pot concretar i delimitar aquesta actitud positiva envers els alumnes que hem enunciat? Podríem iniciar una delimitació del que entenem per aquesta actitud, a partir d'accions com: promoure la seva autoestima, tenir en compte les seves opinions, orientar-los, considerar els seus errors com a punts de partida de nous aprenentatges, fer-los reflexionar...

És obvi que aquesta actitud no ha de ser exclusiva del professorat d'aquesta etapa, però resulta particularment important destacar-la en aquest context.

Acabaré amb una breu reflexió sobre la situació actual del professorat que imparteix l'etapa d'ESO. Aquest professorat s'hi incorpora, majoritàriament, procedent de l'exercici de la docència a altres etapes educatives i, en alguns casos, a partir de l'accés a la docència com a nova o primera professió. Si en altres etapes educatives que ha establert la LOGSE és previsible que la majoria del professorat tingui la mateixa procedència, en el cas de l'ESO és clar que hi conflueixen professors amb tradicions, cultures i experiències docents molt variades. No és estrany trobar impartint l'ensenyament secundari obligatori en un mateix centre professors procedents de l'antiga EGB, d'altres de la docència al BUP i d'altres de la Formació Professional. Cap d'aquests nivells o etapes educatius no s'ajusta, d'entrada, al conjunt de característiques que hem vist que defineixen el perfil del professorat de l'ESO, i es podria considerar que cada col·lectiu es trobarà més pròxim a uns determinats trets dels que s'han exposat que els altres.

Però més enllà de possibles semblances amb el desenvolupament d'anteriors tasques docents, cal adquirir la consciència que es tracta de formar-se un bagatge i una preparació que permeti l'adaptació al perfil professional que exigeix l'actual situació, que té la particularitat de ser nova per a tothom. Un dels reptes que es presenten és aconseguir que l'esmentada varietat de procedències del professorat esdevingui un context enriquidor de contrast i intercanvi d'experiències i perspectives que afavoreixin l'adequació que la nova situació exigeix.

L'autor, que ha participat en l'experimentació de la reforma de la secundària obligatòria i postobligatòria dels IES municipals de Barcelona, reflexiona sobre la complexitat d'objectius i organitzativa que caracteritza els nous centres de secundària, i posa en relleu la importància que pren la gestió d'aquests centres.

El centre de secundària i el cicle 14-16

L'especificitat del segon cicle dins l'etapa d'educació secundària

Paco Peralta

La LOGSE, mitjançant l'articulació d'aquest cicle final d'etapa de caràcter obligatori, intenta evitar la discriminació per la doble titulació, a la sortida de l'Educació General Bàsica, segons la Llei d'Educació de 1970.

L'objectiu de l'etapa, per llei, és precisament garantir els ensenyaments bàsics per a tothom, redimensionats aquests ensenyaments bàsics mitjançant l'ampliació de l'educació fins a l'edat legal de treballar.

Aquesta etapa proposa objectius bàsics comuns que han de ser tractats des de la pluralitat de necessitats i d'aptituds.

Es tracta de conjugar l'equilibri entre la comprensivitat i la diversificació. Es considera la diversificació del currículum als centres ordinaris, segons necessitats.

Donar resposta a les diferents necessitats d'un conjunt molt divers d'alumnes serà precisament un dels punts organitzatius que

24 14-16, segon cicle d'ESO

caldrà treballar més dins la nova organització de centre. No només es tractarà de parlar d'adaptacions curriculars més o menys profundes o duradores, sinó de l'oferta de programes de garantia social, o programes pont per a alumnes que no assoliran la graduació, o la creació de cursos específics per a alumnes amb expectatives raonables d'aconseguir la graduació de secundària abans dels divuit anys, mitjançant l'aplicació de reforços acadèmics, dins l'estructura reglada.

De manera paral·lela, el centre haurà de garantir els mínims de qualitat en el procés d'aprenentatge del col·lectiu d'alumnes que, a partir de quart curs, mitjançant un procés orientatiu específic, presentin expectatives clares de continuar estudis de batxillerat o de formació professional. Els mínims de qualitat es refereixen no només al procés d'ensenyament-aprenentatge dins l'aula, sinó també a la capacitat de la institució per preparar crèdits variables, de reforç, específics, de llengües, de tecnologies específiques... per donar resposta a les necessitats d'aquest tipus d'alumne, que hom considera que ha de ser la majoria de la població estudiantil de secundària.

Hom estableix una metodologia específica d'organització dels continguts, a partir de l'agrupament dels sabers, en àrees de coneixement, les propostes d'optativitat i la programació de matèries comunes, al segon cicle.

Una de les bases de la millora de la qualitat de l'ensenyament és l'adopció d'estratègies educatives participatives a partir de processos d'ensenyament-aprenentatge, amb un canvi en les metodologies tradicionals de transmissió del saber.

Per què és important recordar les característiques de la secundària obligatòria, quan volem parlar del segon cicle, i de la relació amb l'organització del centre de secundària?

Perquè, de fet, la reforma propugna una nova forma d'educar, considera que l'ensenyant ha de canviar el seu rol envers la transmissió de coneixements i tot això necessita un nou tipus de centre educatiu, una institució organitzada per a la consecució dels objectius marcats.

El centre de secundària, la comunitat educativa i l'aplicació de la reforma

El sistema educatiu, i concretament el servei públic d'educació, és al punt de mira de la societat, arran de la implantació de l'ESO. Tanmateix, tot apunta al fet que les més crues manifestacions dels conflictes d'interessos professionals, dins del món de l'ensenyament, encara han d'arribar.

El segon cicle de l'ESO s'implantarà en un moment en què tots els elements de canvi estaran en marxa i afectarà igualment els educadors i els usuaris del sistema.

Des del principi del curs 1996-1997 ha anat augmentant la pressió per a la matrícula a 3r. de l'ESO als centres que compten amb el segon cicle, per part d'un segment de la població que demana escolarització, a partir de procedències diverses.

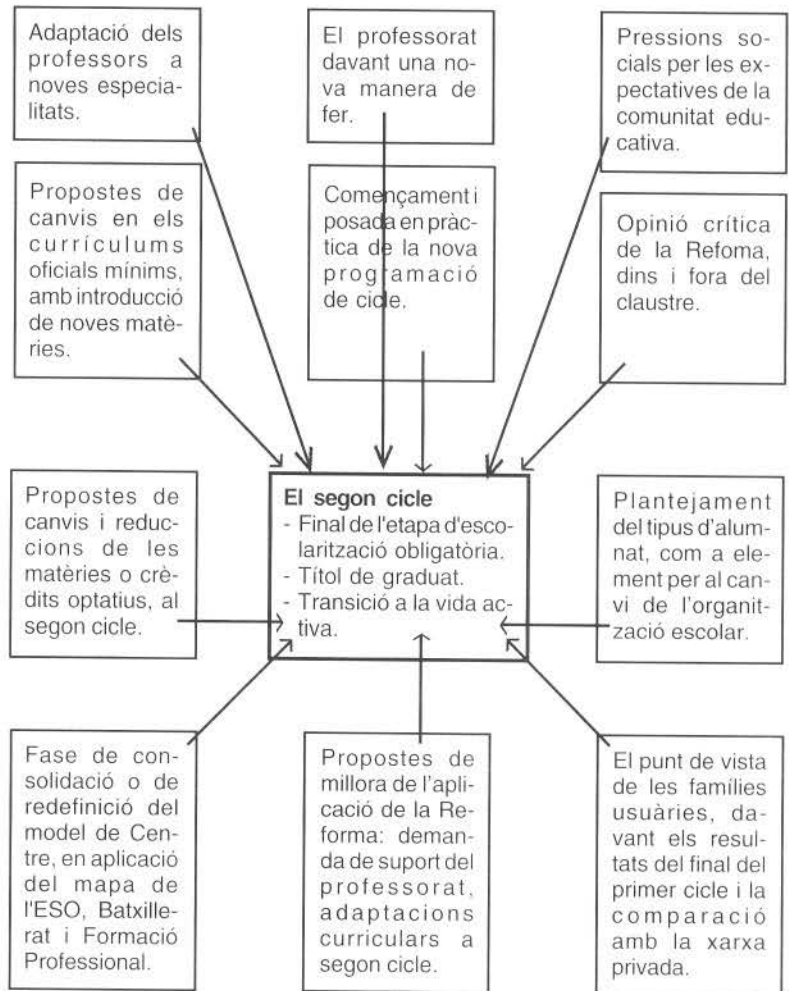
No fa gaire, els mitjans de comunicació han donat a conèixer els resultats d'un estudi que mostra la preocupació per la inadequació dels programes i plans d'estudi. Encara que les opinions s'han generat en el sistema que acaba, les conclusions vénen a alimentar la sensació que, en completar la primera promoció de l'etapa secundària obligatòria, pot generar-se un moviment de revisió, abans de poder contrastar el funcionament del sistema.

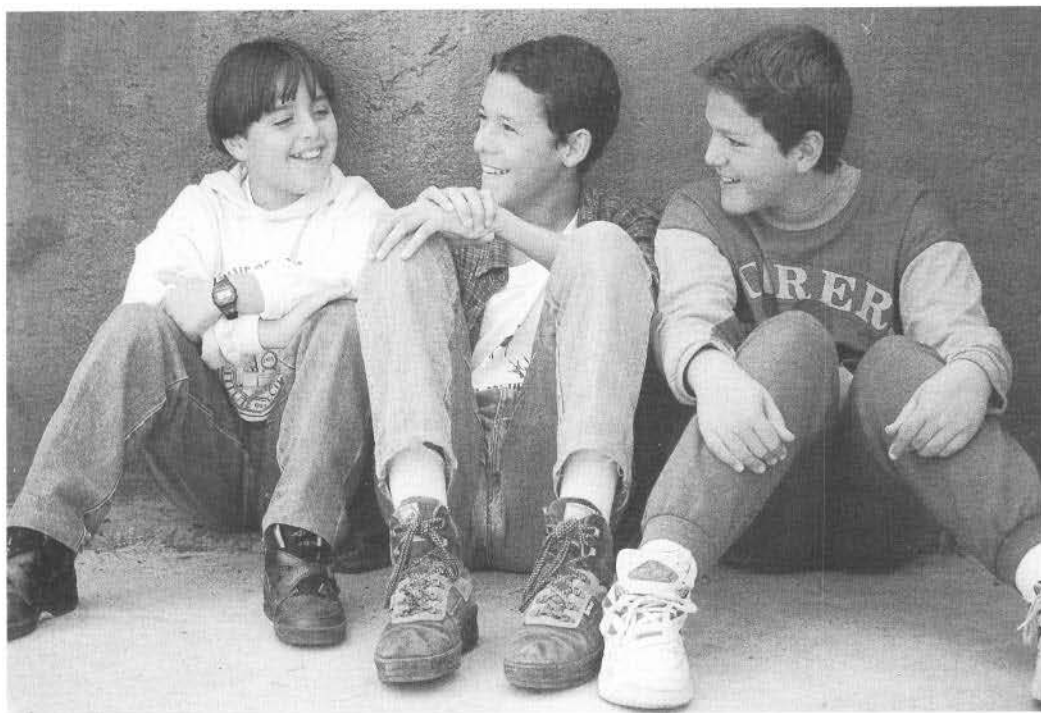
Quin paper fa el centre de secundària com a institució, davant la situació de canvi creada?

- És el lloc on es dirigeixen totes les propostes de canvi.
- El lloc on conflueixen les diverses cultures professionals del BUP, l'FP, COU, ESO experimental, batxillerats experimentals, professorat de cicle superior de primària.
- El lloc on seran totes les tendències pedagògiques i interessos professorals.
- On s'estrena un nou col·lectiu d'alumnes, considerats, en conjunt, com a joves que entraran a la vida activa de la mà d'aquesta institució.
- El lloc on la comunitat educativa fa arribar les tensions pròpies d'aquesta etapa d'aplicació de la reforma.

— És la institució més propera al ciutadà; la seva imatge és la imatge del sistema per a l'usuari.

Quadre de les tensions a les quals s'enfrontarà l'organització del centre coincidint amb la implantació del segon cycle de l'ESO





El centre educatiu ha de reaccionar com una institució amb objectius socials

Com a professionals de l'educació, sigui des de l'equip directiu o sigui des del claustre, sembla que hem de trobar la manera de reconduir el procés de discussió sobre l'aplicació de la Reforma.

Un bon començament pot ser incloure els objectius més generals de la LOGSE en el Projecte Educatiu de Centre, com a marc reconegut a partir del qual s'anirà construint tot el procés educatiu del centre.

Es tracta de

- buscar el consens en allò que és bàsic, és a dir, el mateix procés educatiu, com a objectiu de millora i de canvi, en relació amb els objectius socials i els supòsits pedagògics en què es basa la LOGSE;
- posar en marxa la reforma, a partir de la pròpia reflexió, tradui-

da en accions positives de canvi en les programacions de departament, la seqüenciació, la temporalització, la fixació d'objectius de curs o de crèdit, etc.;

- anar pas per pas en allò que és propi de l'ensenyant, el procés d'ensenyament-aprenentatge, entès aquest procés com un sistema que és la suma de moltes habilitats i disponibilitats de recursos esmerçats perquè l'alumne pugui fer el seu aprenentatge i aconseguir els objectius marcats;
- portar les discussions sobre el currículum, i els objectius de cada etapa, àrea o matèria, en el marc de la institució, com a part de la vida acadèmica, abans de presentar propostes a la comunitat educativa o davant de l'Administració;
- anar donant resposta als diferents enfocaments o criteris o divergències professionals a partir de la pròpia pràctica, tot intentant solucionar els problemes en el lloc i el moment on es produeixen, i a través dels canals de la participació de què l'institut s'ha dotat.

La direcció del centre com a motor de la institució

Per no caure en apriorismes o postures poc realistes, no serà inútil que l'equip directiu consideri el seu centre educatiu com un conjunt funcional dins el qual operen forces molt diverses, en relació amb els objectius de posar en marxa la secundària obligatòria i, concretament, el segon cicle.

L'equip directiu ha de planificar i donar a conèixer les seves estratègies per preveure conflictes al si de la comunitat educativa: fer una llista dels principals temes de fricció, avançar-se a l'esclat de la crisi i elaborar pautes de conducta institucional per rebre els problemes i proposar o retornar solucions.

Treballar pel «bon clima» de la institució significa possiblement assumir el conflicte entre interessos com una constant d'un col·lectiu, que s'agreuja en moments de canvi, però que sempre hi serà present.

Un altre element per a la reconducció del procés es relaciona amb la planificació dels objectius de la institució, amb temporalització,

control i avaluació anual, per a períodes de quatre anys, plantejant la planificació a partir del programa que l'equip directiu va presentar a les eleccions.

Els centres públics de secundària i la qualitat del servei. La participació com a eina de cohesió

Considerant els moments pels quals passa l'aplicació de la reforma, costa molt pensar com ha de ser un centre públic de qualitat.

Com ha de ser un centre amb servei de qualitat, més enllà de les formulacions teòriques?

Podríem pensar que un centre es col·loca en disposició de donar un servei de qualitat si s'enfronta als problemes de consolidació del model de centre de secundària posant en marxa de manera habitual elements creadors d'ambient institucional, com podrien ser aquests:

- Plantejament i resolució de cada problema de la vida escolar, pas per pas, segons programació i d'acord amb les prioritzacions acordades.
- Tractament de la informació per al foment de la comunicació, la participació i la relació habitual amb la comunitat educativa; creació d'espais d'opinió, formals i informals, adequats especialment a les característiques del jovent.
- Avaluació de resultats prenent com a base la planificació acordada.
- Adopció dels canvis, millores o correccions que afecten la vida escolar, els horaris, el currículum, les reunions, de manera decidida, un cop presos els acords.
- Traslladar propostes a l'Administració.
- Capacitat d'integració de cultures i de maneres de fer diverses per aprofitar els recursos i les experiències personals.
- Planificació no burocràtica i explicitació d'objectius no normativitzats.
- Consideració del centre com un tot, com una «institució» que és, que dóna respostes a la comunitat en forma de serveis educatius, adequats a la demanda social.

- Lligam i participació en les plataformes de treball per a la millora de l'ensenyament: relacions amb les institucions, Administracions, grups d'usuaris.
- Pla de formació a mitjà i llarg termini; període de formació per al conjunt de la comunitat, segons les necessitats generades per la posada en marxa de la reforma, i que no es poden conèixer a priori, més enllà de les formulacions generals.

