



Publicació
de Rosa Sensat

Gener 2000

PERSPECTIVA

ESCOLAR 241

L'acreditació a L'ESO

Experiència intergeneracional

Un model de circulació

Gaudir i aprendre
del cinema

Trobada d'escoles de primària
del Baix Llobregat de Korfbal

Gener 2000

P E R S P E C T I V A E S C O L A R 2 4 1

Edició i Administració:

Associació de Mestres Rosa Sensat.
Av. de les Drassanes, 3 • Tel. 934 817 373
Fax: 933 017 550 • 08001 Barcelona
E-mail: pescolar@mrp.pangea.org

Consell de Redacció:

Josep Callís, Antoni Domènech,
Gemma Heras, Joaquim Lázaro, Marta Mata,
Elena Noguera, Joan Pagès,
Antoni Poch, Dolors Sanahuja

Directora:

Carne Tomàs

Directora adjunta:

Mercè Comas

Secretària de Redacció:

Presen Biniés

Disseny gràfic:

Vilaseca/Altarriba

Coberta:

Jordi Lascorz

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:

Preu soci: 6.100 ptes. Preu no soci: 6.780 ptes.
P.V.P. 750 ptes.

Editorial:

Carta oberta a la Sra. Consellera
d'Ensenyament

1

Monogràfic:

L'acreditació a l'ESO

Acreditació a l'ensenyament obligatori:
utopia i/o realitat.

Josep Masalles i Román

2

Avaluació i acreditació a l'ensenyament
secundari obligatori.

Elvira Fernández Núñez

11

El procés d'avaluació final d'etapa.

IES Josep Puig i Cadafalch (Mataró)

18

L'acreditació a l'IES Ronda.

Antoni Olona i Àngel Solans

29

Acreditació a l'ESO.

Carne Lamotte de Grignon i Querol

i Josep Vilanova i Ros

36

Tres graons per a la promoció de l'ESO.

Cinta Martí i Josepa Vilurbina

44

Bibliografia complementària.

Biblioteca Rosa Sensat

54

Escola.

Experiències escolars:

Experiència intergeneracional.

Maria Rosario Pallarés Porcar

i Joaquín Fernández Amigo

58

Didàctica:

Un model de circulació.

Maria Arcà

64

Cinema:

Gaudir i aprendre del cinema.

M. Pilar Isern Burgués

74

Esport:

1a Trobada de Korfbal d'escoles
de primària del Baix Llobregat.

Enric Puig

81

Novetats bibliogràfiques.

86

Cartellera.

89

Carta oberta a la Sra. Consellera d'Ensenyament

El nou director general d'Ordenació Educativa, Sr. Pere Solà, ens deia en l'acte de lliurament del XIX Premi de Pedagogia Rosa Sensat que el nou equip de la Conselleria estava disposat a trencar la carcassa del pessimisme col·lectiu que s'ha apoderat de l'ensenyament a Catalunya en els darrers anys. Afirmava que cal buscar solucions als problemes que ens paralitzen, que existeixen solucions a aquests problemes i que s'ha de buscar allò de bo que hi ha en la gent per autogestionar les nostres pròpies solucions.

Perspectiva Escolar, i els mestres i les mestres de Catalunya, hem demostrar moltes vegades que estem disposats a arremangar-nos sempre que faci falta. Que no ens calen gaires estímuls per posar-nos a treballar però que no podem deixar de ser crítics quan en comptes d'estímuls trobem barreres.

Els mestres i les mestres de Catalunya fa anys que ens autogestionem i, probablement, l'autogestió i el treball cooperatiu han estat els motors principals de la renovació de l'escola catalana en tots els temps. Ara bé, no podem renovar l'escola tots sols. Necessitem que la nostra administració educativa, així com la societat civil, col·labori amb nosaltres, faciliti el nostre treball i tingui un paper actiu en la millora de l'escola pública catalana.

Fa vint anys que Catalunya gaudeix d'autonomia. Hi ha hagut uns quants Consellers d'Ensenyament que no sempre han sabut ser sensibles al dinamisme de l'escola catalana i dels seus mestres. A vegades ha donat la sensació que els mestres i, en especial els que hem estat implicat en els moviments de renovació, èrem un «problema» per a la Generalitat. No tenien més remei que acceptar la nostra existència, però, com aquells alumnes que ara alguns anomenen «objectors», èrem més una «molestia» que un dels suports fonamentals de l'escola catalana.

Ens alegrem que el nou equip amb la Consellera al davant vulgui reorientar la política educativa catalana. Ens tindran al seu costat. A vegades, però, haurem de ser crítics perquè la nostra tasca no és adular ni lloar allò que creiem que no funciona o que haurà de funcionar d'una altra manera. Esperem que entenguin el nostre punt de vista. La nostra voluntat, però, és col·laborar amb la Conselleria per tirar endavant l'escola pública catalana en uns moments on sembla que s'inicien temps de contrareformes.

Us desitgem, Honorable Consellera, que el període que ara inicieu pugui culminar amb èxit. Ho celebrarem i us felicitem. Esperem poder estar al vostre costat per ajudar-vos a obtenir-la. Per la nostra part, hi posarem tots els esforços i els mitjans que calguin.

L'acreditació de l'etapa d'educació secundària obligatòria condiona essencialment el futur acadèmic i professional dels joves. L'escola ha d'intentar que tot l'alumnat aprengui, progressi i obtingui l'acreditació de l'ESO. Aconseguir amb èxit els objectius escrits a la LOGSE requereix no solament una reforma del sistema educatiu, sinó també una voluntat global de tota la societat, sumant coordinadament i coherent tots els esforços escolars i no escolars.

Acreditació a l'ensenyament obligatori: utopia i/o realitat

**Josep Masalles
i Román**

Professor d'Ensenyament Secundari

«Sin Utopía la vida sería un ensayo para la muerte» (Utopía, 1992, Joan Manuel Serrat).

La llicència poètica permet aquesta exageració, però indubtablement sense utopies no hi ha progrés social, malgrat que la tossuda realitat s'obstini a oposar-se a aquest necessari desig de canvi.

1a. part. Utopia i/o realitat. Reflexions personals en un espai i en un temps concrets

Una notícia al diari (octubre de 1999)

Un matrimoni de Jaén no escolaritza el seu fill i decideix que segueixi estudis a través d'Internet en una escola nord-americana.

Conseqüència: La corresponent Administració Autònoma de l'Estat denuncia els pares davant dels tribunals de Justícia.

Una interpretació: L'Estat no considera només obligatòria la formació (aprenentatge) dels infants i dels joves, sinó també (i potser principalment) la seva escolarització, és a dir, l'internament a temps parcial en una institució on pugui programar i controlar els valors que es transmeten per a la seva integració, socialització i desenvolupament personal.

Un experiment d'ecologia (inspirat en Erwin Schrödinger)

Tenim N éssers vius d'una determinada espècie. Els tanquem dintre d'un sistema físic determinat durant un determinat període de temps i els obliguem a fer determinades accions, a tenir un determinat comportament i a mostrar capacitat, predisposició i una determinada actitud d'acceptació. En aquestes condicions, un dels individus de l'espècie té una probabilitat del 33% de ser exclòs. Dit d'una altra manera, $N/3$ d'aquests individus veuran dificultada la plena integració i el seu desenvolupament en el seu hàbitat.

Conseqüència: Les organitzacions ecologistes es mobilitzen immediatament per protestar i intentar corregir aquesta situació perquè consideren que atempta contra l'equilibri de l'ecosistema, si, i només si, aquests individus no són de l'espècie humana.

Alguns propòsits de l'escolarització obligatòria

L'allargament de l'escolarització obligatòria i gratuïta fins als setze anys és segurament amb la universalització de l'atenció sanitària gratuïta per a tots els ciutadans un dels majors avenços socials del darrer quart de segle. La LOGSE planteja a més a més uns objectius ambiciosos: la igualtat d'oportunitats, la integració de tots els infants i adolescents, la lluita contra les desigualtats socials, l'adequació a les característiques individuals de l'alumnat i, en definitiva, la millora de la qualitat del servei educatiu.

Algunes dades (si no són aquestes, deuen ser aproximades)

Aproximadament un terç dels alumnes que cursen l'ESO segueix sense gaires dificultats (o sense dificultats insalvables) les

exigències establertes. Són, en general, alumnes ben adaptats al sistema escolar. Aproximadament un altre terç té certes dificultats, però s'adapta al sistema i entre el seu esforç, el de la família i l'esforç educatiu de l'escola aconsegueix els objectius marcats. Aproximadament el darrer terç té moltes dificultats per seguir el ritme escolar imposat i/o simplement el rebutja absolutament (alguns estudis situen aquest rebuig en un 13 % de la població juvenil). Per altra banda, 1/3 aproximadament dels alumnes que cursen l'ESO no superen l'etapa.

Algunes evidències en teoria de conjunts i algunes conclusions

La majoria de la població que no supera l'ESO pertany als sectors més marginals i/o desfavorits de la societat: falta de recursos, desestructuració familiar, absència de referents culturals familiars, amb poca o nul·la valoració per l'estudi i la cultura, etc. Per tant, no s'assoleix el propòsit d'integrar i lluitar contra la desigualtat, ja que majoritàriament els exclosos i els que fracassen en el sistema educatiu són precisament els que pateixen les condicions més desfavorables ja des de bon començament.

El sistema educatiu és un subconjunt del sistema social general. Aquest subconjunt no pot assolir els seus propòsits si no canvien les condicions de contorn ni el marc general. Perquè els propòsits que teòricament impulsa la LOGSE siguin assolibles, el conjunt global de la societat ha de tenir els mateixos objectius.

Un veritable canvi del sistema educatiu requereix transformacions en la societat o, com a mínim, una voluntat de canvi que no s'observa. Una veritable escola integradora i comprensiva únicament pot donar-se en una societat integradora, comprensiva i que té voluntat de lluita contra les desigualtats. Per contra, estem immersos en una societat competitiva, segregadora i amb una trista tendència a l'individualisme. Només així pot explicar-se que l'elevat fracàs escolar solament es posi en qüestió en el seu propi marc i no s'alcin moltes veus del conjunt complementari. És de suposar, per tant, que al conjunt de la societat o als grups socials dominants ja els està bé.