Algunes possibles línies de formació en el centre:

- Formació en tutories, considerades com un procés del dia a dia i també com a part d'un Pla d'Acció Tutorial a definir pel conjunt del centre.
- Formació i assessorament sobre desenvolupament curricular, adaptat al projecte de centre, a mesura que aquest vagi avançant i en relació amb el tipus d'alumnes i amb la problemàtica del final d'etapa.
- Formació per a directius en tècniques i eines de treball relacionades amb la gestió, el tractament de problemes, la comunicació i la direcció de col·lectius.
- Formació per a l'orientació i l'assessorament per a les sortides professionals i d'estudis.
- Treball d'assessorament sobre l'entorn empresarial, cultural i ciutadà.
- Formació institucional en processos d'avaluació final i presa de decisions.

El centre com un sistema organitzatiu. L'equilibri entre la direcció i la participació

El Reglament d'Organització de Centres (ROC) és un extrem d'un continu connectat a través de la Llei de participació, govern i avaluació de centres amb la LOGSE.

Bàsicament el ROC és un marc normatiu que estableix l'Administració per poder distribuir d'una manera mínima i igual per a tots els recursos humans, en forma d'organització escolar. Hi ha altres aspectes més importants, com serien normativitzar el procés electoral o marcar les funcions dels diversos agents educatius, quant a l'organització.

Ara bé, davant les tasques que els espera a les direccions, els equips docents i el conjunt de mestres, ningú no pot rebre una especial inspiració per ordenar el centre, segons la normativa que emana del ROC.

Aquest reglament està pensat per acotar possibles desviacions organitzatives, però no per guiar l'acció organitzadora de la direcció en temps de canvis i reformes.

Bàsicament, des del punt de vista organitzatiu, hem de considerar:

Òrgans col·legiats	Consell Escolar	Claustre
Òrgans unipersonals	De gestió Equip directiu	De coordinació pedagògica Caps de departam.

El tema central és com una organització de centre dedica els esforços i els recursos en la direcció correcta i en cada moment.

No es tracta tant de fer una aplicació freda del reglament, com de fer ús de l'autonomia de gestió i presentar propostes organitzatives que, sense contradir el reglament, s'adaptin a l'etapa concreta de cada centre.

Com encarar la implantació del segon cicle des del punt de vista organitzatiu?

Una possible aplicació organitzativa, que ha estat avalada pràcticament per tota l'experimentació de la reforma, és la creació d'un consell o Comissió Pedagògica de Centre.

Aquesta figura organitzativa ha dinamitzat la implantació de la reforma i ha estat la plataforma natural de treball del coordinador o coordinadora pedagògic. Temes com ara:

- acollida dels alumnes de primer curs. Avaluació inicial;
- organització del tractament de la diversitat des del punt de vista curricular, amb l'oferta coherent dels crèdits variables;

32 14-16, segon cicle d'ESO

- coordinació de les propostes curriculars, seqüenciació;
- coordinació de cicles;
- coordinació de departaments.



Amb la implantació del segon cicle, si no s'ha adoptat encara en el primer, sembla molt important per a la coordinació pedagògica, l'organització dels cicles, primer i segon, per poder treballar d'una forma horitzontal, dins el conjunt de l'organigrama del centre. És una eina de seguiment curricular dels alumnes i una plataforma de planificació i propostes de canvi de continguts, i metodologies a mesura que es va desenvolupant l'acció educadora.

L'equip directiu ha de fer propostes que s'han de concretar en documents de treball on es doni prioritat a unes plataformes de treball, amb horaris determinats, per un trimestre o un curs, per desenvolupar una tasca marcada i acordada al començament. Es tracta de posar l'organització i els recursos al servei dels objectius marcats, i no a l'inrevés.

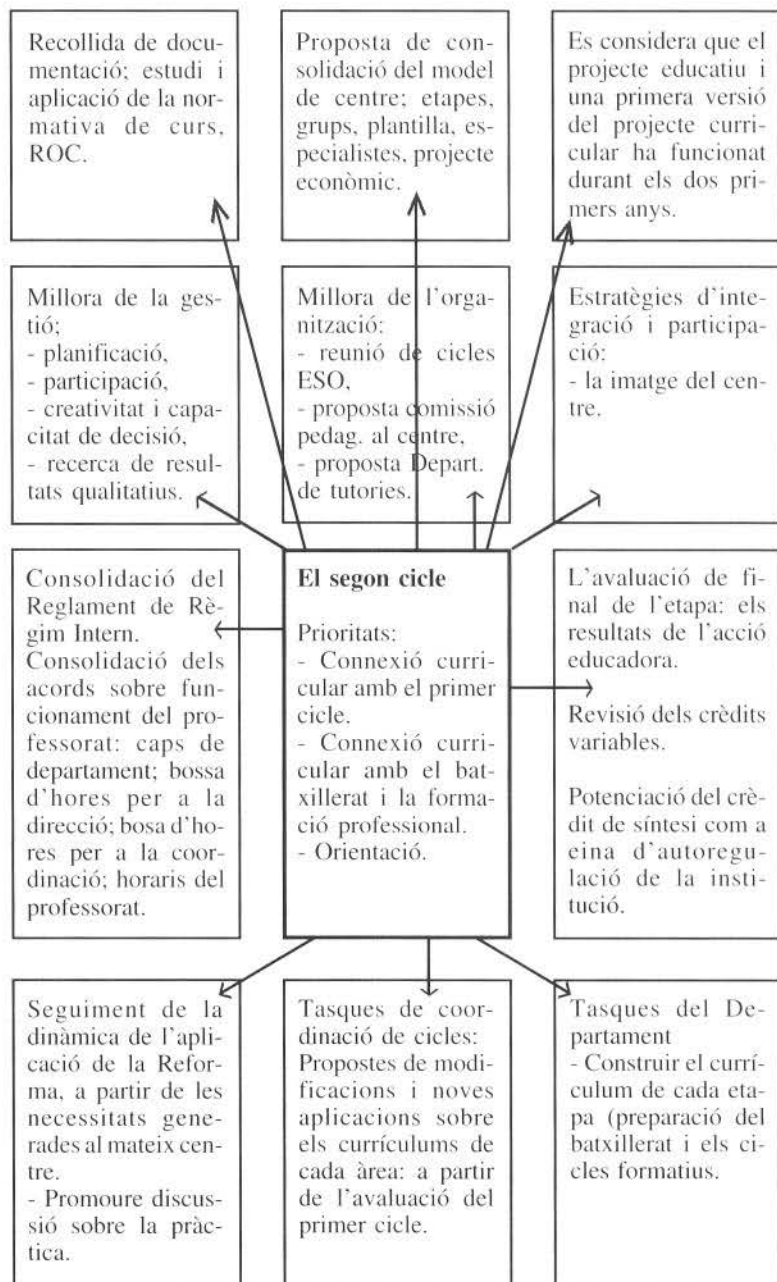
Una lectura del calendari de reunions donarà idea dels aspectes als quals la direcció del centre ha donat prioritat per a un període determinat.

Aspectes del currículum als quals s'ha de donar prioritat amb el començament de la secundària obligatòria

<p>1 El pas de la primària a la secundària</p>	<p>Establir un currículum de connexió i no de ruptura. Procurar la continuïtat de metodologies de treball i projectes de tutoria, amb el suport del saber fer del professorat de primària que ha passat a secundària. Utilització dels informes de primària i de l'avaluació inicial, a secundària, per a l'establiment d'objectius a assolir.</p>
<p>2 El final de la secundària obligatòria</p>	<p>Promoure el graduat de secundària, com a objectiu de l'Educació Bàsica per a tothom, a aconseguir mitjançant un ús combinat de les eines curriculars:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Propostes de variabilitat complementàries del currículum comú, reforçadores i possibilitadores de la maduresa personal de l'alumnat. - Utilització de les adaptacions curriculars. - Possibilitat de diversificacions curriculars

(Vegeu també el quadre de la pàgina següent.)

Quadre de les línies de treball a desenvolupar per l'organització del centre en el procés d'implantació del segon cicle de l'ESO



L'autora analitza algunes dificultats amb què es troba el procés del nou ordenament del sistema educatiu al nostre país, i pren posició respecte a aquest procés, en el marc d'una perspectiva de corresponsabilitat en el projecte educatiu «d'aprendre a ensenyar a aprendre».

El segon cicle de l'ESO, final de l'etapa obligatòria

Introducció

Mariona Escobar

L'article fa referència a les tensions i dificultats en què s'està desenvolupant el procés d'ordenació del nou pla d'estudis. La resolució de bona part d'aquestes dificultats depèn de la ferma voluntat i capacitat de les administracions per dur a terme la seva implantació de la millor manera possible: mapa, plantilles, obres, formació, recursos... D'altres, però, depenen del posicionament personal i professional dels mestres i professors que hi hem de treballar.

Quan sembla que s'és a punt d'introduir canvis significatius en aquest cicle, abans que s'hagi pogut avaluar el seu funcionament normalitzat i a demanda de professionals de l'ensenyament (tornar a separar els alumnes abans dels setze anys, reduir la variabilitat, reobrir el debat sobre quines són les matèries fonamentals...), és important aturar-nos a reflexionar sobre el concepte de *formació bàsica*, què vol dir *tenir nivell, ensenyament de qualitat...*, dins d'una perspectiva de transformació dinàmica del món, des d'una concepció social de l'ensenyament i des d'un *posicionament ètic i personal*.

36 14-16, segon cicle d'ESO

El cicle 14-16, pel fet de ser el darrer de l'etapa i de l'ensenyament obligatori, assumeix totes les responsabilitats d'haver de demostrar fins on s'ha arribat i què hem estat capaços de fer després de tretze anys d'escolarització, com a sistema educatiu i com a professionals de l'ensenyament.

El context en el qual es desenvolupa el procés d'ordenació ve condicionat per tot un seguit de conflictes que són al rerefons del procés. En primer lloc, i pel que pfa a responsabilitats pròpies de les administracions, cal parlar de la *indefinició de les tipologies i grandària del centre de secundària*, la manca de clarificació i adscripció definitiva de *plantilles*, una planificació i realització d'*obres* excessivament lenta, uns plans de *formació* insuficients per ajudar a cohesionar els mestres i professors al voltant de projectes educatius concrets... (Si pensem que la LOGSE ja fa set anys que va ser aprovada pel Congrés i molts més que estava en procés d'experimentació i debat, es fa difícil acceptar que la planificació vagi al mateix ritme i, en alguns casos, pel darrera de la seva implantació.) I, per agreujar-ho, els sospitosos rumors cada vegada més presents de nous canvis d'ordenació de plans d'estudi que incidirien directament en aquest cicle i la connexió amb la postobligatòria...

D'altra banda, i pel que fa a reponsabilitat dels mestres i professors de secundària, cal destacar les tensions internes sorgides entre els diversos cossos i especialitats ja sigui per inèrcies culturals que afecten la concepció de *com s'ha de treballar*, la confrontació a l'entorn del *currículum* i del paper que han de tenir les velles matèries en el context de les noves àrees...

Hi ha, encara, d'altres factors: la difícil convivència de *nivells d'alumnes* amb capacitats, interessos i actituds diversos, l'obligació de *treballar en equip*, la responsabilitat que comporta l'*autonomia de centre* a l'hora de prendre decisions i dur a terme projectes...

Cal retrobar la *funció de l'etapa i el cicle* en particular, el sentit inicial i les raons de la necessitat d'introduir canvis profunds a nivell de sistema, en el terreny institucional i professional.

Final de l'etapa obligatòria i formació de base

La LOGSE encarrega a l'etapa obligatòria la transmissió a tots els alumnes dels elements bàsics de la cultura, formar-los com a persones per assumir deures i exercir els seus drets, preparant-los per a la vida activa o per a accedir a la FP o al batxillerat. És a dir, en acabar l'educació obligatòria, el noi i la noia han d'haver assolit *la formació de base*.

Però què és, com es pot definir la *formació bàsica*? És un concepte universal i permanent?

La perspectiva històrica ens pot donar elements i ens ajuda a situar en el seu lloc el sentit de la formació bàsica i el seu caràcter dinàmic i canviant. Sense anar gaire enllà, podem veure com al segle XIX la ciència, la certesa i l'objectivitat científica i la tècnica varen tenir un paper determinant a l'hora d'establir les prioritats dels continguts i formes d'ensenyament amb la creença de que les coses eren i passaven de la mateixa manera a tot arreu. La ciència era objectiva i el domini científic de la naturalesa havia de contribuir a un món millor, al progrés humà i a l'alliberament de la humanitat.

Aquest enfocament va generar un tipus d'organització dels continguts, la segmentació d'especialitats, un currículum tancat, ordenat per disciplines, i amb uns criteris científicotècnics que predominaven per sobre dels de caràcter social i ètic. Aquesta concepció també repercutí en la forma d'organització de la instrucció, l'homogeneïtzació de models, la presa de decisions jerarquitzada a fi d'obtenir eficàcia en la formació d'un tipus de persona semblant i un sistema de valors i patrons tancat.

No ha estat fins ben entrat el segle XX, als anys 60, que les noves tecnologies de la informació ens comencen a mostrar que no sols no passa el mateix i de la mateixa manera a tot arreu, sinó que el món és molt divers. Es constata que la ciència i la tècnica no sempre han contribuït a resoldre les diferències; ben sovint, al contrari: la degradació del medi, la fam, l'empobriment, la marginació, l'ús del poder, la distància creixent entre països altament desenvolupats i el Tercer Món, el Quart Món enmig de les grans ciutats, se'ns fan presents. Hem pres consciència que el *món és canviant, dinàmic i*

divers, que els coneixements científics són provisionals i que l'ètica de les persones que n'han d'aplicar l'ús és determinant.

Què és doncs allò que cal saber ara? *Quins són els continguts bàsics de la formació actual?*

La nostra societat aixeca progressivament el llistó del nivell d'alfabetització. Analfabet és aquell que no sap llegir i escriure, no coneix ni domina els codis socials. Els nostres codis socials, cada cop més complexos, han configurat el nou concepte d'analfabetisme funcional. S'identifica, doncs, *alfabetització funcional* amb formació de base.

La formació de base ha d'ajudar l'alumne a ser capaç d'acomplir una funció social, cívica i econòmica per realitzar-se adequadament en els diferents aspectes de la vida, i abraça un camp d'actuació molt ampli: orientada al treball, a exercir drets i responsabilitats cíviques, per al desenvolupament personal, la creativitat, el pensament crític, la vida cultural i social...

El Llibre Blanc per a la política de la Comissió europea en matèria d'educació i formació *Ensenyar i aprendre. Vers la societat cognitiva*, aspira a sensibilitzar els europeus sobre els xocs provocats per la *societat de la informació*, la *mundialització*, els *avencos científics i tècnics* i la resposta que l'educació i la formació poden aportar a aquest desafiament.

Joan Majó, que també ha treballat per a la Comissió de la Unió Europea com a conseller i ha participat en l'elaboració del Llibre Blanc del president Delors, a *Chips, cables y poder*, ens diu que en la societat de la informació *no solamente será pobre quien carezca de recursos económicos, sino que lo será todavía más por falta de recursos educativos.*

La globalització de l'economia obliga a innovar, tenir mà d'obra qualificada, capacitat d'adaptació a les noves tecnologies, ser capaços d'accedir permanentment a la informació i el coneixement, parlar llengües...

Les orientacions que es donen demanen incidir en el des-



envolupament i promoció social dels individus, lluitar contra l'exclusió, fomentar l'acostament de l'escola a l'empresa i marcar la correlació entre educació i accés al treball

L'Informe per a l'UNESCO, elaborat per la Comissió Internacional sobre l'Educació per al segle XXI que ha presidit Jacques Delors i que porta per títol *L'educació conté un gran tresor*, considera «les polítiques educatives com un procés permanent d'enriquiment dels coneixements, de la capacitat tècnica, però també, i potser per sobre de tot, com una estructuració privilegiada de la persona i de les relacions entre individus, entre grups i entre nacions». L'informe Delors ofereix, en termes de «pistes i recomanacions», tot un seguit d'instruccions i recomanacions a seguir en el marc d'aquest pensament. Tot i que el document no va adreçat específicament als professionals de l'ensenyament, sinó als polítics que han de generar els canvis i els recursos estructurals, donat el que significa i per l'interès del seu contingut és un referent important per a tots els qui ens dediquem a l'ensenyament.

Les orientacions posen èmfasi en la funció social de l'educació,

la importància de la formació bàsica i, molt especialment, assenyalen la urgència *de concentrar els esforços en l'etapa de secundària*. Així revisen la seva funció i diversifiquen les trajectòries en funció de les capacitats, donat el paper determinant que té en el procés formatiu dels joves, en tant que pas previ a la incorporació a la vida activa o bé a l'ingrés a l'ensenyament superior. No és per casualitat que l'etapa de secundària és el punt flac dels sistemes educatius a la majoria de països. La prova és que en aquests moments tots ells són en procés de reformes, tan estructurals com de continguts, per posar-se en línia del que ja és una demanda creixent d'adequació social.

Aquestes orientacions assenyalen com a vigents i essencials per a l'aprenentatge: la lectura, l'escriptura, l'expressió oral, el càlcul, la solució de problemes, coneixements bàsics i funcionals per als alumnes, l'entorn, el món, la vida, coneixements teòrics i pràctics (aprendre a conèixer i a fer). Cal, a més, relativitzar els objectius de la cultura elaborada i potenciar l'aprendre a aprendre, a pensar, a buscar informació, crear, investigar, conèixer les realitats canviants, a tenir i decidir amb criteris propis, a sentir, tenir opinió, ser conscient dels límits propis, aprendre a ser i a desenvolupar capacitats que permetin actuar com a persona, com a membre d'una família, com a ciutadà, com a treballador i a seguir aprenent durant tota la vida.

El context social, doncs, determina les necessitats a resoldre, té conseqüències en els continguts i en la forma de materialitzar allò que es vol fer. Afecta el currículum, els procediments, la concepció i organització del centre, el temps, l'espai i, sobretot, les responsabilitats i tasques dels professionals de l'ensenyament.

Nivell i qualitat

Els conceptes de *nivell, qualitat, competències clau* van associats a la generalització de l'ensenyament. Emergeixen cada cop que es tracta de introduir-hi canvis significatius. Les inèrcies i/o els mecanismes de defensa porten a valorar el que és vigent com a vàlid, suficient i necessari (podríem recordar com el concepte de fracàs escolar aparegué els anys 70 en implantar-se la Llei Villar Palasí).

Quins són els *estàndards educatius* que determinen el concepte de qualitat?

Pel que fa al nostre país, hauríem de ser capaços d'evitar les comparacions, sempre odioses, entre el vell sistema i el nou i transferir les relacions EGB-BUP a primària-secundària. Les diferències són moltes i vénen determinades pels propis objectius, la democratització de l'ensenyament, la concepció del paper que ha de tenir l'escola i l'ensenyament, conseqüència dels 25 anys de diferència que hi ha entre una llei i l'altra.



D'altra banda, el creixement educatiu basat en la perllongació de l'escolaritat genera en una societat, que ja és desigual, l'augment de la deficiència de l'educació bàsica. L'elevació del llistó marca cada cop més distància entre els pocs que saben, saben situar-se, moure's en aquest context complex i canviant i una majoria creixent que va quedant al marge.

Els sistemes educatius, conscients de la complexitat que presenta la determinació del concepte de nivell, cada cop més, quan avaluen el grau de funcionament i qualitat consideren simultàniament indicadors qualitius i quantitius segons quatre conceptes que interactuen: el *context*, els *recursos materials*, el *procés educatiu* i els *resultats*. Malauradament la percepció social no evoluciona al mateix ritme. Continua havent-hi inèrcies socials que pesen en la valoració que es fa dels nivells, i la cultura de l'avaluació incideix massa en algun indicador i poc o gens en d'altres. El que sí que sembla un denominador comú en la percepció o grau de satisfacció és quan es donen una sèrie de circumstàncies: acord família-escola, propòsit global del centre, coordinació de serveis interns i externs i treball d'equip dels professionals.

Hauríem de considerar el concepte de qualitat des d'aquesta perspectiva àmplia del foment de capacitats, habilitats i actituds que predisposin a seguir aprenent. La certesa que la formació al llarg de tota la vida és un fet ofereix una perspectiva nova al concepte de nivell i al paper que s'adjudica a la formació bàsica i al fet de tenir títol. L'important passa a ser no tancar portes al futur de ningú, diversificar itineraris, preveure noves i diverses formes de certificació. El valor afegit que aporta la tasca del mestre serà la dife-

rència que hi hagi entre el nivell de partida i el nivell d'arribada de cadascun dels nostres alumnes. Com més gran sigui la distància entre un nivell i l'altre, més alt hauria de ser el grau de satisfacció professional i més gran el reconeixement social que s'hauria de rebre.

La funció tutorial i orientadora, entesa de forma col·lectiva, en les seves tres dimensions, personal, acadèmica i professional, passa a tenir un paper fonamental dins de la institució escolar en la mesura que vertebrà l'equip a l'entorn de projectes definits i dóna coherència a les accions educatives en la mesura que permet col·legiadament adequar els objectius generals i l'avaluació a la realitat de cada alumne.

Majó es planteja si els sistemes educatius seran àgils i capaços d'adaptar-se a les noves demandes socials: *Una sociedad es un conjunto de elementos que tienen que avanzar de forma sincronizada. Se podría comparar a un equipo ciclista en una carrera por equipos. El tiempo que cuenta al llegar a la meta es el que realiza el ciclista que llega el último, y los otros le tienen que esperar, porque sea cual sea la marca del primero, es el farolillo rojo de cola el que establece el tiempo. Una sociedad es un cuerpo orgánico que evoluciona al ritmo que imponen sus distintos componentes y subsistemas. Si uno de ellos se queda atrás, todo el mundo se retrasa.*

No hi ha canvi sense projecte, organització i predisposició

Si l'educació és un *dret social* i ha de contribuir a la cohesió social, si la *democratització* de l'ensenyament és un guany i ha de pressuposar la igualtat de tothom a l'accés i permanència en el sistema, l'escola comprensiva no sols no ha d'excloure ningú, sinó que ha de posar cadascú en les millors condicions possibles de seguir aprenent i formar-se dins i fora del sistema, durant l'etapa escolar i al llarg de tota la vida.

Si la *formació bàsica* ha d'estar d'acord amb els canvis socials i aquesta societat nostra evoluciona de manera vertiginosa,

l'educació ha de jugar el paper d'ajudar els individus a adaptar-s'hi, saber-se posicionar individualment i col·lectiva i garantir una individualització més gran del recorregut formatiu.

L'escola no és suficient per compensar les desigualtats, però *pot contribuir a desenvolupar relacions, actituds, ampliar horitzons, proporcionar els estris* per poder ser capaç d'estar dins dels circuits, transformar la informació en coneixement i evitar, tal i com diu Joan Majó, el perill de caure sota la influència dels poderosos manipuladors de la informació.

Si compartim que *cap alumne no n'ha de quedar exclòs*, que ha de rebre formació proporcionada perquè arribi tan lluny com sigui possible, sabent que, en el context de canvis permanents, la *concepció d'aprendre i formar-se* passa també a ser *permanent*, els debats a l'entorn del currículum i l'excel·lència dels nivells esdevenen secundaris.

Aquestes premisses condicionen i desencadenen un sèrie de conseqüències per a l'escola obligatòria, i molt especialment per al final de l'etapa, en allò que pertoca a *responsabilitats, funcions i tasques dels equips de mestres i professors* que hi treballen. Comporta introduir i assumir canvis de tipus organitzatiu a l'aula, al centre i en la relació amb el medi, en les diverses plataformes de treball professional (coordinació entre etapes i nivells educatius, coordinació família-escola, coordinació de serveis), en la distribució i optimització dels recursos i definir i endegar projectes globals i en perspectiva de centre i sistema.

L'organització, doncs, passa a tenir un paper determinant per avançar de manera eficaç cap als objectius proposats. Caldrà incidir en *l'aprenentatge de les organitzacions*, a més del dels individus.

Han d'introduir-se, a més, canvis en *l'estructura i funcions de la xarxa del sistema educatiu*: entre centres, entre centres i Administració, entre les diverses Administracions. I entre els *polítics i tècnics de l'Administració*, en tant que xarxa estructurada que relaciona l'autonomia de centre amb les directrius polítiques, objectius i recursos i han de contribuir, *en els diferents graons de*

responsabilitat, a donar coherència a les diverses actuacions, corresponsabilitzant-se dels projectes.

I, per sobre de tot, les *polítiques educatives*, que han de *definir projectes* amb claredat, *establir prioritats*, *planificar* i *donar els instruments* necessaris perquè sigui possible dur-los a terme.

Però els canvis també ens impliquen *personalment* en la mesura que una determinada *concepció del que s'ha de fer i com* ens configura un *determinat perfil professional*.

El paper del mestre no és el mateix segons que tingui una idea o altra del currículum, les disciplines, la transmissió de la cultura, el concepte d'educació, les prioritats establertes entre conceptes, procediments o valors, la connexió amb l'entorn, la relació entre formació i món del treball, la relació amb l'alumne, la forma de treballar amb els companys, a l'aula...

I una de les formes de concretar-ho és la implicació en la pròpia formació, practicar la formació permanent *aprenent a ensenyar a aprendre*, capacitar-nos per implicar-nos activament. Joan Majó ens diu: *La frase que mejor define el concepto de enseñanza en la sociedad de la información: «aprender para aprender a lo largo de la vida», ha de ser llevada a la práctica en primer término por los enseñantes. Aprendiendo a aprender se aprende a enseñar.*

Però hi ha, a més, una perspectiva ètica d'implicació personal. La introducció a l'Informe Delors comença dient «L'educació o una utopia necessària». En un document carregat d'ideologia i intencions, declara que «l'educació constitueix un instrument indispensable perquè la humanitat pugui progressar envers els ideals de pau, llibertat i justícia social [...] la funció essencial de l'educació en el desenvolupament continu de la persona i les societats [...] com una via certament entre d'altres, *però més que les altres* [...], al servei d'un desenvolupament humà més harmoniós, més genuí, per fer retrocedir la pobresa, l'exclusió, les incomprendions, les opressions, les guerres, etc.».

No podem defugir el qüestionament personal: quina jerarquia de valors existeix en la base de la nostra manera d'ensenyar, d'avaluar?

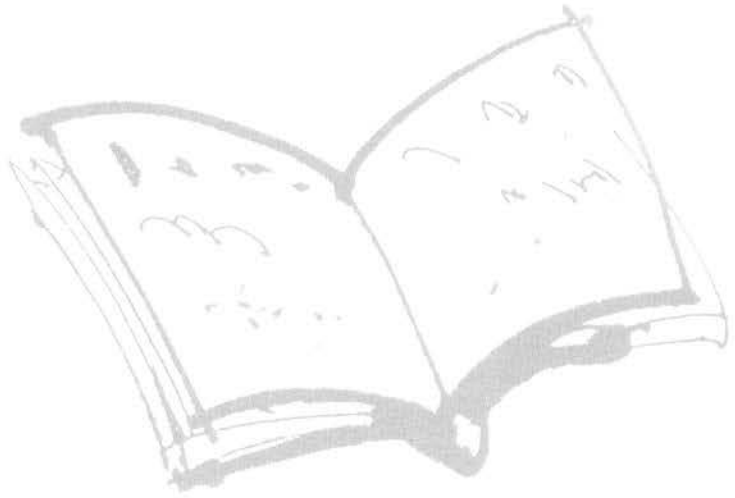
Quines relacions i valors fomentem? Quin tipus de persona volem educar? A quin model de societat estem contribuint, per activa o per passiva? Paulo Freire, el gran pedagog, desaparegut no fa gaire, tenia clar que l'educació mai no és neutra.

El repte que la societat ens proposa és, doncs, complex i difícil d'abordar, i el context en què hem de situar la nostra feina, ple d'entrebanes i incerteses. Malgrat tot, el nostre posicionament i el paper que hi hem de fer és, un cop més i com sempre, primordial.

M'agradaria acabar amb paraules de Fernando Savater: *en cuanto educadores no nos queda más remedio que ser optimistas, ¡ay!. Y es que la enseñanza presupone el optimismo tal como la natación exige un medio líquido para ejercitarse. Quien no quiera mojarse, debe abandonar la natación; quien sienta repugnancia ante el optimismo, que deje la enseñanza y que no pretenda «pensar» en que consiste la educación.*

Bibliografia

- SAVATER, Fernando. *El valor de educar*, Ariel, 1997.
- MAJÓ, Joan: *Chips, cables y poder*. Barcelona: Planeta, 1997.
- MUÑOZ, Emili; RUÉ, Joan: *Educació en la diversitat i escola democràtica*. Barcelona: ICE de l'UAB, 1993.
- Llibre Blanc Ensenyar y aprender. Vers la societat cognitiva*. Luxemburg: Oficina de Publicacions Oficials de les Comunitats Europees, 1995.
- Informe a l'UNESCO de la Comissió Internacional sobre l'Educació per al segle XX*. e-mail: edobserv unesco.org. 75352 París 07.



Bibliografia complementària*

*Biblioteca Rosa
Sensat*

Articles publicats a **PERSPECTIVA ESCOLAR**:

- ALSINET, J. *El cicle 12-16: pedra de toc per a una veritable reforma del sistema educatiu*. M. Ferrer (coaut.). Núm. 126 (juny 1988), p. 29-34
- Dotze-setze [Monogràfic]*. Núm. 160 (desembre 1991), p. 2-35
- MASJUAN CODINA, Josep M. *Algunes qüestions sobre el professorat i la reforma*. Núm. 196 (juny 1995), p. 77-81
- MORELLÓ JUST, A. *L'organització de la secundària en cicles. Canvis previsibles en la nova organització*. A. Rosa Botaya (coaut.). Núm. 198 (octubre 1995), p. 34-39
- SANLLORENTE MARTÍN, Roser. *L'organització del currículum comú a l'ESO*. Fèlix Tejero González (coaut.). Núm. 197 (setembre 1995), p. 56-63
- SANLLORENTE MARTÍN, Roser. *Organització del currículum variable a l'ensenyament secundari (I)*. Fèlix Tejero González (coaut.). Núm. 199 (novembre 1995), p. 46-55
- SANLLORENTE MARTÍN, Roser. *Organització del currículum variable a l'ensenyament secundari (II)*. Fèlix Tejero González (coaut.). Núm. 201 (gener 1996), p. 47-54
- SOLÀ MONTSERRAT, P. *L'organització per cicles de la nova ordenació del sistema educatiu*. Núm. 198 (octubre 1995), p. 6-12
- VIÑAS, J. «*Perspectiva Escolar*» *reflexiona sobre els cicles*. Núm. 198 (octubre 1995), p. 2-5

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

Llibres i revistes

- CLARIANA, Mercè. *L'estudiant de secundària: què en sabem?* Barcelona: Barcanova, 1994 (Barcanova educació)
- CONSELL ESCOLAR DE CATALUNYA. *Estudis de les opinions dels alumnes recollides pel Consell Escolar de Catalunya: Saló de l'Ensenyament 1990 i 1991*. Barcelona: Consell Escolar de Catalunya, 1992 (Documents informatius; 4)
- CONSELL ESCOLAR DE CATALUNYA. *La participació de l'alumnat, opinions recollides al saló de l'ensenyament de 1994*. Barcelona: Consell Escolar de Catalunya, 1994 (Dossiers informatius; 9)
- CONSELL ESCOLAR DE CATALUNYA. *Formació permanent del professorat de secundària*. Barcelona: Consell Escolar de Catalunya, 1995 (Dossiers informatius; 11)
- Els Crèdits variables en l'experimentació secundària obligatòria a Catalunya: programa diversitat i educació comprensiva*. Joan Rué (coord.). Barcelona: Universitat Autònoma. ICE, 1994 (Projecte de centre)
- Diseño y desarrollo del currículum en la educación secundaria*. Juan Manuel Escudero (coord.). Barcelona: La Universitat. ICE: Horsori, 1997 (Cuadernos de formación del profesorado; 7)
- Educación secundaria obligatoria: el profesorado*. En: CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, nº 238 (julio/agosto 1995), p. 47-62
- Educación Secundaria Obligatoria: el alumnado*. En: CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, nº 238 (julio/agosto 1995), p. 31-46
- Educación secundaria obligatoria (aproximación a la etapa y a las áreas)*. Federación de Movimientos de Renovación Pedagógica de Andalucía. Úbeda (Jaén): FEMPRA, 1993 (Escuela popular; 5)
- ¿Educar o segregar? La educación secundaria obligatoria*. En: SIGNOS, nº 18 (abril/juny 1996)
- Educació: hi ha un tresor amagat a dins*. Informe per a la UNESCO de la Comissió Internacional sobre Educació per al segle XXI. Jacques Delors... (i al.). Barcelona: Centre UNESCO de Catalunya, 1996
- Enseñanza secundaria: currículo y organización*. Dir.: O. Sáenz Barrio, F. Salvador Mata. Alcoi: Marfil, 1997
- Evaluación del profesorado de educación secundaria: análisis de tendencias y diseño de un plan de evaluación*. M^a del Carmen González Muñoz (coaut.). Madrid: Centro de Public. del MEC: CIDE, 1995 (Investigación; 112)
- FABRA, Maria Lluïsa. *Instruments de participació i gestió democràtica. Formació permanent del professorat de secundària*. En: EDUCAR, núm. 19 (1995), p. 33-46
- FERREZ, Jean. *Le Collège: après la décentralisation: guide pratique de*