Una opinió personal

És èticament discutible obligar un ciutadà a anar a escola, imposar-li un model, uns valors, una cultura i exigir-li que l'accepti, s'adapti i que tingui les capacitats mínimes perquè estigui en condicions d'obtenir el certificat corresponent i així donar validesa administrativa a tretze anys d'escolarització volguda o no volguda.

L'acreditació de l'etapa d'educació secundària obligatòria és una de les primeres barreres burocràtiques (documentals) que es presenten als joves i que condicionen essencialment el seu futur acadèmic i professional. L'escola hauria d'intentar que tothom aprengués, progressés i obtingués l'acreditació de l'ESO, avaluant el procés de forma individualitzada i no respecte a un patró estandarditzat.

Els conceptes d'obligatorietat i d'adaptació a les característiques

de l'individu són difícilment compatibles amb el de no-acreditació. Obliguem els nens i les nenes a passar una bona part del seu temps al llarg d'almenys tretze anys de la seva vida en un recinte tancat, a vegades digne i a vegades no tant; els imposem models, valors, una cultura, un determinat comportament... i, finalment, a alguns no els atorguem cap certificació d'utilitat. Atorguem l'acreditació tan sols als que han acceptat aquesta imposició o s'hi han adaptat convenientment. Com a mínim és discutible. Llevat que el que es pretengui sigui simplement l'adaptació a un sistema no necessàriament just ni compartit per tota la població.

El percentatge d'alumnes que superen l'etapa és també un indicador més (per descomptat, no l'únic) de la salut i eficiència del sistema educatiu i del sistema en general. Si un de cada tres alumnes aproximadament no obté el títol de graduat en ESO, no podem més que reconèixer que alguna cosa falla, o moltes. El sistema, sens dubte, no és eficient.

El model comprensiu que impulsa la LOGSE en el marc d'un ensenyament obligatori tan sols és realment viable, just i defensable si tota la societat posa tots els mitjans per aconseguir la vertadera integració de tots els ciutadans, la igualtat d'oportunitats i la lluita contra les desigualtats socials.

No n'hi ha prou de garantir una plaça escolar gratuïta i traspasar tota la responsabilitat als professionals de l'educació. L'Estat o la societat en conjunt han de posar tots els mitjans per a aquest fi i, per tant, han de compensar les desigualtats amb mesures no escolars: solucionant els problemes econòmics de les famílies necessitades, evitant els nuclis de marginació, controlant, vetllant i avaluant també (per què no?) l'educació que es rep en el si familiar... En definitiva, amb mesures polítiques i socials o millor amb fets coherents amb els objectius que defensa la lletra de la LOGSE. Llavors l'Estat podria exigir que tots els alumnes estudiessin i aprofitessin els recursos invertits en la seva educació.

En les actuals condicions, la majoria del professorat fa el que pot, cosa que, en general, es més del que raonablement li és exigible, i fa un gran esforç per acomplir dignament la seva feina, malgrat totes les dificultats. Aquest esforç, fet generalment de manera

solitària i amb total absència d'altres mesures no escolars imprescindibles, resulta estèril.

2a. part. Possibilisme davant la complexitat

La universalització de l'educació fins als setze anys amb uns objectius generals comuns per a tot l'alumnat i en el si d'una societat cada cop més allunyada dels valors que en teoria inspiraven la LOGSE té una enorme complexitat, que només pot ser abordada parcialment mitjançant la suma coherent de moltes estratègies i recursos escolars i altres suports externs a l'actual estructura educativa.

L'actual procés d'implantació del nou sistema educatiu posa de manifest la impossibilitat d'assolir totalment l'objectiu d'atendre i promocionar tota la població escolaritzada obligatòriament en les condicions actuals. Un centre amb voluntat d'atendre adequadament tot el seu alumnat ha de dirigir els seus esforços cap a la minimització del desajust entre aquest objectiu utòpic i la realitat, essent conscient de les limitacions.

Avui dia, l'esforç de molts centres en aquest sentit toca sostre en un percentatge d'alumnat major o menor, depenent de l'entorn socioeconòmic on és inserit. Trencar aquest sostre requereix, com hem dit, una sensibilitat més gran de tota la societat cap a l'educació, l'impuls de polítiques compensatòries decidides i profunds canvis en la institució escolar i en altres organismes relacionats amb la cultura, l'atenció al ciutadà, el benestar social, etc.

Centrant-nos en l'àmbit escolar, un Projecte Educatiu de Centre respectuós amb el model d'escola caracteritzat per la LOGSE exigeix l'actuació en tots els seus àmbits, des de l'aula i l'organització escolar fins a la cooperació del centre amb l'entorn.

Seguidament concretarem algunes línies d'actuació que poden ajudar a intentar maximitzar l'eficàcia dels centres i, amb totes les limitacions del sistema, donar resposta a una realitat tan complexa.

- Estructurar els centres amb fòrums de discussió i coordinació

que permetin parlar, intercanviar opinions, amb tranquil·litat, respecte i eficàcia.

Un possible model:

- Un claustre que assegurí la participació democràtica de tot el professorat i traci les línies generals.
 - Uns departaments que discuteixin i seleccionin els continguts essencials i estructuradors de les matèries, després d'intercanviar experiències metodològiques, i fixin els criteris d'avaluació.
 - Uns equips docents de nivell establerts com a juntes d'avaluació permanents que facin un seguiment proper de l'evolució de l'alumnat i tinguin un paper regulador del seu procés d'aprenentatge.
 - Una comissió pedagògica que actuï executivament administrant les directrius del claustre i coordinant les actuacions dels departaments i dels equips docents.
- Analitzar el currículum, definir els continguts essencials de les àrees i les capacitats bàsiques que han d'adquirir els alumnes per incorporar-se a la vida adulta.
 - Adaptar els objectius i les exigències a les vertaderes possibilitats de l'alumnat i modificar-ne notablement el currículum a una bona part.
 - Establir estratègies organitzatives i d'aula per adaptar-se fins on sigui possible a les característiques individuals de cada noi o noia.
 - Diversificar el currículum perquè l'alumnat amb un ritme d'aprenentatge més alt pugui aprendre més.
 - Fer un seguiment acurat del procés d'aprenentatge de l'alumne.
 - Dotar-se de mecanismes per dur a terme una acció tutorial compartida per tot el professorat.
 - Establir de manera consensuada uns criteris generals per a l'avaluació que, posteriorment, puguin interpretar-se individualment per a cada alumne fugint de receptes i aplicacions mecàniques.
 - Centrar l'avaluació més en el procés i en les expectatives de futur de l'alumne que en el rendiment final estrictament acadèmic.
 - Avaluar tot el procés d'aprenentatge de manera contínua, global i individualitzada.
 - Establir mecanismes de recuperació al llarg de l'etapa i/o amb cursos d'adaptació.

- Fer participar l'alumnat i les famílies de tot el procés d'avaluació.
- Enfortir tot el sistema d'orientació del centre.
- Intentar coordinar els esforços amb altres institucions que tenen relació amb l'educació i l'atenció als adolescents.

Tot això pot semblar molt difícil i incomplet. En efecte, ho és.

Aquestes i altres mesures han estat experimentades i han resultat d'utilitat per donar resposta a una bona part de l'alumnat. Seria el que hem denominat anteriorment esforç educatiu de l'escola, que permet atendre l'alumnat ben integrat i l'alumnat amb certes dificultats d'aprenentatge i/o amb certes dificultats (lleugeres) d'adaptació a l'actual sistema educatiu. En aquest sentit, molts centres han aconseguit un notable poder recuperador d'alumnes que anteriorment haguessin fracassat. Ara bé, per poder atendre els joves que parteixen de situacions tan desfavorables com les descrites anteriorment, aquestes mesures es mostren clarament insuficients i cal ampliar el marc d'actuació amb mesures extra-escolars, amb la participació coordinada d'altres agents relacionats amb l'atenció als adolescents.

El problema fonamental apareix en els alumnes amb un rebuig molt fort al sistema escolar i/o amb un clar comportament antisocial. En les condicions actuals, els centres no poden donar resposta positiva per a aquests alumnes i a més esmercen una gran quantitat d'esforços amb un resultat frustrant i decebedor en la majoria dels casos. Si bé aquests alumnes han de partir de condicions inicials comunes i tenir les mateixes possibilitats, la persistència d'aquestes actituds i el rebuig insuperable fan que tot l'esforç educatiu sigui inútil. Cal buscar alternatives dintre de l'escolarització obligatòria, però fora del model escolar i curricular estandarditzat.

És difícil encertar amb un model adequat per a aquesta tipologia d'alumnes, però segurament hauria d'incloure mesures com:

- Reestructuració absoluta del currículum.
- Canvis metodològics adaptats a aquest alumnat.
- Organització de centre molt més flexible.
- Important increment dels recursos.
- Discriminació positiva pel que fa a recursos de tota mena per

10 L'acreditació a l'ESO

als centres situats en zones marginals o amb un major nombre d'alumnat d'aquestes característiques.

- Intervenció de personal no adscrit a les especialitats docents actuals.
- Formació de professorat especialitzat.
- Canvis radicals en les instal·lacions i en l'organització dels espais.

En resum, un model molt més obert d'escola (físic, organitzatiu i curricular) i amb majors recursos.

Per a aquests casos, a més a més, cal que tot el conjunt de la societat s'impliqui i no tan sols l'escola, que la responsabilitat es reparteixi amb altres institucions i organismes i, en definitiva, es reformi la societat i no sols el sistema educatiu. En aquestes condicions, potser es podria arribar a l'acreditació de tota la població escolaritzada obligatòriament.

Tot això pot semblar utòpic. Segurament n'és.