- gestion du principal*. Pierre Scalabre (coaut.). Paris: Berger-Levrault, 1988 (Guides pratiques de l'éducation)
- FREIXENET, Dolors. *Del currículum als crèdits: en el nou ensenyament secundari*. Cristòfol-A. Trepal (coaut.). Barcelona: Laertes, 1992 (Lectures i itineraris: sèrie quaderns; 4)
- La gestió dels centres de ensenyament secundari*. Miquel Oliveras i Rico (coord.). Grup de treball de l'ICE (Universitat Autònoma de Barcelona). Barcelona: La Universitat Autònoma. ICE, 1991
- JORNADES 12/16 UNA NOVA ETAPA PER L'ENSENYAMENT PÚBLIC (1991: Sant Cugat del Vallés) *Jornades 12/16: una nova etapa per l'ensenyament públic*. Sant Cugat del Vallès: Federació MRP de Catalunya, 1991
- Livre blanc sur l'éducation et la formation: enseigner et apprendre: vers la société cognitive*. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes, 1995
- LÓPEZ MONTIEL, Dolores. *La formación inicial en secundaria*. Pilar Rodrigo Muñoz (coaut.). En: CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, nº 234 (marzo 1995), p. 57-61
- MAJÓ, Joan. *Chips, cables y poder*. Barcelona: Planeta, 1997
- Manual de orientación y tutoría*. Carme Álvarez González (coord.), Rafael Bisquerra Alsina (coord.). Barcelona: Praxis, 1996
- MASJUAN CODINA, Josep M. *Los profesores de educación secundaria ante la reforma*. En: SIGNOS, nº 11 (enero-marzo 1994), p. 4-10
- MASJUAN CODINA, Josep M. *El professorat d'ensenyament secundari davant la Reforma*. Benet del Rincón (col.), Pilar Yagüe (col.). Barcelona: La Universitat Autònoma. ICE, 1994
- MONTERO ALCAIDE, Antonio. *Educación secundaria: apuntes para una nueva etapa educativa*. Alcalá de Guadaíra: Centro de profesores..., 1997
- MUÑOZ, Emili. *Educació en la diversitat i escola democràtica*. Joan Rué (coaut.) Barcelona: La Universitat. ICE, 1993
- NIETO, Joaquín. *Educación Secundaria Obligatoria: pautas para la elaboración del proyecto curricular*. Madrid: CCS, 1996 (Materiales para la reforma; 4)
- Organització i funcionament de centres docents: normativa curs 1996/97*. Barcelona: La Diputació, Servei d'Ensenyament, 1996
- Política, legislació e instituciones en la educación secundaria*. Manuel de Puelles (coord.). Barcelona: La Universitat. ICE: Horsori, 1996 (Cuadernos de formación del profesorado; 2)
- RAMO, Zacarías. *El funcionamiento de los Institutos de Secundaria: guía práctica para el profesor*. Margarita Rodríguez-Carreño (coaut.), Purificación Traver (coaut.). Madrid: Escuela Española, 1995 (Organización escolar; 2)

- SAVATER, Fernando. *El valor de educar*. Barcelona: Ariel, 1997 (Ariel; 168)
- SEMANA MONOGRÁFICA: APRENDER PARA EL FUTURO: EDUCACIÓN Y DESARROLLO (1; 1996: Madrid). Madrid: Fundación Santillana, 1996
- Status, pensamiento y formación del profesorado*. En: REVISTA INTER-UNIVERSITARIA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO, nº 26 (mayo/agosto 1996), p. 131-161
- TONUCCI, F. *Ensenyar a aprendre: replantejar-se la metodologia. Tasca del professorat*. En: GUIX, núm. 193 (novembre 1993), p. 7-11
- Vers un model de formació inicial del professorat d'ensenyament secundari (12-18 anys)*. Barcelona: La Universitat Autònoma. ICE, 1989 (ICE. Documents; 1)
- YUS RAMOS, R. *¿Existe un profesorado para la ESO?* En: CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, nº 238 (julio-agosto 1995), p. 48-54

Activitats d'interès educatiu organitzades per **l'Institut Municipal d'Educació de Barcelona**

Jornades de Coeducació

Sota el títol **"El femení com a mirall a l'escola"**, els dies 24 i 25 d'octubre de 1997 es realitzaran a la sala d'actes de l'Institut d'Educació de l'Ajuntament de Barcelona (IMEB) unes jornades sobre coeducació.

Les jornades inclouen dues conferències i el desenvolupament de tres àmbits de treball articulats a l'entorn dels títols **"Pensar des de la complexitat"**, **"Sabers i realitats"** i **"L'autoritat femenina a l'educació"**.

Aquests àmbits de treball tractaran respectivament aspectes rellevants d'ordre conceptual, institucional i de la funció docent. Es preveu la participació de ponents estrangeres i de la resta de l'Estat.

Col·laboren amb l'IMEB en l'organització de les jornades: el CIRD, el DOE de la Facultat de Pedagogia de la UB, el Programa Dona de l'ICE de la UAB i la llibreria Pròleg.

Per a més informació: Institut d'Educació, Sra. Ofelia Saborido, Tel.: 402 35 29

Presentem en aquest article l'experiència de funcionament de la comissió de treball que anomenem Comissió d'Orientació (CO). El que pretenem amb aquest escrit és aportar elements de reflexió sobre la relació existent entre l'atenció de les necessitats dins l'àmbit de l'educació en la diversitat i la planificació d'aquesta atenció en el si de l'organització d'escola.

Atenció a la diversitat i organització de centre

Aportació de la Comissió d'Orientació del CEIP Andreu Castells

Josep Closas

Pilar Gayà

Isabel Delgado

CEIP Andreu Castelló (Sabadell)

1. El context de l'experiència

1.1. El barri, l'escola

L'experiència té els orígens al CP Rius i Borrell, situat en un barri de Sabadell que va començar a poblar-se cap als anys 1969-1970.

Va ser creat al curs 1972-73, com a resposta a l'allau de noves construccions fetes per allotjar les onades d'immigració. Es tractava d'una macroescola de línia quatre i maternals. Els anys posteriors va anar patint contínues reestructuracions: pèrdua progressiva d'aules (fins a quedar de línia dos el curs 1997-98), pèrdua dels 7ès. i 8ès. per formar part de l'experimentació de l'ESO a partir del curs 1990-

52 Integració

91, fusió amb una altra escola (amb un nou ball de línies) i trasllat a l'edifici on estem instal·lats actualment, que és el CEIP Andreu Castells.

1.2. Orígens de la Comissió

La CO va néixer el curs 1983-84, a partir de la preocupació d'alguns mestres de CS i EE pel futur dels alumnes, els quals en acabar la seva escolaritat a EGB presentaven un greu retard escolar.

Aquest primer curs vàrem intentar organitzar-nos per tal de proporcionar informació i orientació als alumnes i als seus pares. La col·laboració, a partir de mig curs, de la psicòloga de l'EAP va afavorir un tipus d'actuació més efectiva.

La valoració general de l'experiència va ser molt positiva, però vam veure necessari superar aquesta mena d'actuacions d'urgència per tal d'anar trobant una estructura que permetés la integració i l'atenció adequada d'aquests alumnes a CS.

En els cursos següents, es van recollir, potenciar o iniciar una sèrie de projectes i alhora es van elaborar criteris d'actuació. D'aquests, uns es referien a l'atenció individual de les n.e.e (necessitats educatives especials) i d'altres a aspectes del funcionament d'escola per tal d'atendre necessitats més globals.

Quant a la composició de la CO, vam veure la necessitat d'ampliar el nucli inicial. Així, el curs 1985-86 es va incloure la participació de tots els cicles a través d'un

representant. També va començar a assistir el cap d'estudis a les reunions més importants.

La CO va anar prenent caràcter a mesura que l'anàvem construint, intentant respondre a les necessitats concretes. Des del començament, però, es va intentar avançar en la línia de conèixer i analitzar les pròpies mancances per fer propostes de millora en l'atenció i l'educació dels alumnes en la diversitat.

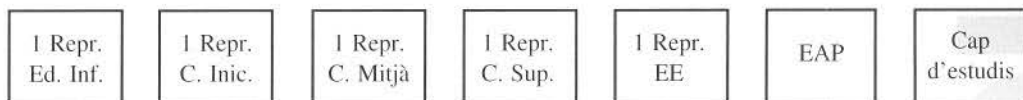
2. La Comissió d'Orientació actualment

Amb el temps, la CO i l'escola han anat evolucionant, i el que ara podem explicar és el resultat de tots els esforços.

De mica en mica es van anar definint tasques tant de la comissió com d'altres organismes de l'escola. Es va anar fent una estructura d'escola participativa on es donava gran importància a la discussió dels temes, les propostes es presentaven per escrit, es feia una aprovació dels temes pel claustre i es redactaven els temes aprovats. A partir del curs 1991-92 s'avança més en aquesta línia i és quan la Comissió d'Orientació aconsegueix la seva integració plena en l'estructura de l'escola.

2.1. Composició

Actualment, tal com consta en el Reglament de Règim Intern, la CO ha d'estar integrada per:



D'aquesta manera aconseguim una gran representativitat. L'EAP i els especialistes d'EE aporten la seva visió i experiència en els temes que es tracten, el representant de cada cicle aporta la visió del mestre-tutor i

s'aconsegueix una visió de les etapes d'educació infantil i de primària. Finalment, la participació del cap d'estudis optimitza la tasca de la CO, ja que és qui fa de pont entre la mateixa CO i la gestió de l'escola.

2.2. Funcions

A. Detectar i analitzar les necessitats tant individuals com grupals.
B. Elaborar projectes i propostes d'actuació per donar resposta a les necessitats detectades i a les quals s'ha donat prioritat.
C. Vetllar per la posada en marxa dels projectes aprovats.
D. Vetllar pel seguiment i l'avaluació dels projectes.

2.3. Procés de treball

Creiem que és important explicar quin és el recorregut que fa qualsevol projecte nou que es decideix treballar a la Comissió d'Orientació:

1. Es detecta una necessitat.

A partir de:

- Les demandes dels tutors sobre nens i nenes o grups d'alumnes que presentin dificultats.
- Les valoracions que poden fer diferents grups de l'escola sobre necessitats globals.
- La valoració de les juntes d'avaluació dels cicles.

2. S'assumeix com a objectiu de treball. Es marquen actuacions a fer i s'assignen dates per fer-ho.

3. A la comissió es pensa, es discuteix, s'elabora i es redacta un projecte nou.

4. L'equip directiu analitza el projecte.

5. L'equip directiu el porta a coordinadors i n'informa.

6. Els coordinadors el porten als cicles implicats perquè hi reflexionin, donin la seva opinió i aportin esmenes al document.

7. El document torna a la CO amb les esmenes fetes als cicles.

8. A la CO es torna a obrir una discussió i se'n fa el redactat definitiu.

9. L'equip directiu porta el document per a la seva aprovació on correspongui

54 Integració

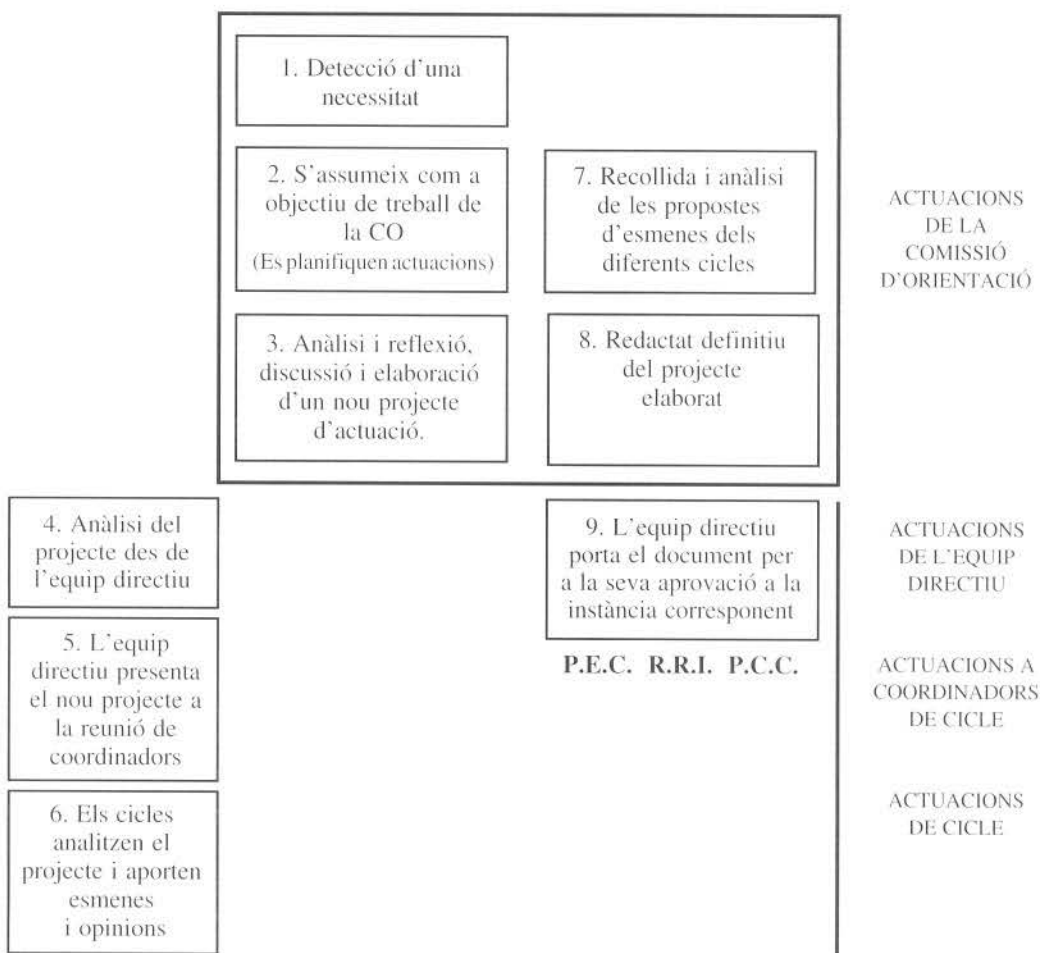
(mateix equip directiu, claustre, cicle...).
(Vegeu Quadre I.)

A partir d'aquí, el projecte està aprovat pel centre i s'inclourà dins l'organització de l'escola. Segons les característiques de cada projecte, alguns seran objectiu anual de la comissió pel que fa a la seva revisió i posterior aplicació, mentre que d'altres, al cap d'un temps, ja els assumirà un cicle en concret, un grup de treball determinat,

l'equip directiu...

Cal dir també que la CO està treballant alhora en diferents projectes i que aquests es troben en diferent grau de discussió i/o elaboració.

Per a nosaltres és important que la CO no tingui poder decisor, ja que així no entra en competència amb els òrgans de gestió de l'escola.



Quadre I. Procés institucional que segueixen els projectes de treball.

2.4. Planificació anual: curs 1996-97

Decidim els objectius anuals a partir de l'anàlisi de la memòria del curs anterior. A

continuació concretem les actuacions a fer per cada objectiu i marquem les dates en les quals es duran a terme en el si de la CO.

Funcions	Objectius
A-B	1. Fer propostes d'actuació i distribució de recursos per al curs 1996-97 per donar resposta a les necessitats detectades i analitzades el curs passat.
A	2. Actualitzar la detecció per al curs 1996-97 d'alumnes amb n.e.e. i altres situacions grupals.
B-C-D	3. Revisar i concretar el Pla d'Orientació per als alumnes que acaben l'etapa d'educació primària.
B	4. Proposar actes de comiat per als alumnes que acaben l'etapa d'educació primària.
C-D	5. Vetllar pel procés de presa de decisions sobre la promoció de cicle o no dels alumnes proposats.
B	6. Recollir les esmemes presentades pels cicles referents al document de criteris d'atenció als alumnes amb n.e.e. greus i permanents elaborat per la CO; i fer el redactat definitiu per a la seva posterior aprovació.
B	7. Presentar, per discutir en l'equip directiu i als cicles, la proposta del Pla d'acollida d'alumnes de nova matriculació de P5 i primària.
A-B	8. Reflexionar sobre com dinamitzar les experiències que es fan a l'escola.
A-B	9. Fer un recull d'experiències que es fan a l'escola sobre l'atenció a la diversitat a l'AO (aula ordinària).
D	10. Fer la memòria del curs 1996-97.

3. Reflexions sobre les tasques de la CO: «L'atenció i l'educació dels alumnes en la diversitat»

Si analitzem la planificació anual veiem que la CO incideix en dos grups de tasques estretament relacionades:

a) Propostes sobre criteris generals i organització en l'atenció dels alumnes que presenten n.e.e.