En finalitzar el segon cicle d'Ensenyament Secundari Obligatori, el professorat ha de decidir quins alumnes superen l'etapa i quins no. Segons la normativa vigent, superen l'etapa i obtenen la titulació de Graduat en educació secundària els alumnes que assoleixen els objectius generals, tot i no haver estat avaluats positivament en totes les àrees. Això obliga els centres educatius a establir uns criteris d'acreditació que vagin més enllà de la verificació del nombre de matèries suspeses.

Avaluació i acreditació a l'ensenyament secundari obligatori

L'etapa d'Educació Secundària Obligatòria (ESO) és, segons l'ordenació dels sistema educatiu que estableix la LOGSE, l'última etapa de l'educació obligatòria. Hi accedeixen tots els nois i les noies que han acabat l'escolarització primària i el seu acabament coincideix amb l'edat laboral mínima, els setze anys.

Elvira Fernández Núñez

Professora d'ensenyament secundari

La finalitat bàsica de l'ESO és promoure un desenvolupament integral de l'alumnat a partir de l'adquisició d'un domini conceptual i procedimental que li permeti continuar seguint estudis o incorporar-se al món laboral i de l'adopció d'actius, valors i normes que li faciliti prendre part, activament i responsable, en la societat.

En definir els aspectes bàsics de l'ESO es va optar per un model d'escola comprensiva, una escola que ha d'integrar nois i noies amb diferents interessos, capacitats, ritmes d'aprenentatge, adaptació al sistema escolar... Aquest aspecte condiciona l'organització del currículum, la intervenció didàctica i l'avaluació del procés d'aprenentatge de cada alumne o alumna.

12 L'acreditació a l'ESO

En finalitzar el segon cicle de l'ESO, l'equip de professors ha de decidir, a partir d'una avaluació global, integradora i individualitzada, quins alumnes superen l'etapa i quins no. A diferència de l'anterior etapa d'ensenyament obligatori (Ensenyament General Bàsic), a l'ESO hi ha una titulació única —graduat en educació secundària— i aquesta és igualment necessària per accedir al batxillerat com als cicles formatius de grau mitjà. No cal dir que, en referir-se a l'ensenyament obligatori, també és important per a la incorporació al món del treball, ja que la manca d'aquesta titulació pot dificultar o impedir l'accés a alguns llocs de treball. Els nois i les noies que no superen l'etapa, si volen continuar la seva formació, només poden accedir als Programes de Garantia Social i als ensenyaments no reglats. Els que ja hagin fet els 18 anys i no tinguin la titulació de graduat podran presentar-se a unes proves per a l'obtenció del títol que convocaran els centres escolars cada curs acadèmic, sempre i quan hagin cursat estudis d'ESO en el curs acadèmic immediatament anterior en el mateix centre (en els propers mesos sortirà una ordre del Departament que establirà les condicions per a la convocatòria d'aquestes proves). També poden tornar a cursar l'ESO en el marc de l'ensenyament d'adults.

Sembla evident que l'avaluació certificadora és un dels moments més difícils i delicats del procés d'aprenentatge, ja que les decisions que es prenguin poden condicionar en gran manera el futur de l'alumne/a.

Segons la normativa vigent, superen l'etapa i obtenen el títol de graduat en educació secundària aquells alumnes que assoleixen els objectius generals, malgrat no haver estat avaluats positivament en totes les àrees o en tots els crèdits variables i de síntesi. Això obliga els centres educatius a establir uns criteris d'acreditació que vagin més enllà de la mera verificació del nombre de matèries suspeses o aprovades i que permetin, a partir d'una avaluació global, integradora i individualitzada, prendre decisions que afavoreixin el progrés en el procés d'aprenentatge de l'alumne/a. Aquests criteris han de sintetitzar la situació d'aprenentatge en què es troba l'alumne en cada àrea amb valoracions sobre l'assoliment de capacitats més generals i sobre l'evolució en el procés d'aprenentatge realitzat.

No es tracta, doncs, de fer tractaments sistemàtics i uniformes ni d'establir criteris quantitius (nombre d'àrees o crèdits no superats) que ens condueixin a pensar que així l'avaluació serà objectiva i justa. L'aplicació d'aquest tipus de criteris en sentit estricte pot portar al fet que l'equip de professors i professores prengui decisions que no siguin les més convenientes per tal d'afavorir un progrés en el procés d'aprenentatge de l'alumne/a.

Es tracta, al contrari, que cada centre defineixi uns criteris més amplis que incorporin aspectes com els que apuntem seguidament:

a) La situació de l'alumne o alumna, en acabar l'etapa, en relació amb:

- El nombre i la tipologia de matèries superades i de matèries suspeses. Convé incorporar l'opinió del professorat de les matèries no superades sobre la situació del noi o de la noia amb relació amb els objectius mínims de l'àrea i amb l'evolució seguida al llarg del cicle i, si escau, de l'etapa.
- El treball acomplert i els resultats assolits en la part optativa del currículum.
- L'assoliment de les capacitats que es desenvolupen i s'avaluen en els crèdits de síntesi fets durant el cicle.
- L'assoliment de les capacitats que fixen els objectius generals de l'etapa, especialment aquells als quals la normativa d'inici de l'actual curs dóna prioritat:
 - *Haver assolit el grau de comprensió i d'expressió, oral i escrita, en català i castellà necessari per a la incorporació a la vida social i professional.*
 - *Saber utilitzar les eines matemàtiques necessàries en situacions i problemes de la vida quotidiana.*



14 L'acreditació a l'ESO

- *Disposar dels elements bàsics de comprensió del món en els seus aspectes científic, social, tècnic i artístic.*
- *Haver aconseguit el creixement personal necessari per viure de manera autònoma en les dimensions individual i social.*

b) El procés seguit per l'alumne al llarg del cicle i/o de l'etapa (punt de partida, esforç, grau de progrés, tipologia de dificultats...):

- L'evolució en el domini dels continguts bàsics de cada àrea.
- L'evolució en el domini d'habilitats procedimentals bàsiques: comprensió, expressió, raonament, anàlisi, resolució de problemes...
- L'evolució en l'adopció d'hàbits i d'actituds favorables a l'aprenentatge: planificació i organització de la feina, autonomia, interès per esmenar els errors i per superar-se, constància i regularitat en el treball...

c) L'opció de futur professional i/o acadèmic (què vol fer l'alumne o l'alumna en acabar l'ESO, com pot influir en el seu procés d'aprenentatge la decisió que prengui l'equip de professors o professores...):

- Cursar estudis de batxillerat o de cicles formatius de grau mitjà.
- La incorporació a Programes de Garantia Social.
- Seguir estudis no reglats.
- La incorporació al món laboral.

En alguns casos també pot ser útil tenir en compte l'opinió de l'alumne i de la família sobre la conveniència o no de promocionar o de continuar un any més en l'etapa.

Per poder incorporar tots aquests aspectes i poder prendre decisions que ajudin l'alumne/a a millorar el seu aprenentatge, cal tenir el màxim d'informació sobre cada noi i noia. Una part de la informació es pot obtenir a partir dels expedients acadèmics on consten els resultats obtinguts en els diferents crèdits —comuns, variables i de síntesi— fets al llarg del cicle. Una altra es pot aconseguir a partir dels tutors i les tutores i del «saber i de la memòria» que sobre cada noi i noia l'equip de professors ha anat

acumulant. L'existència d'un equip docent que treballi amb una promoció d'alumnes durant un cicle i que en acabar l'avaluï cercant el consens constitueix una eina molt potent de cara al seguiment de l'alumnat i a la presa de decisions relacionades amb l'acreditació i l'orientació. En aquest sentit, és especialment important l'estabilitat del professorat a fi que garanteixi la continuïtat de l'equip de professors durant els dos cursos del cicle.

Convé no centrar l'avaluació de final d'etapa únicament en la sessió d'avaluació final feta, durant unes hores, en acabar el segon curs del cicle. El tipus d'anàlisi que s'ha de fer sobre els resultats obtinguts i sobre el procés seguit per l'alumne, com també la necessitat de reflexionar sobre què és allò que més li convé per desenvolupar al màxim les seves capacitats, obliga a iniciar l'avaluació uns mesos abans. Dedicar algunes sessions de les reunions d'equip docent a analitzar la situació de cada alumne/a, la seva evolució i les seves expectatives proporciona seguretat al professorat en el moment de prendre decisions, disminueix el marge d'error que es pot donar en qualsevol sessió d'avaluació i, sobretot, facilita el fet de trobar la millor opció per a l'alumne/a, aquella que li ha de permetre avançar en el seu aprenentatge.

Aquest tipus de plantejament sobre l'avaluació i l'acreditació provoca, això no obstant, neguit entre una part del professorat, de l'alumnat i de les famílies. Aquesta preocupació es concreta en aspectes com:

- La tradició de l'avaluació final es basava en normes, en criteris quantitatius i, en certa manera, homogeneïtzadors. Una part del professorat i dels usuaris no volen criteris generals que posteriorment puguin interpretar-se per a cada noi i noia, sinó que reclama receptes, tractaments sistemàtics i uniformes per tal de fer una avaluació més objectiva i més justa. Cal recordar, però, que si bé la normativa era més precisa en la mesura que fixava criteris quantitatius, també és cert que en la pràctica s'incorporaven molt habitualment criteris qualitius: a un alumne se li aprovava una matèria perquè s'havia esforçat, perquè havia evolucionat positivament, tot i que no havia aconseguit els mínims per superar-la, o perquè es considerava que era millor per al seu desenvolupament promocionar de curs.

- No està prou definit com s'avalua el nivell d'assoliment dels objectius generals de l'etapa. La pràctica a l'aula continua basant-se molt en les disciplines i és cert que no s'ha aprofundit prou en el treball i en l'avaluació de les capacitats, especialment en aquelles que fan referència a la interacció social, a la socialització, a l'autonomia personal... És per això que sovint el professorat es planteja si els equips docents tenen informació suficient sobre el grau de desenvolupament de les capacitats que fixen els objectius generals com per incorporar-la en l'avaluació.
- Com s'avalua el procés que ha seguit l'alumne/a? És evident que és molt difícil, ja que requereix criteris sobre els quals no tenim pràcticament experiència.
- Com s'incorpora a l'avaluació l'atenció a la diversitat? Què vol dir que l'avaluació ha de ser individualitzada? S'adopten criteris diferents per a cada alumne/a? Com es justifica davant l'usuari l'aplicació de criteris diferents a l'hora d'avaluar? Com s'avaluen les adaptacions i les modificacions curriculars? Com pot haver-hi titulació única quan els alumnes poden haver cursat currículums diferents? S'hauria de fer una revàlida per accedir al batxillerat? Aquestes són les grans preguntes per a les quals encara no tenim respostes definitives ni en el marc de l'ensenyament-aprenentatge ni en el marc de l'avaluació. En els centres s'han d'iniciar processos de reflexió sobre: què ensenyar; quins són els mínims, en termes de capacitats, que s'han d'assolir en cada cicle; com es combina el treball disciplinari amb propostes més globalitzadores; com s'expliquen els criteris d'avaluació a l'alumnat i a les famílies; quins tipus de capacitats cal potenciar en l'alumnat que opta per una opció de batxillerat o per una de cicles formatius...
- Amb la titulació de graduat en educació secundària a la mà, l'alumne/a pot matricular-se per al batxillerat, tot i que l'equip docent li hagi recomanat que no ho faci. L'alumne i la família pot enganyar el tutor i l'equip de professors quant a l'opció de futur. En aquest sentit l'equip pot fer ben poc. És bastant evident la poca atenció de l'alumnat i de les famílies a les orientacions de futur que acompanyen les acreditacions. En tot cas, aquest aspecte no ha d'incidir en la decisió de l'equip. La responsabilitat del professorat s'acaba en el moment que finalitza l'avaluació i informa dels resultats al noi o la noia i a la família.

És important que durant l'avaluació l'equip de professors elabori un informe qualitatiu de l'alumne o l'alumna on la decisió sobre l'acreditació de l'etapa vagi acompanyada d'orientacions sobre com el noi o la noia pot millorar el seu procés d'aprenentatge, tant des del punt de vista de capacitats intel·lectuals com de capacitats referides a interacció social, equilibri personal, etc.

Un IES ubicat en un antic centre d'EGB, situat a la perifèria d'una ciutat industrial, exposa en aquest article la seva «fórmula» per abordar el procés complex, però «fructífer», d'avaluar l'alumnat al final de l'ESO, de manera que pugui oferir a cadascú una sortida adequada a les seves característiques.

El procés d'avaluació final d'etapa

*IES Josep Puig
i Cadafalch*

Mataró

El nostre centre

L'IES Josep Puig i Cadafalch està situat en un barri perifèric de Mataró, d'un nivell sociocultural força baix. El centre va entrar en funcionament el curs 1995-96 amb alumnes de tercer d'ESO procedents de vuitè d'EGB. L'edifici era el de l'antiga escola pública Cerdanyola. El primer equip es formà bàsicament a partir d'un grup de nou professors voluntaris provinents de diferents centres i ha continuat en el centre fins al dia d'avui, amb noves incorporacions.

Actualment impartim tota l'ESO (2 línies a primer cicle, i 3 al segon) i el batxillerat (dues línies), amb un total de 394 alumnes i 42 professors. El claustre està compost aproximadament per una meitat de professors amb plaça definitiva, una quarta en comissió de serveis i la quarta part restant d'interins. Això implica una variació encara notable del professorat d'un any per l'altre, però amb un nombrós nucli estable. Cal dir que disposem d'UAC a primer i segon cicle.

Objectius

En arribar al final de l'ESO, trobem el problema de decidir l'acreditació o no d'un alumne d'acord amb una munió d'informacions recollides en el transcurs d'anys per persones diverses.

Atesa la transcendència del moment, hem utilitzat un procés durant el qual les informacions es van integrant de manera progressiva fins arribar a la decisió final.

En el cas concret de l'avaluació final de l'ESO, ens proposem un objectiu triple:

1. Determinar si l'alumne ha demostrat la maduresa suficient en l'assoliment dels objectius generals de l'ESO i en quin grau.
2. Orientar l'alumne cap a la que considerem que és la millor opció de futur per a ell en acabar el curs escolar.
3. Constatar en quin grau la permanència de cada alumne al centre ha estat positiva per al seu progrés personal, i treure'n conseqüències pel que fa a l'organització curricular de l'institut.

Pel que fa al primer objectiu és clar que ens hem de basar en els *Objectius Generals de l'etapa d'Educació Secundària Obligatoria* del Departament d'Ensenyament. Superar-los significarà que l'alumne pot integrar-se a la societat amb una «cultura comuna» (apartats 25 i 26 d'*Atenció a la diversitat a l'ESO: 50 idees per a l'acció*). Per avaluar la maduresa de l'alumne en aquests objectius generals tenim en compte dos grans aspectes:

- El seu domini dels continguts escolars (sobretot els conceptuals i els procedimentals més específics). Les notes obtingudes en tots els crèdits ens proporcionen una idea d'aquest domini.
- La seva capacitat pel que fa a hàbits, actituds, valors i procediments generals. L'avaluem mitjançant els següents tres ítems, des de cada àrea: «tendència en l'esforç», «responsabilitat i autonomia» i «relacions socials; comportament».

Per assolir el segon dels objectius de l'avaluació, ens cal tenir prou informació sobre els aspectes que acabem d'esmentar, però també tenir-ne de la personalitat de l'alumne, les seves expectatives

20 L'acreditació a l'ESO

i les de la seva família, inquietuds, capacitats, evolució en la seva maduració... En aquesta tasca, hi té un paper fonamental el tutor personal.

Finalment, el tercer objectiu s'assoleix posteriorment al procés d'avaluació dels alumnes a partir del debat dels resultats tant a l'equip docent (equip format pels tutors personals del nivell) com a la comissió pedagògica.

Com es pot deduir dels punts anteriors, en el nostre centre hem optat per una visió qualitativa de l'avaluació final; s'hi intenta decidir l'opció que pot ser millor per a cada alumne a partir dels seus resultats acadèmics, però també del coneixement de l'alumne que l'equip docent i el tutor personal han obtingut durant la seva tasca de seguiment. Entre altres coses, això implica la possibilitat d'aprovar l'ESO sense tenir tots els crèdits ni totes les àrees superades. Aquest punt és especialment important en alumnes fortament desmotivats o amb problemes d'aprenentatge.

Desenvolupament

El procés d'avaluació final d'etapa consta de tres fases diferenciades.

1. Avaluació de cada àrea

Els professors d'àrea proposen una nota global de l'àrea.

La nota global es decideix a partir dels resultats acadèmics de l'alumne, matisats amb altres aspectes de caràcter més qualitatiu, però fonamentals en aquesta etapa del procés d'avaluació.

A. Resultats acadèmics. Uns dies abans que es reuneixi la Junta d'Avaluació, es fa una reunió dels departaments. Els professors tenen un disquet que els permet de fer una llista (figura 1) de tots els crèdits de l'àrea que l'alumne ha cursat, tant comuns com variables, on consten el tipus de crèdit (reforç, iniciació, ampliació) i les notes obtingudes. Amb aquesta informació els professors poden tenir una primera aproximació de l'evolució acadèmica de l'alumne a l'àrea.

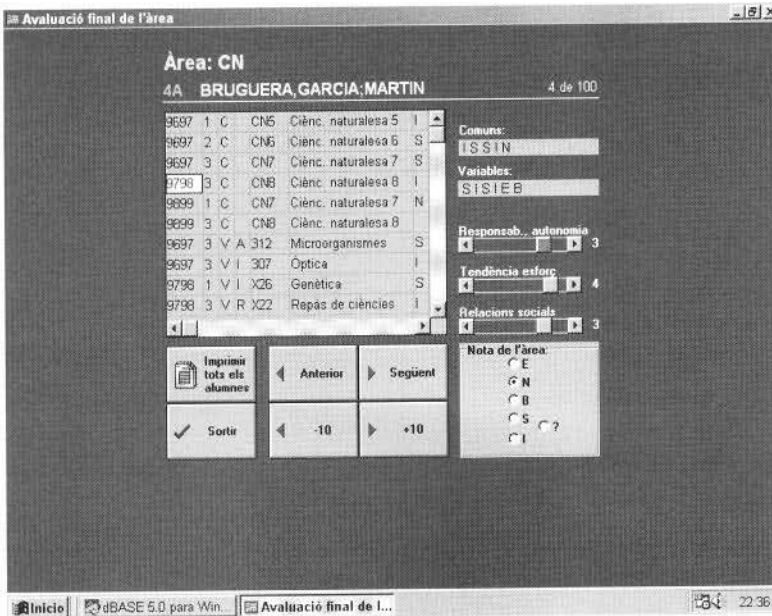


Fig. 1

B. Grau de *responsabilitat i autonomia* mostrat per l'alumne. Es fa servir una escala (de -5 a $+5$) per valorar la maduresa mostrada per l'alumne. Uns exemples del significat dels ítems podrien ser:

- +5: Normalment sap el que ha de fer, i ho fa.
- +3: De vegades cal recordar-li el que ha de fer, o com ho ha de fer.
- 2: Sovint necessita que se'l situï per poder fer la feina.
- 5: Sovint la intervenció del professor és insuficient perquè pugui fer la feina.

C. *Tendència en el seu esforç* respecte de les tasques escolars (aprenentatges, actituds, treball...) mostrada en la seva estada al centre. Com abans, s'empra una escala numèrica. Per exemple:

- +5: Clarament ascendent.
- +2: Esforç estable.
- 0: Poc esforç, sense variació.
- 5: Clarament descendent.

D. Qualitat de les seves *relacions personals* amb alumnes i professors i el seu comportament durant aquest temps. Alguns dels codis possibles són:

+5: Habitualment ha mantingut una relació positiva amb alumnes i professors.

0: De vegades dificulta la convivència, però li és possible controlar-se.

-3: De vegades dificulta la convivència, i té dificultats per controlar-se.

-5: Sol dificultar la convivència, i li és molt difícil de controlar-se.