Exemples: L'organització de les deteccions o la proposta sobre l'atenció als alumnes amb n.e.e. g i p (greus i permanents).

56 Integració

b) Plantejaments i propostes sobre aspectes del funcionament general d'escola que possibiliten l'educació en la diversitat, i que incideixen en una millora pedagògica.

Exemples: El pla d'acolliment dels alumnes de nova matrícula i el pla d'orientació per als alumnes que acaben la primària.

Pel que fa al primer grup de tasques, creiem que l'atenció als alumnes amb n.e.e. reclama la intervenció global i coordinada de l'escola, tant pel que fa a criteris com a organització. Com ja hem explicat, la CO té un caràcter estable i una vinculació estreta amb l'equip de coordinadors. Això fa possible arribar a l'adopció progressiva de criteris i estructures per atendre les n.e.e i alhora fer una revisió continuada i reflexiva dels criteris adoptats.

Una de les propostes que podrien exemplificar aquest grup de tasques, podria ser el «Document sobre Criteris d'Atenció als alumnes amb n.e.e greus i permanents». En aquest document, la CO recull reflexions i experiències que ja es fan a l'escola, i intenta articular una proposta coherent per a l'atenció i la inserció d'aquests alumnes en el seu pas per l'escola.

La CO, però, no tracta sobre les actuacions concretes, tan sols ajuda a establir el marc i criteris generals. Les decisions corresponen als responsables que intervenen en cada situació, en cada cas. Creiem que decidir des d'una comissió general d'escola sobre la conveniència o no d'atendre un alumne o quin ha de ser el tre-

ball d'un professional en concret, presuposaria un risc d'error a més d'una ingerència.

Respecte al segon grup de tasques, partim igualment de la detecció i anàlisi de necessitats concretes, però en aquest cas de les necessitats que poden presentar grups d'infants dins l'escola, ja sigui de nivell, de grups dins d'un curs o de grups en situació de canvi...

Aquestes propostes volen millorar aspectes d'organització de l'escola i planegen noves possibilitats i actuacions.

Posarem com a exemple «El pla d'acolliment de pàrvuls de tres anys». El projecte, iniciat ja fa molts anys i actualment consolidat a l'escola, va ser iniciativa al principi d'alguns mestres del cicle de parvulari, EE i EAP. Però davant la mobilitat dels mestres del cicle i les resistències al canvi de la mateixa institució, es feia gairebé impossible posar-lo en pràctica i assegurar-ne la continuïtat. Llavors la CO i l'equip directiu es van implicar en el projecte, treballant per la seva aplicació, continuïtat i revisió periòdica, per tal d'anar-lo adaptant a les circumstàncies canviants i anar-lo millorant.

L'anàlisi de les necessitats grupals ens ha fet veure que hi ha uns moments clau en el procés d'escolarització i que afecten la seva qualitat. Aquests moments són *els d'iniciació a l'escola, els d'acomiadament i els canvis en general*, per la inseguretat que comporta deixar allò conegut i afrontar una situació nova a la qual cal adaptar-

se. Tots els infants tenen unes necessitats, tant emocionals com educatives, que cal tenir en compte. Necessiten ser reconeguts en la seva individualitat, la seva manera de ser, amb les seves possibilitats i dificultats per afrontar els processos.

Podem constatar que en la mesura que es treballa per atendre les necessitats del col·lectiu d'alumnes en aquestes situacions de canvi, en surten també beneficiats els nens amb n.e.e. I al mateix temps, a partir de la comprensió de les necessitats individuals dels nois i de les noies que presenten dificultats, podem comprendre i preveure millor les necessitats del col·lectiu d'alumnes.

4. Conclusions

La Comissió d'Orientació s'ha anat consolidant com a estructura organitzativa del centre i s'ha anat integrant en la dinàmica i vida de l'escola. Actualment és una més de les comissions del centre i també té unes tasques específiques assignades que, com hem vist, es planifiquen anualment.

D'ençà de la seva creació, ja fa més de 13 anys, tot i haver patit alts i baixos ha funcionat amb rigor i ens ha proporcionat un espai i un temps per a la reflexió sobre *l'atenció a la diversitat i la pràctica educativa en la realitat de la nostra institució*. Possibilita l'intercanvi entre els diferents professionals que la integren tot aportant la pròpia reflexió, la del cicle al qual es pertany, la de l'equip directiu, la d'educació especial, la de l'EAP... Facilita així la

formació, la cooperació i el treball en equip i afavoreix la dinamització d'aquests temes en tot el centre.

Donada la seva composició, ens permet un abordatge en sentit vertical en les etapes d'educació infantil i primària dels temes que així ho requereixen. Quan els temes a tractar afecten un nivell educatiu concret, la Comissió d'Orientació proposa que s'abordin en el cicle respectiu. Aquesta organització facilita que el tractament sigui de caire més institucional, afavorint així la màxima participació i la implicació dels que integren l'escola.

Valorem com a positiu que les propostes que es fan des de la Comissió d'Orientació sorgeixen de l'anàlisi de les necessitats detectades, i que els plans d'actuació proposats estan, en aquests moments, integrats en la dinàmica del centre. De tota manera, val a dir que alguns temes, ja sigui perquè són més nous o perquè són més complexos, s'han de vetllar especialment des de la comissió. En canvi d'altres, inicialment impulsats des d'aquí, actualment es gestionen directament des dels mateixos cicles.

Al llarg d'aquests anys la comissió ha topat amb entrebancs que ha intentat anar superant, entrebancs dins la mateixa comissió o dins l'escola, com ara:

- Dificultats per treballar en equip i consensuar, donada la falta de tradició i la diversitat de plantejaments pedagògics del col·lectiu que integra el centre.

58 Integració

- Resistències al canvi de la mateixa institució.
- Dificultats per valorar la necessitat de planificació pedagògica.
- Tendència del col·lectiu a delegar alguns temes als integrants de la comissió, amb el risc de manca d'implicació.
- La composició de la comissió, àmpliament representativa.
- La permanència estable d'alguns professionals que la integren, i la voluntat d'establir un clima de treball en equip.
- La planificació d'actuacions de la comissió, que s'ajusta a situacions susceptibles de millora; la comissió intenta fer propostes de canvi realistes tenint en compte les disponibilitats de temps i del col·lectiu educatiu.

Considerem, però, que des de la Comissió d'Orientació s'ha incidit en la *reflexió de la pràctica educativa i la millora de l'atenció a la diversitat* gràcies a la confluència de diferents factors que ho han fet possible i que voldríem destacar:

- La continuïtat d'aquesta comissió i la seva integració en l'estructura organitzativa del centre que amb el temps ha anat millorant.

Per acabar, volem destacar que durant els tretze anys d'existència de la CO són moltes les persones que hi han participat aportant idees i el treball.

Experiència d'organització de migdia que permet aprofitar una hora diària fent una activitat que ajuda a la formació dels alumnes, no resta espai a les hores de matèries del currículum obligatori i contribueix a la bona marxa dels patis. És especialment vàlida en escoles on són molts els alumnes que es queden a dinar.

Organització de l'hora del migdia

Descripció d'un taller

Maria Aparicio Tenas

Mestra, directora

Montserrat Marquet García

Mestra, cap d'estudis

Elena Sorroche López

Mestra, secretària (fins al curs 1994-95)
(Totes del centre Dolors Monserdà Santapau)

1. Introducció

Aquesta organització d'horari de migdia és una experiència duta a terme en el centre Dolors Monserdà Santapau iniciada fa set cursos.

L'escola Dolors Monserdà Santapau és un centre públic situat al barri de Sarrià. És un centre de doble línia (de P3 fins a 6è. i els 8è.) amb 520 alumnes, dels quals pràcticament la totalitat es queden a l'escola a dinar.

El projecte de centre valora l'espai del migdia com a horari educatiu important, igual que qualsevol altre moment del dia, respectant sempre la necessitat dels alumnes d'esbarjo i de trencament de les activitats lectives.

2. Justificació

A causa del gran nombre d'alumnes que es queden a dinar, uns 510, vam creure necessari disposar de les tres hores del migdia de manera que es tragués més rendiment d'aquest espai de temps, amb l'organització de tallers. Aquests donen la possibilitat als nens i a les nenes de conèixer i familiaritzar-se amb aspectes diferents i educatius que complementen les matèries lectives. Ajuden a una millor distribució dels alumnes durant les tres hores del migdia i, per tant, afavoreixen l'organització de menjador i de patis.

3. Organització

L'organització de l'horari del migdia està a càrrec de l'equip directiu amb la supervisió i aprovació del consell escolar.

L'equip directiu es queda sempre al centre durant les hores de migdia per controlar la bona marxa de l'organització.

Cada una de les tres persones de l'equip directiu som directament responsables d'una zona del pati i d'uns tallers concrets.

L'equip que col·labora en l'organització del migdia està format per:

- L'encarregada del menjador.
- L'administradora.
- 10 especialistes de tallers de 6 a 8 hores setmanals.
- 20 monitors de patis i menjadors, 6 monitors de 3 h. i 14 de 2 h. diàries.
- 12 mestres, 1 h. diària.
- 2 responsables de la biblioteca.

En l'organització de migdia distingim tres àmbits diferenciats que organitzem de la manera següent:

3.1. Menjador

Els nens de P3 no baixen a dinar al menjador, sinó que es queden a les seves classes respectives.

Quan surten de classe a les 12,15 h., acompanyats pels mestres van a rentar-se les mans i a seure a les taules, on hi ha quatre monitors que els atenen.

Després de dinar es posen a fer la migdiada a les hamaques col·locades en un espai adequat de parvulari.

Quan es desperten, baixen al pati a jugar.

Durant les tres hores de migdia, els nens estan sota la responsabilitat dels mateixos quatre monitors.

A partir de P4 fins a 8è., els alumnes van a dinar al menjador, que té actualment una capacitat de 200 places aproximadament, i ho fan en tres tornos:

1r. torn. De 12,15 h. a 13,10 h. Els alumnes de P4, P5, 1r. i 2n. Els mestres acompanyen els nens fins al menjador, on els reben els seus monitors responsables. Hi ha un monitor responsable per cada classe. Es renten les mans i van a seure al seu lloc, el qual trien al principi de cada trimestre i durant el qual sempre és el mateix. Aquests alumnes ja es troben el menjar servit.



2n torn. De 13,10 h. a 14,05 h. Els alumnes de 3r. i 4t. són avisats per un timbre i entren al menjador per classes, acompanyats pels seus monitors, que resten amb ells l'estona del dinar. Es renten les mans i van passant per l'autoservei i es van col·locant al seu lloc corresponent, també triat per ells a principi de cada trimestre.

3r. torn. De 14,05 h. a 15 h. Els alumnes de 5è., 6è., i 8è. Aquest torn funciona igual que l'anterior, només que estan acompanyats pel seus propis monitors.

Cada torn té sis alumnes que són els encarregats de la neteja de taules, d'escombrar, omplir les gerres d'aigua, etc.

Els monitors de menjador, juntament amb l'encarregada, són els responsables d'ensenyar i mantenir els bons hàbits dels nens a l'hora de menjar, tot i que en tot moment els mestres i les mestres tutors estan connectats amb els monitors per resoldre qualsevol problema derivat del menjador, igual que des de les tutories es treballen els hàbits que s'han d'adoptar per menjar amb correcció.

També en l'àmbit d'escola cada any dediquem un temps determinat per fer una campanya general, on treballem tots aquests aspectes fent murals, auques etc.

62 Organització escolar

3.2. Patis

Tenim quatre espais diferenciats: el parvulari, el bosc i dues pistes esportives.

El nens de parvulari estan en el seu pati, els alumnes de CI i CM ocupen el bosc i una de les pistes, i els alumnes de CS i 8è. utilitzen l'altra pista.

Cada nivell té un monitor responsable en el pati, que és el mateix que està al menjador. Ho considerem positiu perquè facilita el coneixement i la relació amb els alumnes.

El monitor responsable de cada grup, fa cada trimestre una valoració d'actituds i hàbits de cada alumne, la qual s'envia a les famílies juntament amb els informes de classe.

Una de les tasques dels monitors és la de controlar l'assistència del seu grup a cadascun dels tallers i col·laborar en la bona organització, entrades i sortides de les aules-tallers, lavabos d'aquestes estones de migdia, etc.

Al llarg del curs es fan tres reunions amb els monitors, l'encarregada de menjador, l'administradora i l'equip directiu per revisar el funcionament de l'organització de migdia.

3.3. Tallers

Objectiu: Els tallers són una ampliació de les activitats de la classe que, a vegades per manca de temps, no es poden fer dins

l'horari lectiu (dansa, vídeo, teatre, jardineria, etc.). També pretenen mostrar diferents alternatives que contribueixin a la formació global dels nens i de les nenes.

Organització: S'ha fet de manera que els alumnes tinguin una hora d'activitats, el màxim de dies possibles en el transcurs de la setmana.

Cada cicle té un bloc de tallers adequat a la seva edat i a les seves preferències. Les activitats són, en general, quadrimestrals, triades pels alumnes, i al llarg del curs en fan quatre, com a mínim. A cicle mitjà i superior hi ha unes activitats obligatòries i altres optatives.

D'aquestes activitats se'n fan càrrec especialistes. A principi de curs l'equip directiu, com a responsable del funcionament d'aquests tallers, reuneix els diferents especialistes per marcar uns objectius relacionats amb el pla de centre. Amb aquestes orientacions elaboren la programació de l'activitat. Cada taller disposa d'un espai concret.

La tasca de l'equip directiu és la de coordinar les activitats que es fan en els diferents tallers amb les matèries de les classes. Per exemple, el taller de plàstica i ceràmica és una ampliació de l'àrea d'educació artística; la jardineria està relacionada amb el treball del medi natural; la revista d'escola i el teatre amb l'àrea de llengua, etc.

Durant les hores de migdia, la biblioteca de l'escola està oberta a tots els nens i ne-

nes, tant per anar a llegir o fer qualsevol consulta, com per al préstec de llibres.

També hi ha tres aules d'estudi obertes diàriament per als alumnes de 5è., 6è. i 8è., que estan ateses per tres mestres.

Informació als pares

Els pares reben informació de la programació que es fa als diferents tallers a través d'un dossier que els fem arribar el primer trimestre. En aquest dossier s'hi reflecteixen els objectius, la metodologia i les activitats de cadascun dels tallers.

Taller concret: Escacs

- És un taller que vam iniciar el curs 1993-94.
- Va dirigit als nens i nenes de 5è. i 6è.
- El taller té una durada de mig curs. A la primera meitat del curs hi assisteix la meitat de la classe i a la segona meitat la resta dels alumnes de la classe; per tant el nombre de participants és un màxim de 13 alumnes.
- Les classes tenen lloc el dilluns de 12 h. a 13 h. per als alumnes de 5è. A; de 13 h. a 14 h. per als alumnes de 6è. A; el dijous de 12 h. a 13 h. per als alumnes de 5è. B; de 13 h. a 14 h. per als alumnes de 6è. A.
- El monitor encarregat del taller pertany a la Federació Catalana d'Escacs.
- Els objectius són:
 - Donar a conèixer el joc dels escacs.
 - Remarcar que en aquest joc la diversió no està renyida amb l'existència d'una normativa clara.

- Mostrar els seus aspectes formatius per a l'intel·lecte.
- Aprofitar els seus aspectes pedagògics, en especial el raonament lògic, la memòria i la imaginació.
- Metodologia:
 - Es divideix l'estona de l'activitat en dues parts:
 - Primera part: es fa una exposició teòrica amb suport de l'escaquer gegant magnètic.
 - Segona part: es fan parelles per fer partides en els taulers escolars. Aquests matxs són de campionat en l'etapa final de l'activitat, de manera que al llarg del curs els participants poden optar als dos premis que s'estableixen (fitxes i llibres sobre el joc dels escacs).

A la jornada de la festa d'escola de final de curs es juga una partida simultània entre els nens (els que hi volen prendre part) que han participat en aquest taller al llarg del curs, i tres monitors experts que ens envia la Federació o diverses partides gegants en equip.

Aquest taller també té una incidència dins de l'horari lectiu, ja que al llarg del curs tenen lloc amb els alumnes de 2n. de cicle mitjà (4t.) unes jornades intensives on s'inicien en aquest joc. Mentre duren aquestes jornades, les activitats de les matèries instrumentals (llengua i matemàtiques) estan relacionades amb els escacs. Aquesta experiència s'ha valorat com a molt interessant i motivadora.

64 Organització escolar

- Valoració:

Alumnes/mestres

A final de curs, a cada classe es dedica una sessió de consell o tutoria a revisar i valorar cadascun dels tallers on participen els alumnes. Aquesta valoració es recull a l'assemblea d'alumnes i posteriorment es posa en comú en el claustre dedicat a fer la valoració general del curs. Les conclusions d'aquest claustre es porten al consell escolar i es tenen en compte a l'hora de muntar les activitats del curs següent.