A partir de les informacions obtingudes dels quatre punts anteriors els professors d'àrea decidiran quina és la nota final d'àrea tenint en compte: quants crèdits, quins i quan els ha aprovat/suspès (inici/final d'etapa), nombre de crèdits variables realitzats a l'àrea, tipus de crèdits variables cursats i les notes corresponents. Però no s'estableix un mínim de crèdits comuns o variables, aprovats o suspesos, per posar la nota final d'àrea.

Es valora de manera especial el cas dels alumnes que tot i haver suspès un crèdit comú, han cursat i aprovat un crèdit variable de reforç amb continguts directament relacionats.

Aquestes dades són introduïdes en una base de dades de manera que, en finalitzar totes les sessions als departaments, les seves propostes es poden ajuntar fàcilment per obtenir el conjunt de notes i dades de totes les àrees per a cada alumne.

En alguns alumnes hi ha dubtes per aprovar-li o suspendre-li una àrea determinada. Llavors serà el professor d'àrea que assisteixi a la Junta d'Avaluació qui proposarà la nota definitiva d'àrea tenint en compte la situació global de l'alumne i el caràcter continu i integrador de l'ESO.

2. Proposta del tutor personal

En el següent pas del procés d'avaluació hi intervé el tutor personal. Aquesta figura és cabdal en el nostre centre, ja que és la persona que té un contacte més directe amb l'alumne i amb la seva

família. Cada professor del centre segueix l'evolució acadèmica i la maduració d'un nombre reduït d'alumnes, cosa que permet establir unes relacions més directes i personals entre les dues parts.

El tutor té un full (figura 2) per a cadascun dels seus tutorands amb els següents apartats:

IES Josep Puig i Cadafalch

Contracte pedagògic de comportament

Contracte negociat entre l'alumne JORGE ALFARIZ HINOJOSA
del curs _____ i el Cap d'Estudis, amb l'assessorament del tutor, MONTSE JORDÀ.

M'AGRA DARIA PODER REPETIR CURS;
Raó principal: Per que M'AGRADARIA SEGUIR ESTUDIANT I
TREBALLAR EN EL QUE M'AGRADA


Condicions del contracte:
L'alumne es compromet a:


- ARRIBAR A L'INSTITUT A LES 8:00 H EN PUNT
- NO FUMAR ENTRE CLASSE I CLASSE.
- EN COMPARTARÉ BÉ A TOTES LES CLASSES, ACRIBIRÉ APUNTS, ESTANÉ ATENT A TOTES LES CLASSES, I FARE TOTES LES ACTIVITATS CONTEMPLATS.
- FARE ELS DEURES SEMPRE I PORTARÉ TOT EL MATERIAL QUE EN DEIXA.
- TINDRÉ UN HONORARI PER ESTUDIAR CAD DIA, PERÒN TINDRÉN LES ASSIGNATURES.
- TINDRÉ RESPECTE SEMPRE A LA GENT DEL CENTRE, A LA PROFESSORAT, ALUMNAT I CONSERGES.
- TINDRÉ UN RESPECTE SEMPRE AL MATERIAL DE L'INSTITUT.

L'incompliment d'aigu d'aquests aspectes comportarà l'aplicació immediata de la normativa de drets i deures dels alumnes, amb la sanció i el procediment corresponents a la falta comesa, en concordància amb l'expedient de l'alumne.

Mataró, 9 de JULIOL de 1999

Signat,


Alumne

 Generalitat de Catalunya
Dept. d'Ensenyament
I.E.S. Puig i Cadafalch
Mataró



Cap d'Estudis

Fig. 2

A. Informacions i propostes de les àrees

En aquest apartat hi consten totes les notes de l'alumne tant de crèdits comuns com de variables i la nota global proposada per cada àrea. També conté les notes dels crèdits de síntesi i de tutoria.

B. Expectatives de l'alumne

En aquest apartat s'anota si l'alumne creu que pot aprovar o no l'ESO, i què pensa fer a continuació. També, si es coneixen, les expectatives de la família.

C. Proposta del tutor personal

El tutor personal d'acord amb les informacions anteriors, del seu coneixement de l'alumne i del grau de maduresa d'aquest, fa una proposta de superació o no de l'etapa. També fa constar el seu grau de convenciment (molt/regular/poc) respecte de la proposta que fa.

El tutor personal també indica quina és la millor opció escolar/professional que pot seguir l'alumne tant si supera l'etapa com si no. En aquest darrer cas tenim especialment en compte les seves actituds, habilitats i interessos.

3. Decisió final de la Junta d'Avaluació

Posteriorment, es constitueix la Junta d'Avaluació formada per un professor de cada àrea, el tutor personal i algun membre de la junta directiva. Cadascun d'ells disposa d'una còpia del full anterior omplert pels tutors personals per a cada alumne.

Un cop analitzades les dades referides a l'alumne, la Junta d'Avaluació decideix si ha superat o no l'ESO tot tenint molt en compte el caràcter integrador de l'avaluació.

La Junta d'Avaluació debat la proposta del tutor personal, alumne per alumne, començant pels que s'han considerat més clars. Ha de prendre una decisió final respecte de:

- si supera o no l'etapa;
- la nota global, en cas de superar-la; i
- l'opció escolar/professional millor per a cada alumne.

A cada cas, a l'hora de fer l'orientació s'ha de fer una profunda reflexió per decidir quina és, entre les possibilitats següents, la millor opció per a cada alumne concret:

Amb Certificat d'Escolaritat:

1. Permanència de l'alumne durant un any més al centre per a obtenir la titulació (repetició de 4t d'ESO) (art. 25.2 i 25.6, DOGC del 7/6/96).
2. Derivació a formes d'ensenyament adients per a l'alumnat que, per la seva específica diversitat, no pot ser tractat al centre (Programes de Garantia Social).
3. Orientar cap al món laboral l'alumnat que no aprofita l'escolaritat per manca de motivació.

Amb Graduat en educació secundària obligatòria:

4. Continuació dels estudis en alumnes escolarment integrats amb ganes i capacitat per dedicar-se a l'estudi (batxillerat).
5. Aprofundiment en estudis d'alguna branca professional en alumnes escolarment integrats (cicles formatius de grau mitjà).

S'ha de tenir en compte que «acabar l'ensenyament obligatori sense una titulació reconeguda planteja un problema greu als joves que es troben en aquesta situació, ja que es redueixen considerablement les seves possibilitats de promoció i inserció laboral, i és un factor potencial de marginació social i econòmica» (apartat 28 d'*Atenció a la diversitat a l'ESO: 50 idees per a l'acció*). Per tant, és un element molt important a tenir en compte en la nostra decisió.

La decisió de la Junta d'Avaluació s'intenta prendre sempre per consens. Si aquest no resulta possible, es decideix per votació, tot tenint en compte el vot de qualitat del tutor personal.

Al final, el tutor personal lliura les notes als seus tutorands i els comenta els resultats de l'avaluació. Ha de fer-los entendre el comentari orientador i les possibles conseqüències de no seguir-lo.

En el cas d'alumnes per als quals creiem especialment important el comentari orientador (no recomanar batxillerat tot i haver superat l'etapa, seguir Programes de Garantia Social...), els tutors per-

sonals concertaran entrevistes amb les famílies per explicar la situació i intentar de fer comprendre quina és la millor opció per als seus fills.

Per als alumnes per als quals s'ha considerat que la repetició és la millor opció, el tutor personal té un contacte directe amb les famílies i amb l'alumne per poder pactar i consensuar quines serien les millors condicions per poder obtenir el títol de Graduat en Secundària en repetir. L'alumne s'ha de comprometre per escrit a complir una sèrie de mínims que potser fins llavors no havia tingut en compte (estudiar prou, fer deures diàriament...), a través d'un contracte pedagògic (figura 3).

Alguns comentaris

De tot el procés d'avaluació final d'etapa explicat fins aquí cal fer els comentaris següents:

1. El procés pot semblar complex, però el considerem fructífer ja que ens permet oferir a cada alumne una sortida que ens sembla força adequada a les seves característiques.
2. Per buscar la millor decisió, considerem que no hi ha fórmules matemàtiques infal·libles. És molt més rendible pensar en les característiques personals de l'alumne, en les seves capacitats, els seus interessos, expectatives, motivació...
3. La implicació del tutor personal —i de tot l'equip de professors— és fonamental tant per elaborar la proposta com per comunicar els acords a l'alumne i a la família. Perquè aquestes tasques siguin efectives és necessari un important treball de coneixença i guiatge de l'alumne i de contacte amb la família en el transcurs de l'any i a final de curs.
4. Per als alumnes que volen repetir, els contractes pedagògics han estat un recurs que ha funcionat positivament en molts casos; han ajudat l'alumne a situar-se i a millorar el seu rendiment o actitud. Probablement, el grau d'implicació de la família és un factor necessari perquè l'alumne consideri el contracte amb serietat i acabi complint els compromisos assumits.