Tallers/monitors

Al llarg del curs, l'equip directiu té tres reunions, una per trimestre, amb els diferents especialistes dels tallers per valorar el funcionament i preveure possibles modificacions en cas que sigui necessari.

4. Conclusió. Valoració

Aquesta experiència es va començar el curs 1989-90 i va sorgir de la necessitat d'organitzar l'espai de temps del migdia, per afavorir un clima més relaxat. També s'aprofita per insistir en aspectes que, per manca de temps, no es poden treballar dins de l'horari lectiu.

Tota la comunitat educativa valora positivament aquesta organització, la qual s'ha anat modificant d'acord amb les valoracions que cada final de curs fan els mestres, monitors, alumnes i pares.

L'autor fa una reflexió sobre el paper dels llibres de text en el nou sistema educatiu. Es planteja la relació entre l'elaboració del tercer nivell de concreció per part dels equips docents i l'ús del llibre de text com a material curricular.

Pàgina 72, exercici número 4 del llibre de...

Enric Queralt

Ningú no posa en dubte que els materials curriculars (MC) són un instrument fonamental per a la planificació de les pràctiques d'ensenyament-aprenentatge. A través seu s'han articulat bona part de les propostes d'aprenentatge escolar i d'intervenció pedagògica d'aquesta segona meitat de segle.

Amb la implantació de la Llei General d'Educació dels anys 70 se superà el model únic i enciclopèdic de llibre escolar i es va generalitzar el model del llibre de text de nivell i matèria. Els llibres de text van esdevenir, tot sovint, l'alfa i l'omega del programa educatiu de la majoria de centres. Intentaven recopilar les prescripcions del currículum oficial i oferien als ensenyants la possibilitat d'esdevenir uns aplicadors eficients d'aquest currículum. La funció dels mestres sovint es limitava a trobar les millors maneres de dur a terme les activi-

66 Material escolar

tats que s'hi proposaven.

Tanmateix, les famílies dels alumnes utilitzaven els llibres de text com a indicadors, i alhora garantia, del treball efectuat i del saber dels seus fills. Certament, el treball escolar es mesurava en pàgines, lliçons i llibres.

Aquesta realitat, però, es contradieia amb l'esperit d'aquella reforma. Un exemple, en el mateix decret 2480/1970 de 22 d'agost, que establia l'ordenació del curs escolar 1970-71, en el seu article 2.2. es podia llegir que «... al llarg de l'aplicació de la reforma i tan aviat com sigui possible se substituiran gradualment els llibres de text per llibres de consulta de cada alumne i per llibres de les Biblioteques dels centres educatius».

Mai no es va arribar a materialitzar, malauradament, aquesta disposició. Trobar les forces o les raons que ho van impedir escapa a les intencions d'aquest escrit. Posteriorment, els anomenats «Programes Renovats» de l'any 1981, que fixaven detalladament els ensenyaments mínims, comportaren encara un volum superior en el consum de llibres de text.

En aquest context, les editorials es dedicaren a interpretar els continguts legals i aconseguiren organitzar l'escolarització a l'entorn del consum de llibres de text, de tal manera que, fins avui, sembla quasi impossible imaginar el treball escolar sense aquest tipus de producte. Els dissenyadors comercials de les editorials han estat sens dubte «modèlics» (Torres Santomé, 1989). Han aconseguit que als seus productes

comercials se'ls atorgui socialment el qualificatiu d'insubstituïbles.

En aquesta situació, arriba la Llei Orgànica d'Ordenació del Sistema Educatiu de 1990. La llei s'acompanyà d'una reforma caracteritzada per una fonamentació teòrica superior, respecte a anteriors reformes, que ha comportat un Disseny Curricular volgutament flexible i, alhora, ampli, ja que inclou components estrictament curriculars —objectius i continguts— i instruccionals —orientacions metodològiques i d'avaluació.

Aquest Disseny Curricular s'ha traduït en la publicació d'uns currículums oficials particularment oberts i flexibles que intenten permetre que les seves successives concrecions puguin respondre a una necessària contextualització, que pugui fer front a les característiques específiques de cada realitat escolar.

En aquesta situació, s'encomana als diferents equips de mestres la redacció dels anomenats Projectes Curriculars de Centre, que han de permetre el disseny i l'estructuració de les respostes educatives més adequades a les característiques de cada situació escolar. En aquests projectes s'hi hauran d'incloure, a part de la segona concreció dels components curriculars —objectius i continguts—, un bon gruix d'acords metodològics que determinaran, entre d'altres, qüestions de tanta importància com:

- La materialització de les seqüències d'ensenyament-aprenentatge.

- L'organització i els models comunicatius del centre.
- Les normes que regularan l'organització del treball.
- La distribució dels espais i dels materials.
- La distribució del temps.
- L'organització dels materials didàctics.
- La utilització dels materials curriculars.
- Els criteris d'avaluació i de promoció.
- ...

Hauríem de pensar que tot aquest treball de desenvolupament curricular podria comportar la revisió dels actuals llibres de text, si més no, pel que fa a la seva diversificació i al canvi en la seva utilització massiva i exclusiva.

Des dels diferents textos oficials —decrets i ordres del Departament d'Ensenyament— no es parla explícitament de llibres de text, sinó de materials curriculars (MC), en un intent clar de redefinir i diversificar aquest tipus de materials.

Diversos autors (Imbernon i Casamayor, 1985; Torres, 1989; Zabala, 1990; Del Carmen, 1993...) han apuntat algunes de les dificultats que pot comportar la utilització massiva i exclusiva de determinats MC —com el llibre de text— en l'actual model de desenvolupament curricular i en l'adequació de les pràctiques d'ensenyament-aprenentatge, que s'hi proposen, als criteris psicopedagògics de l'actual reforma educativa. Certament, alguns dels pilars de la concepció constructivista de l'aprenentatge escolar i la intervenció pedagògica, que fonamenten l'actual reforma, haurien de

plantejar seriosos contrasentits als centres si continuen articulant bona part de les seves propostes metodològiques a través d'un tipus molt concret de MC, els llibres de text.

El centre dels estudis actuals sobre el tema no es localitza en la descripció dels avantatges i desavantatges dels actuals llibres de text —la realitat actual no es podria permetre l'eliminació massiva i simultània d'aquest tipus de materials— sinó en l'ampliació del concepte de materials curriculars i en la redefinició del seu paper en la materialització dels anomenats tercers nivells de concreció. L'actual reforma comporta el pas successiu d'una cultura d'aplicació curricular a una cultura de desenvolupament curricular en la qual els mestres recuperin bona part del protagonisme didàctic que van cedir, ja fa anys, als anomenats «llibres de text».

Oriol Bohigas, en una carta de resposta a una altra de Marta Mata, publicada al diari «Avui» 9.10.94, feia una cita interessant en el sentit de recuperar aquest protagonisme intel·lectual dels docents a les aules: «...en principi, la imposició del llibre de text en la forma indiscriminada com ara s'està fent és la reducció de la personalitat del professor i de la seva autoritat intel·lectual. Però, si, a més, aquests llibres no tenen res a veure amb la tipologia tradicional i establerta dels llibres de veritat, poden ser un element greu de deformació [...]. L'alumne no sabrà mai què és un llibre de debò i com l'ha d'utilitzar. És a dir, no se li haurà imposat l'hàbit del llibre i la lectura per la resta de la seva vida, condem-

nat a ser sempre intel·lectualment un infant. De què li serviran aquella mena de còmics quan realment vulgui penetrar en la història, la literatura o la ciència?»

Tan sols hi afegiria, potser, que la recuperació d'aquest protagonisme ha d'ésser compartit amb els alumnes. Centrar la quasi totalitat de pràctiques d'aprenentatge a l'entorn de les propostes dels llibres de text, com diu Oriol Bohigas, és un perill que hauríem de prevenir en els centres educatius. Hauria de ser de sentit comú que «entrenar» els alumnes en la utilització d'uns materials impresos *que no existeixen a la vida real* és, sens dubte i com a mínim, un contrasentit.

La revisió crítica que actualment s'està fent d'aquests materials s'articula a l'entorn de set enunciats:

- Com poden respondre a la demanda creixent de contextualització?
- Com poden contribuir a la deguda atenció a la diversitat a partir de plantejar un tipus únic d'activitat?
- Com és possible a partir d'un únic material atendre les demandes de la nova tipologia de continguts?
- Com poden fer front a la diversitat ideològica que es reclama en el tractament dels temes?
- Què poden fer per afavorir els plantejaments globalitzadors que es deriven de l'aplicació de la reforma educativa?
- Com poden garantir l'adequació curricular, metodològica i d'avaluació als diversos projectes curriculars dels centres?

- Com es pot comprendre aquest ús dels llibres de text en una societat anomenada «de la informació».

Una societat que, diàriament, genera grans quantitats d'informació, en suports molt diversos. Semblaria lògic pensar que els currículums de les diferents etapes educatives, sobretot els de l'escolaritat obligatòria, haurien d'incloure l'aprenentatge de la manipulació d'aquestes fonts d'informació tan diverses —més enllà del llibre de text únic per a tothom. Els diversos components dels currículums haurien de promoure l'adquisició de les diferents estratègies, habilitats i instruments necessaris per moure's amb comoditat en aquest món de la informació. En aquest context, els llibres escolars actuals com a mínim «grinyolen».

Davant de l'actual reforma hom podria considerar que el sector editorial hauria de ser un dels capdavanters a l'hora d'anar introduint, progressivament, els nous plantejaments psicopedagògics. Per ara i tant, però, la situació no és pas aquesta. Els llibres de text no són encara un instrument de renovació, responen a interessos molt diversos, entre ells els comercials, els quals dificulten notablement l'assumpció dels riscos que comporta tot plantejament innovador.

Tot i això, des de l'escola, els mestres hi podem dir la nostra i forçar un canvi d'orientació. *En cap lloc està escrit que els llibres tan sols puguin tenir aquest format i complir tan sols la tasca que actualment se'ls demana (sense oblidar que cada cop*

es constata una insatisfacció creixent en el tipus de treball que possibiliten aquest tipus de llibres). Per comprovar-ho tan sols ens caldria fer memòria: fa una colla d'anys en el sector editorial no hi havia cap llibre de llengua castellana amb tractament didàctic de segona llengua; en el moment que els mestres van començar a reclamar-lo, diverses editorials van fer el pas endavant.

Avui dia aquesta resposta també seria possible. En la mesura que els docents definim el tipus de llibres de text que més ens convé —per contingut, per extensió i per plantejament didàctic— les editorials faran el possible per ajustar els seus productes a les necessitats del client. Sens dubte.

En tot cas, però, el que ens caldria és anar definint instruments que ens permetessin efectuar unes anàlisis rigoroses i sistemàtiques dels llibres de text per adequar aquest materials curriculars a les exigències de l'actual reforma educativa. Tot és qüestió de proposar-s'ho.

Bibliografia

- APPLE, M. W. *Maestros y textos*. Madrid: Paidós-MEC, 1989.
- FERNÁNDEZ, Manuel. *El libro de texto en el desarrollo del currículum*. CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, n. 168 (març 1989), p. 55-59.
- MORERAS, Jordi. *Com abordar els llibres de text des de la diversitat*. GUIX, n. 184 (febrer 1993), p. 9-14.
- PARCERISA, Artur. *Materiales curriculares*. Barcelona: Graó, 1996.
- SANTOS GUERRA, M. *¿Cómo evaluar los materiales?* CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, n. 194 (maig 1991), p. 29-31.
- SERRAMONA, J. *Els recursos pedagògics materials*. CRÒNICA D'ENSENYAMENT, n. 50, 1992.
- TORRES SANTOMÉ, J. *Libros de texto y control del currículum*. CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, n. 168 (març 1989), p. 50-55.

Oferta de seminaris per als mesos d'octubre, novembre i desembre

Escola d'Arts i Oficis

Comte d'Urgell, 187
08036 Barcelona
Tel. 321 90 66 - 419 00 63
Fax 310 66 58

Especialitats

Marqueteria amb metall
Iniciació a la gemmologia
Iniciació a l'enquadernació 1
Restauració de paper
Natura morta
Informàtica bàsica
Dibuix de joieria per ordinador
Aparadodisme
Icones
Iniciació a la restauració
del moble
Veü
Ball flamenc 1
Cad 1. Iniciació al Cad
Ofimàtica
Iniciació al tast de vins

Professor

Lluís Gilberga
Sònia Serrano
Miquel Monedero
Toni Bofarull
Nicole Gagnun
Juan Carlos Pradas
Marc Rimblas
Mireia Canyellas
Lluís Garcia

Marc Fabra / Àlex Martí
Carme Cuesta
Eva Navas
Javier Lasterra
Juan Carlos Pradas
Lluís Manel Barba

Escola de la Dona

Carrer de la Pietat, 2
08002 Barcelona
Tel. 310 65 14 - 419 00 63
Fax 310 66 58

Especialitats

Girs idiomàtics de l'alemany
Batik
Parament de taula
Coneixement de les Illes
Britàniques
Llibre arquitectural

Professor

Anna Brendemühl
Josefa Torres
Professor de l'Escola

Bill Philips
Pamela Moore

Centre de formació d'adults Can Batlló

Comte d'Urgell, 187
08036 Barcelona
Tel. 402 27 15
Fax 402 27 31

Especialitats

Windows 95
Excel 7.0
Preparació al certificat
de Francès
Word 7.0
Acad 12
Atenció domiciliària

Professor

Per determinar
Per determinar

Xavier Palau
Per determinar
Per determinar
Montse Montalt

Els autors, alumnes de Cornellà, col·laboren amb Perspectiva Escolar per explicar-nos la seva inoblidable experiència del viatge a Sarajevo, on es van retrobar amb els amics de l'escola de Dobrinja, que fa un any havien anat a la seva ciutat.

De Cornellà a Sarajevo

*Marta Balderas, Estela Pereira,
Albert Romagosa, Berta Junyent,
Marta Vallejo, Alberto Rodríguez*

Escola Sant Miquel/Institut Francesc Macià
(Cornellà de Llobregat)

La primavera de l'any passat, amb motiu del VIIè Festival Internacional de Pallassos de Cornellà de Llobregat, l'Ajuntament d'aquesta ciutat va convidar un grup d'alumnes i professors de l'escola Skender Kulenovic de Dobrinja-Sarajevo. Era una escola que havia patit durament les conseqüències de la guerra. Com a conseqüència d'aquesta visita es va crear una comissió de pares, mares i professors per ajudar-los a reconstruir la seva escola. Ara, els mateixos que havien participat en l'acollida, hem organitzat un viatge a Sarajevo per tal de conèixer directament la seva realitat i de signar un conveni de col·laboració entre tots dos ajuntaments per tal d'ajudar-los a la reconstrucció del seu edifici escolar.

El passat pont del primer de maig, un grup d'unes setanta persones: alumnes, pares i mestres de tres escoles (Sant Miquel,

72 Experiències escolar

Els Pins i Antoni Gaudí) i instituts de Cornellà, va marxar a les cinc de la matinada des de la plaça de l'Església amb destinació a Sarajevo. Van ser trenta-sis hores de viatge en autocar; en alguns moments es va fer pesat, però el bon ambient que hi havia i la impaciència per arribar, ens van ajudar a resistir bé el trajecte.

El viatge d'anada no va ser problemàtic, excepte un incident que vàrem tenir en passar de Croàcia a Bòsnia. Al transbordador que havíem d'agafar per passar el riu hi havia hagut un accident el dia abans. Aquest fet va complicar les coses, ja que hi havia una cua llarguíssima (ens van dir que d'unes deu hores). Després de discutir una estona amb el cap de la duana, ens van deixar passar i una mitja hora després ja érem a l'altra banda del riu. El tros de camí que faltava va ser el que vàrem aguantar pitjor, perquè volíem arribar el més aviat possible, i el viatge cada cop ens semblava més llarg, però després de la llarga espera, vàrem entrar per fi a Sarajevo. Tots ens vàrem quedar sorpresos en veure la destrucció que hi havia a la ciutat, però això no ens va desanimar, sinó tot el contrari.

La retrobada

En entrar al barri de Dobrinja (el barri de les famílies que ens acollien), tothom va començar a cridar i a riure i a plorar: a la llunyania es veia un grup nombrós de gent esperant-nos.