IES Josep Puig i Cadafalch		Alumne/a	BRUGUERA,GARCIA:MARTIN		4
Avaluació final d'ESO		Grup	4 A		
Juny de 1999		Tutor/a personal	Aniceto Serrano		

Informacions i propostes de les àrees									
	Comuns	Variables	Respos i autonomia		Tendència en l'esforç		Relacions socials		
			-	+	-	+	-	+	
Català	SIHSS	SSIII	----	X----	----	--X--	----	-X--	S
Castellà	IIS	IBIN	----	-X---	----	-X---	----	-X---	S
Anglès	IIII	S	-X---	----	-X---	----	----	-X---	I
Frances			----	----	----	----	----	-X---	
Socials	IIIB	BSBI	----	--X--	----	-X---	----	-X---	B
Religió			----	----	----	----	----	-X---	
Matemàtiques	SIIBI	II	----	X----	----	X--	----	-X---	S
Experimentals	ISSIN	SISIEB	----	--X--	----	--X--	----	--X--	N
Tecnologia	ISIIB	SBBN	----	-X---	----	X--	----	X---	B
Educació física	IIB	B	----	--X--	----	--X--	----	--X--	S
Visual i plàstica	I		-X---	----	-X---	----	----	-X---	I
Música	I		----	X----	----	X---	----	X---	S
Crèdits de tutoria	S								

Expectatives de l'alumne	
<input checked="" type="checkbox"/> Creu que aprovarà	Què pensa fer després?
<input type="checkbox"/> Creu que no aprovarà	Batxillerat

Proposta del tutor		
Crèdits de síntesi	NE	E
Crèdits variables		B
Supera l'etapa?	Grau de convenciment de la proposta:	
<input checked="" type="checkbox"/> Sí	<input checked="" type="checkbox"/> Molt	
<input type="checkbox"/> No	<input type="checkbox"/> Regular	
	<input type="checkbox"/> Poc	
Qualificació global proposada:	Proposta d'orientació:	
Suficient	<input checked="" type="checkbox"/> Batxillerat	
	<input checked="" type="checkbox"/> Cicle formatiu de grau mitjà	
	<input type="checkbox"/> Repetir quart	
	<input type="checkbox"/> Programa de Garantia Social	
	<input type="checkbox"/> Incorporació al món del treball	
Signat		

Fig. 3

5. Actualment estem estudiant la manera d'evitar la introducció dels aspectes qualitius únicament en el moment de l'avaluació final del cicle. Cada trimestre, la nota del crèdit va acompanyada d'una observació qualitativa; el que intentem ara és que aquestes observacions, recollides en el decurs de l'etapa, ens ajudin a prendre la decisió final.

6. Aquest curs avaluarem a quart la primera promoció d'alumnes que han cursat l'ESO completa en el nostre centre. Alguns d'aquests alumnes l'han feta amb una adaptació curricular individualitzada (ACI), circumstància que ens planteja nous reptes pel que fa als criteris d'avaluació: com avaluar-los amb justícia sense perjudicar ni aquests alumnes ni els que no han disposat d'aquest recurs? Probablement això ens portarà a una nova reflexió sobre el sentit pedagògic de l'avaluació a l'ESO.

7. Tot aquest procés és complex. Només és possible fer-lo amb ajut informàtic. Les dades de cada crèdit cursat pels alumnes estan recollides en fitxers del programari de gestió del Departament d'Ensenyament. Però cal un programari addicional fet expressament per aprofitar aquestes dades, incorporar-hi els aspectes més qualitius i realitzar els processos que hem explicat. Desgraciadament, el nou programari oficial que s'està preparant tampoc no resoldrà aquest problema, ja que de nou s'ha optat per basar les decisions en notes quantitatives. És una llàstima.

8. Volem agrair des d'aquí la tasca del professional de l'EAP i de l'assessor pedagògic. Gràcies a ells ens ha estat possible concretar i portar a la pràctica aquest model.

L'article analitza les línies de treball obertes a l'IES Ronda de Lleida per evitar la insatisfacció que van sentir després de la primera junta d'avaluació d'etapa. Es defensa la idea de combinar un model d'avaluació d'etapa molt formal amb un treball ric, compromès i participatiu a les àrees curriculars.

L'acreditació a l'IES Ronda

Pinzellada històrica

L'IES Ronda fou fundat a Lleida el curs 1992-93. La ciutat no disposava de cap centre que experimentés la reforma educativa i, en canvi, l'oferta de BUP i FP tot just podia atendre les últimes promocions amb forta pressió de matrícula. La creació d'un institut que oferís el nou model solucionava tots dos problemes. El Ronda va ser, durant tot el procés d'experimentació i avançament de la reforma, l'únic institut de Lleida que oferia el nou pla d'estudis.

Aquesta circumstància va marcar el perfil de les nostres primeres promocions d'estudiants. L'oferta de BUP i FP a la ciutat era poderosa i atractiva per a un sector majoritari de les famílies. El nostre institut, que no tenia problemes per omplir cada nova promoció, tampoc no aconseguia la seva consolidació territorial. Érem una oferta diferent al sistema tradicional i ens fèiem atractius a aquelles famílies que buscaven la protecció del nou sistema. Poc abans de la implantació definitiva de la reforma, els nostres alumnes procedien de 42 escoles de primària diferents.

Amb la implantació generalitzada del sistema es va transformar l'arrelament geogràfic del nostre institut. D'aquelles 42 escoles

*Antoni Olona
Àngel Solans*

IES Ronda, Lleida

vàrem passar a nodrir el nostre 1r d'ESO fonamentalment amb les tres escoles del nostre entorn més immediat. Les famílies d'aquesta zona, que alimenten escoles de primària pública respectades, opten pel nostre institut amb naturalitat, per proximitat i satisfacció. Això ha provocat un sensible canvi en el perfil dels nostres estudiants. Actualment, les nostres tres línies d'ESO, les alimenten nens de molt diferents condicions socials i intel·lectuals, en un reflex no esbiaixat de la realitat sociocultural del nostre entorn.

Un decebedor 50%

La primera junta d'avaluació d'etapa, la vam constituir sense cap previsió especial, dos anys després d'obrir l'institut. Procedents de tradicions molt formalistes en avaluació i encara amb poca experiència en la flexibilitat de gestió de la secundària obligatòria, vam creure que la solució dels problemes de l'acreditació la portarien intrínsecament els enunciats més superficials del sistema: no hi ha recuperacions, les àrees qualifiquen d'acord amb els crèdits comuns cursats, els crèdits variables ajuden a corregir la qualificació de l'etapa, la qualificació de l'etapa s'obté valorant l'assoliment d'una llista d'objectius generals i no és indispensable cenyir-la a les notes dels crèdits...

Així doncs, a la reunió, cada representat d'àrea aportava una qualificació final, que normalment era resultat de la mitjana dels crèdits comuns cursats amb alguna ponderació dels crèdits variables i de síntesi. Res més. Les regles de joc es van establir espontàniament a la reunió: un cop acreditats/des aquells/es que tenien totes les àrees aprovades, què en fèiem, amb la resta? Si només tenien una àrea pendent, s'havien d'aprovar? I els que en tenien dos? Potser també. I si als que en tenien tres els canviàvem alguna nota final d'àrea? ja només en tindran dues i podrien aprovar. No cal insistir gaire: la reunió va resultar insatisfactòria per a la major part dels presents. El malestar s'objectivava en les dades següents:

- El nombre d'acreditacions no era l'esperat: tot just va obtenir el títol el 50% de l'alumnat.
- La junta pecava d'arbitrarietat i imprevisió: en començar la

sessió no sabíem amb certesa quins estudiants obtindrien el títol, i això després de dos anys de treballar-hi!

La reflexió

- Ens calia un model d'acreditació absolutament formal, amb unes regles explícites i segures. El professorat, l'alumnat i les famílies havien de tenir clar quin seria el resultat a partir d'unes determinades qualificacions. A grans trets, en la sessió de qualificació de final d'etapa la junta es concentraria en l'anàlisi i solució dels casos singulars, i en l'orientació del futur immediat de l'alumnat objecte de la sessió.
- Si ens dotàvem d'una estructura formal al final del camí, ens calia enriquir de contingut significatiu el trajecte; havíem de guanyar en elasticitat, compromís i subtileza. Dit d'una altra manera, la responsabilitat de l'acreditació no havia de recaure en la junta, sinó en la gestió de les àrees curriculars.
- Potser ens calia revisar la gestió que fèiem de les àrees curriculars. Especialment pel que es referia a la regulació d'allò programat d'acord amb els resultats que anàvem obtenint. Ens calia avançar en el treball conjunt i coordinat dels departaments, les juntes d'avaluació i l'acció tutorial.

Hi treballem. El que segueix és la descripció dels moviments que fins ara hem fet tenint presents aquestes línies de reflexió. Ens hem concentrat a: (1) refer la mecànica d'obtenció i ús de la informació de les qualificacions d'etapa; (2) revisar els principis curriculars en què es fonamenta l'avaluació ordinària; (3) reconsiderar els mecanismes previs d'avaluació a la promoció d'etapa.

La nota global d'etapa

Els professors posen la nota final de l'àrea que els correspon. Aquesta nota és responsabilitat col·legiada del departament, ja que pensem que l'espai d'avaluació estricta i individual d'un professor és el crèdit. La nota és una qualificació numèrica de l'1 al 10 sense xifres decimals, perquè això facilita els càlculs i hom guanya en subtileza de judici i no costa gaire fer-ne una traducció qualitativa en el moment de fer pública la informació.

A partir de les notes finals d'àrea vam consensuar un procediment d'obtenció de la nota global d'etapa. No va resultar fàcil, no tant per l'esperit de la idea, sinó pel pes que havia de correspondre a cada una de les àrees en l'elaboració de la nota global d'etapa. En aquest moment calculem la nota global d'etapa de la següent manera:

	Pes a l'àmbit	Pes de l'àmbit
Ll. catalana	25%	
Ll. castellana	25%	
Ll. estrangera	25%	
C. socials	25%	44%
Matemàtiques	34%	
C. experimentals	33%	
Tecnologia	33%	34%
Música	25%	
Ed. visual i plàstica	25%	
Ed. física	50%	22%

Nota Final = Nota d'àmbits (98%) + Crèdit de síntesi (2%)

- Si hi ha tres àrees suspeses d'àmbits diferents, la nota final és Insuficient.
- Si hi ha més d'una nota d'àrea inferior a 4, la nota global és Insuficient.
- Si tots els àmbits no estan aprovats, la nota final és Insuficient.
- Si hom ha cursat dues llengües estrangeres, obtindrà una sola nota de llengua estrangera, on la primera representa un 60% de la nota i la segona un 40%.
- Si hom ha cursat religió, se li recalcula la nota global d'etapa donant a la religió un valor del 5%.
- Si hom supera l'etapa, obté qualificació positiva de cada una de les àrees.