En retrobar-nos amb els nostres amics de l'escola Skender Kulenovic, les emocions

van ser molt fortes: poder abraçar els nostres amics era el millor que ens podia passar; era un avanç del que ens esperava els dies següents. Ens van deixar la resta del dia lliure, per estar amb les famílies i poder parlar i visitar el barri, la ciutat, etc. Immediatament tots vàrem poder comprovar la seva gran hospitalitat. Ben aviat vàrem veure com la majoria de les famílies havien perdut les seves cases i s'havien hagut de traslladar a viure a altres pisos; tots els edificis de la zona de les cases unifamiliars estaven enderrocats. L'endemà al matí ens portaren a veure Sarajevo. Era curiós veure com tota la gent que hi havia al carrer es girava i ens saludava; després vàrem saber per boca de l'alcalde que el nostre autocar de dos pisos era el primer que entrava a la ciutat des del començament de la guerra. Visitàrem la Bascarsija (barri antic de Sarajevo), l'Estadi Olímpic, on aprofitarem la remodelació que uns dies abans havia inaugurat el Papa per fer una cursa entre serbis, musulmans, croats i catalans. També veiérem el cementiri nou que hi ha tot just davant de l'estadi, on havien traslladat els morts que inicialment havien estat enterrats dins de l'estadi; veiérem la ciutat des d'un vessant d'una de les muntanyes que l'envolten i passàrem pel pont on va començar la I Guerra Mundial; veiérem des de fora el que queda de la Vijećnica (biblioteca de Sarajevo), menjàrem *cevapcici* (menjar típic de Bòsnia), etcètera.

A la nit anàrem a sopar a un restaurant. Va haver-hi ball a càrrec del grup de dansa de l'escola Skender Kulenovic, música a càrrec de la coral de l'escola, i al final de tot,



ens van donar un regal a cada un: una samarreta amb l'anagrama de l'escola, una felicitació feta pels alumnes més petits i un bolígraf de l'escola. En cada una de les tres escoles visitants van regalar-nos un quadre fet pel professor d'art.

Les fonts del Bosna

L'endemà era l'últim dia a la ciutat i ens van portar de picnic a les fonts del riu Bosna, un lloc preciós, un motiu d'orgull dels bosnians. Vàrem beure aigua d'una de les fonts, ja que ens van explicar que porta bona sort fer-ho. Desgraciadament va arribar l'hora temuda, la dels adéus, que era la fi d'uns dies intensos i educatius per a tots, perquè ens havien servit per veure els

efectes de la guerra, per retrobar als amics i per conèixer com vivien. El comiat va ser una barreja d'emocions: per una banda, estàvem contents d'haver-los retrobat, i per l'altra, estàvem tristos per haver de deixar-los amb la incertesa de quan ens tornaríem a veure. Va haver-hi llàgrimes a dojo, però tothom té l'esperança i la il·lusió de retrobar-nos ben aviat.

Les desgràcies de la guerra

Quan la primavera passada vàrem conèixer una setmana a Cornellà, tots vàrem descobrir com només en una setmana pots establir una gran amistat amb gent que fins ara no coneixies. Ara, a Sarajevo, ho hem tornat a comprovar en només dos dies. Es

74 Experiències escolar

pot dir que en aquests dies hem viscut i hem crescut el que no havíem fet en els catorze anys de la nostra vida.

Hem vist què és la destrucció que representa la guerra; hem vist pobles abandonats, les cases desfetes i hem vist també les persones que tenen dificultats per superar tot el que han patit i viscut.

Entre els nostres amics hi havia grups de cultures diferents, i la guerra, que els volia separar, ha servit per unir-los encara més, perquè ells estan units per uns llaços que estan fets a prova de bombes. Quina llàstima de guerra, com totes les fastigoses guerres!



CENTRE D'EDUCACIÓ MUSICAL

Ballester, 45 • 08023 Barcelona

Tel. / Fax (93) 211 47 91

Una escola de música com a eina de formació i sensibilització musical i social a l'abast de tothom

Educació infantil: a partir dels 3 anys. Jardí musical, racó musical i iniciació.

Ensenyament elemental i mitjà (1r i 2n cicle): segons la proposta de la LOGSE.

Activitats per a joves i adults.

Cor infantil, juvenil i d'adults.

Educació corporal per a instrumentistes.

Instrumentes: violí, viola, violoncel, contrabaix, flauta travessera, oboè, clarinet, fagot, trompa, trompeta, trombó, tuba, piano, guitarra, flauta de bec i cant.

Música de cambra: grups variables i grups estables: sextet de flautes, quartet de saxos, quartet de guitarres, quartet de clarinets i quintet de vent.

Orquestres: infantil, juvenil de corda, juvenil de vent i formació simfònica.

Cursos de formació de professorat.

Per a informació: Secretaria del centre (tardes de 16.30 a 20.30 h).

Els autors aporten el seu punt de vista al debat que es lliura actualment sobre la Reforma educativa. Demanen arguments clars i seriosos defensant el model educatiu, als seus principals impulsors, responsabilitats en les decisions polítiques que es van prenent, menys burocratització dels centres educatius i recursos per fer front a les dificultats.

Qui colpeja la reforma del sistema educatiu?

*Jaume Cela
Juli Palou*

Recorden aquella cançó on en Bob Dylan es pregunta qui i per què van matar el boxejador Davey Moore? Amb veu esquerdada, el cantant passa revista i ningú no se'n fa responsable. L'àrbitre, el públic, l'apoderat, el que controla les apostes, el periodista i fins i tot el contrincant tenen bones raons per justificar la seva manera d'actuar, i les seves omissions. La mort se l'acaba carregant, el destí: la voluntat de Déu.

Si la lletra de la cançó arriba a incomodar-nos és perquè ens recorda que les dificultats i les situacions de crisi no arriben del cel, sinó que sempre tenen alguna cosa a veure amb el nostre capteniment. Mostrem interès a posar de costat la història de Davey Moore amb la situació actual de la Reforma del sistema educatiu per la por que ens fa que el cúmul de crítiques que aquesta rep obligui a anar dintre de quatre dies al

76 Opinió

seu funeral, sense públic per cantar les absoltes i amb una allau de veus que es justifiquin dient que allò que pretenien tampoc no era ben bé això.

Ho afirmarem de manera breu i clara: considerem que la Reforma aprovada amb el vist-i-plau de les forces més progressistes que políticament som capaces de mantenir-la representa un pas endavant per a la educació en el nostre país, entre altres raons perquè garanteix l'escolaritat de tota la població fins als setze anys i perquè preveu mecanismes que permeten apropar-se a les diferents maneres de ser i d'apren-dre dels alumnes. Això que a nosaltres ens sembla evident, ens ho haurien d'explicar amb gran convenciment els responsables polítics. Però a l'hora de la veritat callen. Se'ns escamoteja el debat ideològic, mentre la realitat es configura a cops de decrets dictats amb mentalitat de restricció econòmica.

És evident, però, que no tots els polítics callen. A la senyora ministressa li ha faltat temps per esbombar que els nens i les nenes no comprenen res del que llegeixen, i que de matemàtiques no en saben ni un borrall. Ho ha fet en època de matrícula —cop baix a l'escola pública— i amb tanta innocència que es veu que s'ha oblidat de comparar aquests resultats amb d'altres anteriors, amb la qual cosa, curiosament, ha llançat a la societat el missatge següent: el nou sistema genera criatures ignorants. Ens costa d'imaginar que es tolerés tanta incompetència en qualsevol altre àmbit. Per exemple, en un procés de canvi del sistema sanitari ningú amb responsabilitat de govern no afirmaria que amb el nou sistema

els malalts la passarien més magra. Ningú, evidentment, que tingués un mínim de sensibilitat.

A mesura que hem constatat la incapacitat de la majoria dels polítics per baixar a l'arena i defensar el seu model educatiu, hem anat girant la mirada cap als mitjans de comunicació amb l'esperança que assumissin la seva part de responsabilitat en un tema com aquest, que té una clara projecció col·lectiva. Esperàvem que algun programa de la televisió tractés la qüestió amb un mínim de rigor. Però es veu que aquesta manera de fer no és la que enlaira el gràfic de l'audiència i probablement per això s'ha optat per la via més fàcil, la de l'espectacle. Així, hem pogut veure programes sobre la violència a les aules, sobre si es pot arribar o no a donar una bufetada, sobre la situació insuportable que es viu en algunes escoles d'Anglaterra... En canvi, no n'hem pogut veure cap que tractés fins a quin punt una mestra es pot arribar a emocionar per l'abraçada espontània d'un alumne, o que expliqués els processos d'innovació que molts grups de mestres i professors duen a terme a les escoles del nostre país, o les experiències reeixides de moltes escoles angleses.

Per cert, que confosos entre el guirigall que surt de les aules, gairebé ens han fet passar per alt que fa poc el PP i CiU van convertir en paper mullat les sis-centes mil signatures a favor de l'elaboració d'una llei de finançament de la Reforma. La proposta ni es va arribar a discutir perquè aquestes dues organitzacions polítiques li van posar el fre abans que arribés al Congrés de

Diputats. No es va ni admetre a tràmit, tal vegada per evitar la vergonya d'haver de votar no. Davant d'actuacions com aquesta, costa de creure en la bona fe de l'aplicació d'un sistema comprensiu que tothom sap que és un sistema bo, però car.

Hi ha molts professors que han manifestat el seu desacord amb el nou sistema. El seu memorial de greuges qüestiona l'oportunitat d'un sistema comprensiu o la manera d'aplicar-lo, o les dues coses al mateix temps. Estem convençuts que cada vegada que políticament s'ha girat la cara a la conveniència d'establir una llei de finançament, ha augmentat la demanda a les files d'aquells que no volen la Reforma. I ens dol, perquè en aquest espai s'hi troben des de persones crítiques, però molt valuoses, fins a professionals que creuen que el millor que podem fer és segregat per capacitats cognitives els alumnes i, evidentment, deixar que siguin ells els que s'encarreguin dels més espavilats.

La Llei General d'Educació de l'any 1970 incidia en aspectes més quantitius. En aquells moments calia assegurar que tota la població passés per l'escola. La llei de l'any 1990 té un caràcter més qualitatiu. L'objectiu és que tots els alumnes, fins als setze anys, puguin aprendre més i millor. Les mesures adequades per garantir els objectius d'una llei i de l'altra no poden ser les mateixes. Les reformes més centrades en aspectes qualitius exigeixen donar un paper molt rellevant a les persones que en darrera instància hauran d'aplicar-les. Els marges d'autonomia real que avui tenen els centres és encara molt reduït. Hi ha un ex-

cés de burocratització que barrejada amb una falta de previsió fa que s'arribi massa tard als problemes reals. A vegades, sembla que l'únic que realment interessa és que el curs comenci el dia que toca i lluir de tant en tant unes bones estadístiques a la premsa.

Hi ha massa situacions que corroboren les afirmacions que acabem de fer. Per exemple, de tots és sabut que hi ha escoles que per circumstàncies diverses són el parallamps de la conflictivitat social. És obvi que aquestes escoles requereixen un tracte específic. De vegades les solucions no passen només per qüestions estrictament acadèmiques. Aquests centres han de ser de dimensions reduïdes —a fi de facilitar el contacte humà—, han d'estar al càrrec d'un tipus de professionals i han de tenir l'oportunitat de generar processos de debat i col·laboració entre els diferents serveis relacionats amb la vida dels adolescents. No es tracta de consolidar xarxes paral·leles, sinó de posar els recursos del sistema d'acord amb les necessitats detectades. De solucions com aquesta gairebé ni se'n parla. La pela mana i els neoliberals de torn comencen a plantejar les seves alternatives com les úniques que ens poden ajudar a posar ordre en aquesta mena de selves en què diuen que s'han convertit algunes escoles i instituts.

Qualsevol reforma demana un esforç col·lectiu. No és ara el moment de donar cops baixos. Que ho faci la ministressa no ens ha d'estranyar per la senzilla raó que el partit que l'ha nomenat ja va mostrar en el seu moment que no estava disposat a donar suport a cap model de caire més

78 Opinió

progressista. Però em sembla que tots aquells que encara sentim el ressò d'aquell crit d'escola pública de qualitat i per a tothom hauríem d'explicar molt bé que el nou model, amb les correccions que convinguí, és ara per ara un pas endavant. Els canvis que comporta s'han de saber explicar sense frivolitats i amb tot el rigor que

ens dóna la nostra condició d'ensenyants. I així, si arriba el dia que algú preguntí qui va matar la Reforma, podrem dir ben alt que va ser malgrat el nostre esforç i la nostra lluita contra corrent en aquests difícils temps que corren.

HISTÒRIA DE LA MÚSICA.

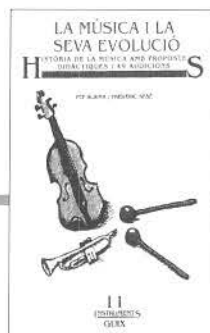
Èpoques i formes

Per al professorat...

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

Pep Alsina / Frederic Sesé

PVP: 1.575 ptes



Per a l'alumnat...

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

Pep Alsina / Frederic Sesé

(Biblioteca de la Classe, 72)

PVP: 940 ptes



Per a tota persona interessada en la música...

- LA MÚSICA I LA SEVA EVOLUCIÓ. 49 audicions

Pep Alsina / Frederic Sesé

DOBLE DISC COMPACTE

PVP: 4.160 ptes



GRAÓ

C/ Francesc Tàrrrega, 32-34
08027-Barcelona

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



Per escrit*

Neus Berbis

Recentment, l'editorial La Magrana ha publicat *Per escrit. Recursos per treballar l'expressió escrita*, un llibre que pretén ser una eina pràctica per treballar la comunicació escrita a les classes de llengua. Les autores, les filòlogues i professores Isabel Cerdà i Maria Josep Simó, coneixen ben de prop la tasca docent i, en conseqüència, els problemes que envolten la didàctica de l'escriptura. Per aquest motiu, el llibre, més que presentar el resultat d'una recerca d'una forma teòrica i abstracta, pretén que l'alumne posi en acció les estratègies i els processos implícits en el procés de l'escriptura mitjançant exercicis.

Aquest és el gran encert del llibre. Avui dia ningú no qüestiona la importància de la comunicació escrita en el desenvolupament de les relacions interpersonals o professionals. No és solament un mitjà d'expressió; l'expressió escrita hi té un paper deci-

* CERDÀ, I.; SIMÓ, M. J. *Per escrit. Recursos per treballar l'expressió escrita*. Barcelona: La Magrana, 1996.

siu i, per tant, pot determinar l'èxit o el fracàs d'iniciatives professionals o personals. Per produir un text eficaç és necessari saber què es vol dir, però alhora cal conèixer uns processos i una metodologia imprescindibles i haver-los posat en pràctica. No obstant això, moltes vegades s'ha parlat d'aquest tema d'una manera teòrica, sense arribar al moll de l'os, que és facilitar les pautes de caràcter pràctic per escriure un text que expressi la informació de forma clara i concisa, efectiva, en definitiva.

L'ensenyament és bàsic per adquirir aquesta pràctica, malgrat que, històricament, en aquest àmbit s'ha sobrevalorat la gramàtica en detriment d'altres elements que tenen un pes més important a l'hora d'escriure un text. És evident que sempre som a temps de millorar la nostra escriptura, però és a l'escola on cal fonamentar l'aprenentatge de la llengua escrita, el que forneix les eines necessàries per escriure textos correctes.

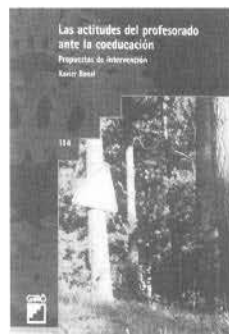
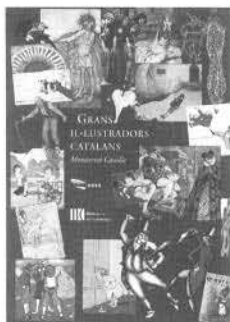
Per escrit és un llibre molt útil que omple aquest buit. Cada un dels capítols tracta de manera individualitzada una tipologia textual (descripcions, instruccions, narracions, explicacions i argumentacions), amb un llenguatge concret i abastable. D'aquesta manera, s'estudien separadament, i pas a pas, els procediments que intervenen en la producció de cada tipologia textual, amb una especial incidència en els processos d'organització, estructuració i revisió, a partir de textos reals. Les lectures, els nombrosos exercicis d'entrenament, de perfeccionament i de creació ofereixen

la possibilitat de treballar les tècniques d'expressió, és a dir, totes les eines que permeten escriure amb correcció, ordre i eficàcia. Aquests exercicis, explotats i desenvolupats convenientment pel mestre, es converteixen en una eina d'ensenyament dinàmica i útil, i també en un mètode d'animació de l'aprenentatge de l'expressió escrita a l'aula.

El llibre està escrit en un llenguatge entenedor, amb un format pràctic, i amb consells, exemples i exercicis progressius i vius, que fan fàcilment assimilables els continguts exposats.