Revisió dels principis curriculars

Des dels primers dies teníem clar que modificar el sistema educatiu a la secundària consistia a treballar tenint com a punt de referència l'alumne i no la lògica més freda del currículum descontextualitzat. També vam observar que la interpretació inicial que fèiem de les noves propostes curriculars no era totalment adequada. Havíem de fer «avaluació contínua», però no havíem aconseguit encara crear un «currículum continu». L'àrea, com a centre de referència curricular, tenia poca presència; el currículum de cadascuna d'aquestes àrees estava massa atomitzat i els professors no tenien la sensació de controlar-lo; aquesta sensació de nuclearitat s'estenia també a l'avaluació, que girava entorn dels crèdits. Com que en l'avaluació del crèdit, aquest queda tancat, no resultava fàcil arbitrar després mecanismes de recuperació/seguiment dels alumnes.

Des d'aquest punt de vista, les línies de treball que ens vam marcar en els primers anys ens ha dut a:

1. Resituar el *currículum variable*. Per algun d'aquells estranys estats d'opinió que es creen a la professió, la percepció inicial que teníem del currículum variable era o un producte residual o, en el

millor dels casos, complementari dels crèdits comuns. Els crèdits variables eren com una segona divisió, com si la seva vinculació amb el currículum fos circumstancial i incontrolable. Ens vam fixar com a objectiu la normalització dels CV, els quals havien de ser, exclusivament, un espai per enriquir l'optativitat sense cap tipus de condicionant complementari. El primer que vàrem fer va ser trencar amb la visió dels variables com un paquet diferenciat dels comuns: tant a les actes, com als butlletins dels alumnes o als documents interns, els CV havien de figurar sempre al costat del crèdits comuns. La idea que volíem transmetre era que els estudiants cursaven crèdits d'una àrea i que tots ells participaven, en la mateixa mesura, en l'obtenció d'una qualificació.

2. Trencar amb la sensació de *nuclearitat* del currículum. L'atomització del currículum ha de ser funcional, per afavorir la planificació de programes, per organitzar moments d'informació als estudiants sobre el seu estat acadèmic, en cap cas han de ser les unitats estructurals que dominen les sensacions del sistema. Els alumnes han de percebre les àrees com un continuïum que els faci possible el progrés exitós, la revisió i consolidació de coneixements. Aquí és on les àrees, com a centre de referència, tenen una responsabilitat més gran: han de construir i transmetre un pla d'estudis compacte i orgànic. La construcció d'itineraris parcialment especialitzats combinat amb petits espais d'optativitat pura han esdevingut en els darrers anys el mecanisme general per ordenar el nostre pla d'estudis.

3. Crear la sensació de *continuïtat avaluativa*, molt especialment en els casos d'alumnes que no tenen èxit a l'àrea. Els deutes es paguen. Un alumne que suspèn la nota trimestral d'una àrea ha de tenir constantment present aquest deute. No es pot deixar adormir, no es pot posposar a hipotètiques recuperacions llunyanes, perquè no és eficaç. Pagar-lo, recuperar, ha de ser indispensable però també accessible.

Conseqüències a l'avaluació

1. Cada trimestre, la qualificació important és la d'àrea, a la qual se subordinen les qualificacions dels crèdits. Les notes de crèdit són unitats no modificables i definitives de qualificació. Aquesta nota,

la produeix únicament i sobiranament el professor/a que imparteix les 35 hores de classe. Amb el conjunt de notes de crèdit, tant comuns com variables, amb la valoració de crèdits interdisciplinaris i del crèdit de síntesi —quan és el cas—, el departament, corporativament, decideix una qualificació d'àrea trimestral per a cada alumne. Aquest és el balanç trimestral i l'única nota destacada quan informem les famílies a través dels butlletins de notes. Es tracta d'una nota viva i modificable en trimestres posteriors.

2. Quan un alumne suspèn un crèdit, queda un deute pendent que s'assigna a un professor. Si és possible, al que l'ha suspès, si no, a algun professor del departament que el tingui a classe. El professor que rep l'alumne té el compromís de vetllar per les habilitats insuficientment assolides per l'alumne. Dins el funcionament ordinari del crèdit que es cursa el trimestre actual, el professor ha de destinar recursos per revisar amb l'alumne assignat els continguts del crèdit pendent. Al final del trimestre, és obligació del professor donar una qualificació de recuperació del crèdit pendent abans de donar la nota del crèdit present. Si la nota de recuperació no és positiva, el crèdit serà assignat al mateix professor o a un altre el trimestre següent. A través d'aquest sistema pensem aconseguir que les situacions de fracàs no quedin enterrades durant mesos, resituant les feines de revisió a la vida acadèmica ordinària dels alumnes.

Conclusions

Un sistema de promoció d'etapa és tan efectiu i ajustat com menys decisiva és la junta d'avaluació mateixa. Un model que es fonamenti en el seguiment de l'alumnat en lloc de fer-ho en la certificació periòdica de l'èxit o fracàs escolar ha d'aconseguir que els actes d'avaluació final siguin absolutament previsibles, esdevinguin una certificació col·lectiva d'allò que tots ja sabíem. L'objectiu s'ha de centrar a anar anticipant la solució dels problemes. Treballar en aquesta direcció ha comportat, en pocs anys, un increment substancial de l'èxit escolar al nostre institut, mesurat en la proporció d'alumnes habilitats a 4t d'ESO. Del 50% del primer any hem passat a proporcions superiors al 80% els darrers cursos.

L'acreditació a l'ESO no és una activitat que es fa quan acaba l'etapa, sinó tot el conjunt de propostes i resolucions al llarg dels quatre cursos que dura. Una bona orientació en aquesta etapa pot ser decisiva a l'hora d'acreditar i, si s'ha sabut potenciar, a partir d'aquí s'obriran perspectives de cara al futur.

Acreditació a l'ESO

*Carme Lamotte
de Grignon
i Querol
Josep Vilanova
i Ros*

Introducció

L'IES Bernat el Ferrer va néixer l'any 1978 com a Centre de Formació Professional i era ubicat provisionalment en uns espais a l'edifici anomenat «El Molí». Posteriorment, l'any 1983 estrenà l'edifici actual.

Primer començà com a secció de l'Institut Politècnic de Terrassa, però a partir del curs 1981-82 passà a ser l'Institut de FP Bernat el Ferrer. Tot just acabat el primer cicle complet de Formació Professional que el centre ja s'oferí com a centre experimentador de la reforma. Era el curs 1984-85.

L'equip docent encarregat d'aquesta experiència, atès tot el material que calia elaborar i revisar sovint, era format per professionals amb un alt grau de voluntarisme. Amb aquesta finalitat, se celebraven reunions periòdiques entre el professorat dels pocs centres experimentadors, distribuïts per àrees, i que anaven revisant els objectius i materials utilitzats.

En principi es començà amb tres grups de tercer d'ESO (llavors s'anomenava primer, per comparació amb els de FP i BUP). A

mesura que anaven avançant els cursos, s'ampliava el nombre de grups i de nivells fins al 1989-90 en què s'extingí el darrer grup de FP i tots els alumnes d'ensenyament secundari cursaven la reforma. Paral·lelament, al Bernat el Ferrer s'havien incorporat altres tipus d'ensenyaments relacionats amb el nou sistema educatiu: mòduls professionals (després cicles formatius) i el nou batxillerat, tots ells com a experimentals.

Experiència prèvia

L'equip de professorat que s'incorporà a poc a poc a l'ESO provenia en gran part de la FP, on ja s'havia assimilat més o menys que el currículum havia de permetre acreditar una part important de l'alumnat i, per tant, les experiències innovadores ja anaven en aquest sentit:

- Tallers rotatius a 1r grau i especialització a 2n grau de FP.
- Grups de diversitat.
- Cicle extensiu (grups de repetidors que en tres cursos distribuïen el contingut de dos).
- Nous sistemes de puntuació amb incorporació d'aspectes com actitud i procediments a part dels conceptes.

Sobre aquest darrer punt hi ha hagut una gran variació en el transcurs del temps per tal de trobar un sistema que s'adeqüés a la reforma i defugís el binomi aprovat/suspès tan arrelat entre el professorat. Amb tot això s'anaven provant diferents sistemes de valoració que permetessin sortir d'esquemes anteriors. Així, mentre la llei no ho establí per norma, es puntuà per mitjà de quatre lletres, amb nombres enters, etc. En canvi, molt aviat s'hi incorporà (i encara es manté) el fet d'avaluar segons tres valors: de conceptes, de procediments i d'actitud, els quals determinen la nota definitiva no de manera proporcional, sinó seguint una evolució des de 1r a 4t d'ESO. Això darrer ha estat motiu de discussió a cada departament i en les reunions d'equips docents. En la majoria d'àrees s'ha arribat a l'acord que cal valorar molt més l'actitud i els procediments al primer cicle i augmentar el pes dels conceptes al segon cicle.

El convenciment tant de l'equip directiu com de la major part del professorat, i també l'interès per part del Departament d'En-

senyament, varen fer la resta: el pas d'una experiència pilot a un centre experimentador de la reforma educativa dins el marc de la nova llei educativa.