Per tot el que hem dit, *Per escrit* és un llibre totalment recomanable per als mestres, que disposaran d'un manual flexible i àgil per a les classes de llengua; per als alumnes, que aprendran a escriure d'una manera amena i eficaç; i també per als adults que vulguin omplir els propis buits formatius amb un text pràctic que tracta frontalment els problemes amb què tots ens hem trobat alguna vegada a l'hora d'escriure un text.

82 Novetats bibliogràfiques



Altres novetats

Biblioteca Rosa Sensat

Apprendre a tout âge: réunion du Comité de l'éducation au niveau ministériel 16-17 janvier 1996. Paris: OCDE, 1996

Extracte de l'índex:

La transition vers des économies et des sociétés d'apprentissage; Vers l'apprentissage à vie pour tous: objectifs, obstacles et stratégies; Améliorer les itinéraires et les transitions dans l'apprentissage à vie et la vie professionnelle; Utiliser les objectifs et les normes de l'apprentissage formel et non formel; Renforcer les ressources de l'enseignement; Comment financer l'apprentissage à vie pour tous?

BONAL, X. *Las actitudes del profesorado ante la coeducación: propuestas de intervención.* Barcelona: Graó, 1997 (Biblioteca de aula; 114)

Extracte de l'índex:

Las formas de transmisión del sexismo en la escuela; El profesorado ante el cambio coeducativo. Las resistencias al cambio; Los modelos culturales de la escuela mixta y de

la escuela coeducativa; de la escuela mixta a la coeducación: una estrategia; Cambios en la conciencia del profesorado

CASTILLO, M. *Grans il·lustradors catalans del llibre per a infants (1905-1939).* Barcelona: Barcanova: Biblioteca de Catalunya, 1997

Extracte de l'índex:

El llibre per a infants, producte de la societat industrialitzada; L'ofici d'il·lustrador; Fonts del llibre per a infants; Vers un canvi de mentalitat col·lectiva; les revistes infantils; Noves editorials; catàleg raonat de llibres infantils i juvenils

Didáctica y educación de personas adultas: una propuesta para el desarrollo curricular. María Josefa Cabello Martínez (coord.). Archidona (Málaga): Aljibe, 1997 (Biblioteca de educación)

Extracte de l'índex:

La acción educativa como proyecto cultural y social; La educación de personas adultas desde una perspectiva socio-crítica; De la política educativa a las políticas en educa-

- ción de adultos; Los *currícula* de educación de personas adultas en el estado de las autonomías; Los educadores de personas adultas y su formación ante un mundo en cambio; Práctica reflexiva e investigación en educación
- Estudiar a Catalunya: tota la informació per triar els teus estudis*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Dep. d'Ensenyament, 1997
- LEMKE, J. L. *Aprender a hablar de ciencia: lenguaje, aprendizaje y valores*. Barcelona: Paidós, 1997 (Temas de educación; 42)
 Extracte de l'índex:
 Dos minutos en una clase de ciencia; La ciencia en el diálogo; Enseñar en contra de la mística de la ciencia; ¿Cuán diferente es la ciencia?; cambiar la manera en que enseñamos: enseñar a los estudiantes a hablar de ciencia, ayudar a los alumnos a emplear la ciencia en sus propios campos de interés; Elaboración de significados: los principios de la semiótica social
- MOSS, P.; PENN, H. *Transforming nursery education*. London: Paul Chapman, 1996
 Extracte de l'índex:
 An early childhood service for the twenty-first century; The parents' perspective; A historical perspective on nursery education; Transforming nursery education: what would it look like?
- NADAL, J. M.; PRATS, M. *Història de la llengua catalana*. Barcelona: Edicions 62, 1997 (Estudis i documents; 34) 2: *El segle XV*
- PUELLES, M. DE; BLAS, P. DE; PEDRÓ, F. *Política, legislación e instituciones en la educación secundaria*. Barcelona: La Universitat. ICE: Horsori, 1996 (Cuadernos de formación del profesorado; 2)
 Extracte de l'índex:
 Origen y evolución del sistema educativo español: Consideración especial de la educación secundaria; las leyes educativas de la democracia española; La educación secundaria en el sistema educativo español; la organización de la educación en el estado autonómico; La educación secundaria en Europa
- SANTOLARIA, F. *Marginación y educación: historia de la educación en la España moderna y contemporánea*. Barcelona: Ariel, 1997 (Ariel educación)
 Extracte de l'índex:
 El pauperismo en los siglos modernos; las políticas de pobres y la reeducación social en el mundo moderno; Los siglos XVI y XVII: las políticas de control y educación de pobres; hacia el «recogimiento» y el encierro de los pobres; El siglo XVIII: los ilustrados y la reeducación social; El siglo XIX y el primer tercio del siglo XX: Infancia y reforma social.
- SEQUEIROS, L. *Educación para la solidaridad: proyecto didáctico para una nueva cultura entre los pueblos*. Barcelona: Octaedro, 1997 (Recursos; 18)

Textos legals



DOGC

27-5-1997

Resolució de 13 de maig de 1997, per la qual es fa pública la relació de cursos d'especialització convocats d'acord amb l'ordre d'11 de gener de 1996 i autoritzats pel Departament d'Ensenyament.

29-5-1997

Resolució de 20 de maig de 1997, de convocatòria per a la concessió dels ajuts del fons d'acció social per al personal funcionari docent no universitari dependent del Departament d'Ensenyament i per al personal funcionari docent no universitari dependent del Departament de Benestar Social, corresponents a l'any 1996.

30-5-1997

Ordre de 12 de maig de 1997, de convocatòria per a la concessió

d'ajuts corresponents a les accions descentralitzades Comenius I, Comenius 3.2, Lingua B, Lingua C, Lingua E i Arion del programa Sòcrates de la Unió Europea a Catalunya per al període de 1997-1999.

6-6-1997

Ordre de 28 de maig de 1997, per la qual es regulen les titulacions mínimes que ha de tenir el professorat dels centres docents privats d'ESO i batxillerat per impartir les àrees i matèries relacionades amb la llengua catalana i la literatura, i els crèdits variables de l'ESO.

Ordre de 21 de maig de 1997, per la qual s'estableix el calendari dels ensenyaments en règim d'avaluació contínua del curs 1997-98 en els centres i les aules de formació d'adults.

11-6-1997

Ordre de 30 d'abril de 1997, per la qual es modifiquen els preus públics dels serveis prestats a les llars d'infants de titularitat del Departament d'Ensenyament i se n'aprova el barem per a les bonificacions per al curs 1997-98.

25-6-1997

Resolució de 10 de juny de 1997, per la qual es convoca concurs públic per formar part de la llista d'aspirants a cobrir places vacants o substitucions en règim d'interinitat, per a determinades especialitats, en centres docents públics d'ensenyament no universitaris dependents del Departament d'Ensenyament, per al curs 1997-98.

MATERIALS DE RENOVACIÓ



• *Projecte marc per a la biblioteca mediateca*

Cecília Lladó i Sílvia Solé

Federació de Moviments de Renovació Pedagògica/
Rosa Sensat

Col·lecció: "**Per una immensa minoria**"
44 pàg. PVP: 750 PTA

L'objectiu d'aquest treball és oferir unes pautes mínimes per a l'organització de la biblioteca-mediateca als centres educatius: local, recursos humans i materials. A més es fa una reflexió sobre la necessitat i la funció que pot tenir aquest centre de documentació. S'inclou també un buidatge dels objectius i continguts dels dissenys curriculars de l'educació infantil, primària i secundària que es poden treballar des de la biblioteca-mediateca.



• *Manual de telecomunicació a l'aula*

Josep Lluís Ramos

Federació de Moviments de Renovació Pedagògica/
Rosa Sensat

Col·lecció: "**Per una immensa minoria. Quadern de treball**"
52 pàg. PVP: 750 PTA

L'objectiu d'aquest manual d'ús de les telecomunicacions i les tecnologies associades és facilitar l'apropament d'ensenyants i alumnes d'arreu i aconseguir, així, un millor coneixement del món per millorar-lo.

L'EARN (International Education and Resource Network), com a xarxa educativa, promou la participació, l'intercanvi i la col·laboració. La comunitat global és un fet.

Publicacions de la



Edita:



Amb la col·laboració de:



Cartes a les lectures i als lectors



Estimats mestres:

Permeteu que us adreci aquestes ratlles algú que no està tan directament implicat com vosaltres en la reforma i la millora de la nostra escola. Que el nostre ensenyament necessitava força més que un rentat de cara, em sembla una total evidència; en canvi, que el procés de reforma que s'ha engegat sigui el millor, ja no em sembla tan clar. Les bones intencions, no les qüestions, però de bones intencions diuen que l'infern n'és ple.

El costum de descarregar totes les culpes en la insuficiència dels presupostos, en la legislació encara pendent, en la «manca de preparació» dels ensenyants (més curssets!) etc. amaga —em sembla a mi— una qüestió més de fons: l'absència d'unes idees prou sòlides, prou madures, realistes, coherents, ben explicades i ben païdes a la base mateixa del projecte. Qui sóc per dir una cosa així? Ningú. Com puc qüestionar una cosa que ha estat anys damunt les taules de decisió, en llibres, en reunions, en congressos, en fòrums de discussió a tots els nivells? No ho sé: només puc

dir que —igual que li passa a José Antonio López Fernández, segons ho explicava a la seva carta del mes de maig aquí mateix— ho vaig intuir des del primer moment. Em semblà un projecte que s'interessava més en les lleis que en la realitat, més a «quedar bé» amb l'acadèmia que amb els mestres.

Jo diria que aquest és un tipus d'error —gravíssim— al qual és propensa tota la nostra cultura social. Ens refiem més del BOE que de les persones. Aquest projecte semblava partir de la base que calia «reorientar» els mestres, en lloc de començar per escoltar-los i, en tot cas, ajudar-los al fet que es «reorientessin» ells mateixos. (Entre parèntesis: tots ens n'hem fet coresponsables alguna vegada, quan hem posat cara de bons nens ingenus «tot esperant que ens diguin què cal fer».)

Els últims vint anys, els mestres, precisament, havien girat del revés, com un mitjó, l'estil, els hàbits i l'ambient de l'escola bàsica (diguem que fins als 10-11 anys) sense que els ho manés —que jo sàpiga— cap llei ni els caigués cap raig de llum des dels

núvols. En van comprovar la necessitat, van trobar uns models vàlids, i els van seguir. I punt.

Crec que el projecte de reforma, en canvi:

1) no va trobar uns models clars i públics per proposar;

2) no va disposar prou confiança en els ensenyants (donant-los més autonomia de decisió, deixant-los més tranquils) perquè ells mateixos anessin creixent i adaptant-se al seu ritme i manera. Tothom havia de canviar alhora, per decret, basant-se en un curset accelerat. Era difícil (jo diria que quasi impossible) que funcionés.

Caldrà que ho repeteixi? No poso en dubte ni la bona fe ni els objectius generals. Però les notícies que m'arriben de totes bandes —excepte les oficials— són massa alarmants perquè pugui adoptar un to més «diplomàtic». I estic segur que la reforma de veritat la fareu si partiu de la vostra experiència.

Josep M. Jaumà

Professor de la Facultat de Filosofia i Lletres de la UAB

NOVETAT VÍDEO

Sèrie: **LA COOPERACIÓ ENTRE ELS POBLES: UN FUTUR POSSIBLE**

Amb la col·laboració del Fons Català de Cooperació per al Desenvolupament

••• *Ús o abús dels recursos naturals*

Guió: **Montse Abad** • Realitzador: **Agustí Corominas**

Durada: **18 minuts** • Format: **VHS** • PVP: **2.900 PTA**



La Terra i els seus recursos, l'aire, l'aigua, els minerals, les plantes, han donat vida als homes, a les dones i a la resta dels éssers vius que hi habiten.

La disponibilitat dels recursos afecta la vida de tothom, de la nostra generació i de les futures.

Des d'aquesta perspectiva és imprescindible afavorir el repartiment just i equilibrat dels recursos disponibles, defensar la justícia social i mantenir actituds solidàries amb la natura, amb tots els pobles de la Terra i amb les generacions futures.

Altres títols de la sèrie:

- *Un món plural*
- *Desenvolupament, subdesenvolupament?*

R O S
S E N
S A T

A. M. Rosa Sensat

Còrsega 271, baixos • 08008 Barcelona
Tel.: (93) 237 07 01 • Fax: (93) 415 36 80
E-mail: rsensat@pangea.org
<http://www.pangea.org/rsensat>

Distribució: **Triangle S.L.**

C/ de Lepanto, 135-137
08013 Barcelona
Tel.: (93) 265 18 21
Fax: (93) 265 15 94

NOVETATS



- ***L'educació ambiental a l'escola: noves línies de reflexió i actuació***

Teresa Franquesa, Rosa M. Pujol,
R. M. Tarín, Albert Torras, Neus Sanmartí

Col·lecció "Dossiers Rosa Sensat", núm. 54
74 pàg. PVP: 1.575 PTA



- ***Comprendre i produir textos de treball i estudi***

Angels Prat, Núria Vilà

Col·lecció "Dossiers Rosa Sensat", núm. 55
70 pàg. PVP: 1.475 PTA



- ***El tractament de la diversitat en les etapes infantil i primària***

Jaume Cela, Xavier Gual, Conxita Màrquez,
Marta Utset

Col·lecció "Dossiers Rosa Sensat", núm. 56
106 pàg. PVP: 1.950 PTA

R O S A
S E N
S A T

A. M. Rosa Sensat

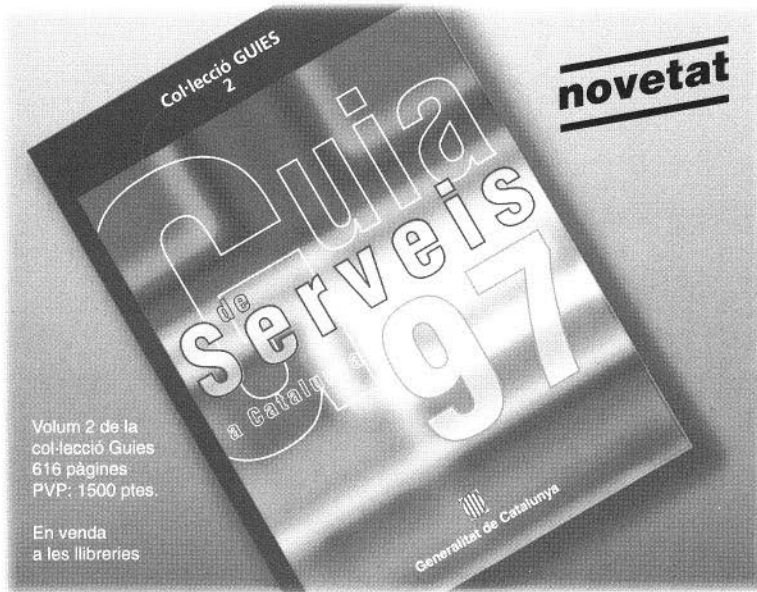
Còrsega 271, baixos • 08008 Barcelona
Tel.: (93) 237 07 01 • Fax: (93) 415 36 80
E-mail: rsensat@pangea.org
<http://www.pangea.org/rsensat>

Distribució: **Triangle S.L.**

C/ de Lepanto, 135-137
08013 Barcelona
Tel.: (93) 265 18 21
Fax: (93) 265 15 94



Generalitat de Catalunya



Guia de Serveis a Catalunya 1997

- Serveis de la Generalitat de Catalunya
- Comarca a comarca
- Municipis de Catalunya
- Dades estadístiques
- Calendari laboral
- Calendari escolar
- Indicatis telefònics
- Fires d'àmbit català
- Empreses de serveis
- Companyies aèries
- Estacions d'autobusos
- Mapa de carreteres

STAEDTLER®

KARAT LIQUA

El Multitalent

Novetat en el Programa creatiu KARAT

La nova pintura a la cera aquarel·lable per a treballs creatius.

KARAT LIQUA és única en el seu gènere

- **Pintura líquida a la cera** a base de cera d'abelles, aigua i pigments colorants, en 12 colors.
- **Cobreix gairebé tot tipus de suport:** paper, cartró, fusta, vidre, metalls, ceràmica, guix, plàstic...
- **aquarel·lable**, pot diluir-se a voluntat amb aigua.
- pot aplicar-se fins i tot clar sobre fosc.
- **corregible**, perquè, una vegada seca, pot dissoldre's de nou.
- **extraordinàriament resistent i estable a la llum:** factor 5 segons DIN 54001.



STAEDTLER ESPAÑOLA, S. A.
08755 Castellbisbal (Barcelona)
Tel.: (93) 772 05 32