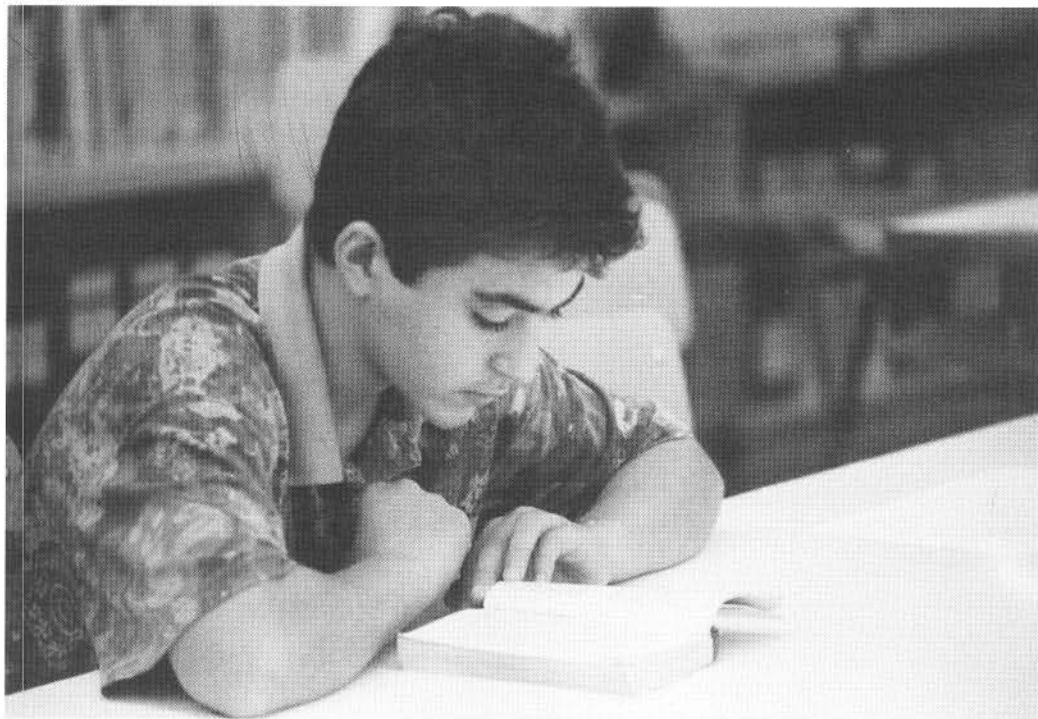
L'acreditació

Entenem l'acreditació com una tasca que cal elaborar des del principi. No és tant el fruit d'unes proves o una finalitat en si mateixa, sinó una suma d'actituds de part d'ensenyants i alumnat, del treball diari i, sobretot, d'un progressar que permeti incorporar-se al món dels adults. Com a formació integral, cal tenir en compte molts més aspectes a part dels acadèmics i que va adreçada a l'individu més que al grup: cada persona és diferent.

Això és, no hi escau amagar-se'n, una font de conflictes de tots tipus que cal resoldre dia rere dia. Els professionals d'ensenyament secundari no tenim assimilades moltes de les idees i els mètodes que per als d'ensenyament primari, per la pròpia formació, són el pa de cada dia. Tot el currículum està pensat per facilitar l'acreditació tenint en compte els objectius finals, encara que això impliqui un gran esforç d'ubicació per part del professorat.

L'estructura del centre està canviant, la mentalitat dels ensenyants també, i els recursos de què es disposa intentem optimitzar-los dins del possible, ja que de la reforma experimental a l'actual sistema han canviat alguns aspectes, com la dotació de professors i la distribució de crèdits i hores assignades. La ràtio d'alumnes per crèdit variable és més alta (globalment d'una mitjana de 15 hem passat a 20 alumnes), si bé hi ha més experiències individuals i en petit grup.

Pensant en la importància d'acreditar des de l'inici de l'etapa, s'ha anat treballant en experiències adreçades a tal fi. Podem parlar dels grups flexibles en les matèries instrumentals, els desdoblaments de pràctiques en altres matèries comunes, l'aplicació de la diversitat a l'aula i l'anticipació de conceptes en grups reduïts, els CV d'iniciació, de reforç i d'ampliació, els crèdits especialitzats pensats per a grups concrets, el tractament específic de mancances en crèdits destinats a petits grups, modificacions en el currícu-



lum, adaptacions..., tot això és el microcosmos en el qual ens movem.

Concretant més aquestes experiències treballades al nostre centre, entre les citades, en podem destacar:

Grups flexibles

Per a cadascuna de les matèries instrumentals: català, castellà i matemàtiques, afegint-hi l'anglès, en lloc d'establir els grups-classe, s'han format agrupaments segons les necessitats i les capacitats. Aquest tipus d'agrupament ens permet treballar millor la diversitat a l'ensem que adequar la ràtio segons la tipologia de l'alumnat.

Per exemple, en un centre de tres línies i a segon d'ESO, no oferirem el mateix crèdit de català per als grups 21, 22 i 23 (això

vol dir repetir-lo tres vegades), sinó que establim quatre agrupaments diferenciats segons la tipologia de l'alumnat. D'acord amb els professors de la matèria, els tutors vetllaran que cada alumne assisteixi al grup que millor s'adapti a les seves necessitats. Continuant amb l'exemple, podríem decidir que en el grup català hi assisteixin alumnes amb dificultats cognitives que necessitin una col·laboració més gran per part de la psicopedagoga del centre amb el professor o la professora de la matèria.

Val a dir que aquesta classificació de l'alumnat té els seus perills i cal no perdre de vista que els components poden canviar de grup segons les necessitats, i que no convé tampoc buscar una homogeneïtat excessiva. També és important mantenir el grup-classe en les altres matèries comunes per tal d'evitar la formació de grups exclusivament segons els coneixements i per evitar que hi hagi un alumnat que se senti marginat.

Anticipació de conceptes

Amb el suport de l'equip pedagògic (psicopedagoga, pedagogoterapeuta, o un professor a qui s'encomani aquesta tasca), alguns alumnes treballen matèries comunes en grup reduït i habitualment en un espai a part. Es tracta de preparar allò que encara s'ha de treballar a l'aula, utilitzant alguna de les hores de la matèria o bé en modalitat de CV.

UAC

Es tracta d'un projecte que s'inclou en un conjunt de crèdits variables, repartits al llarg de l'etapa, d'especialització tecnològica i manipulativa i projectes interdisciplinaris. Actualment, l'alumnat inclòs en la Unitat d'Adaptació Curricular, ho és no tant pel fet de cursar uns determinats crèdits, sinó pel conjunt de recursos que utilitza, i els crèdits inclosos dins l'UAC són també oberts a altres alumnes que hi estiguin interessats.

SEFED

És una experiència compartida entre els dos instituts de Molins de Rei i amb la participació de l'Ajuntament de la vila.

Es tracta de destinar unes hores de l'horari escolar a una activitat fora del centre, on trobem uns locals que simulen fins al darrer detall el món d'una empresa, el SEFED.

Realitzat a 4t curs d'ESO i amb alumnat que compleix els setze anys durant el curs, té una doble funció: introducció al món laboral (d'una forma comparable a pràctiques a l'empresa) i ampliació de l'oferta de crèdits adaptats a les necessitats d'un tipus d'alumnat. Aquesta experiència, si bé no és suficient per acreditar tota sola, permet millorar rendiments i facilitar l'acreditació.

Es resol amb l'oferta de dos crèdits durant dos trimestres, per tant sumen un total de quatre crèdits variables anuals. Les sis hores que corresponen a cada trimestre les subdividim en quatre d'estança als locals del SEFED i dues al centre amb funció de suport.

Projecte Harvard

Conjunt de crèdits oferts juntament amb els crèdits variables i amb el nom d'Aprenere a aprendre (1r cicle) o Harvard (2n cicle). La seva finalitat és estimular les bases per a l'aprenentatge, donar eines per a un millor rendiment. S'ofereix al llarg de tota l'etapa i amb diferents nivells.

CV Manipulació d'aliments i prevenció d'accidents

Un crèdit concret destinat a alumnes que vulguin entrar al món del treball un cop acabada l'ESO. Prepara per a l'obtenció del carnet de manipulador d'aliments que atorga el Departament de Sanitat de la Generalitat. També es complementa amb la presa de consciència dels riscos a la llar i com prevenir-los.

Grup de repetició a 4t

Una possibilitat recomanable per a aquells alumnes que, repetint, poden millorar el rendiment i arribar a acreditar. Això pot permetre assolir un grau suficient de maduresa i continuar després amb estudis de batxillerat o de formació professional.

Si a tot això afegim que, amb la normativa actual, tant els CC com els CV d'una àrea tenen el mateix pes específic, llavors podem valorar de manera més justa alguna de les experiències proposades.

Orientació i acreditació

Cal també tenir en compte que la finalitat de l'*acreditació* perdria el seu valor si no anés íntimament lligat a una bona *orientació*. Facilitar l'acreditació no vol dir que sigui fàcil. L'orientació ha de permetre pautar correctament els aprenentatges i adreçar l'alumnat segons els seus interessos i capacitats. També és cert que el currículum ha de permetre un alt grau de coneixements per a aquells que decideixin continuar estudis dels ensenyaments postobligatoris.

Amb quants crèdits no superats es pot acreditar?

S'ha intentat establir diverses vegades un criteri, una norma, de caràcter general per tal d'acreditar i no crear injustícies comparatives. S'ha arribat a entrar en contradicció amb l'esperit del tractament de la diversitat: quan volem regular els «aprovats», o quan es diu que «no s'han de regalar» i «que cal donar nivell», etcètera.

Si bé es pot matisar cadascuna d'aquestes possibles afirmacions, i que encara causen alguna discussió de tant en tant, el cert és que, actualment al nostre centre, per acreditar fem un seguiment des de 1r a 4t. Aquest seguiment es fa d'acord amb l'evolució i l'esforç de l'alumnat per assolir objectius proposats. Cal dir que l'orientació rebuda ve condicionada per aquesta evolució, però també és cert que l'acció orientadora en finalitzar l'etapa no sempre és escoltada per l'alumne/a o la seva família.

L'equip de tutors i el departament de psicopedagogia hi tenen molt a dir i per això són escoltats, especialment durant l'avaluació final. Costa molt d'acceptar que no és una qüestió numèrica (nombre de crèdits superats) i per evitar discussions que no duguin enlloc solen reunir-se amb els equips docents.

Des que per acreditar calia superar un 60% dels CV fins ara en què la decisió es pren cas per cas, tenint en compte el tipus de currículum, creiem que tot i haver avançat no s'ha arribat al final.

Bibliografia

- MAURI, Teresa; MIRAS, Mariana. *L'avaluació en el centre escolar. Materials per a la innovació educativa. Materials curriculars*. Barcelona: ICE Universitat de Barcelona/Graó, 1996.
- ANTÚNEZ, S. i altres. *Del projecte educatiu a la programació d'aula*. Barcelona: Graó, 1991 (Col·lecció Guix, núm.14).

Un IES ubicat en un entorn rural, un centre de pocs alumnes, que va ser des de 1991, any de la seva creació, experimentador de la reforma, exposa els seus plantejaments, la seva valoració i les dificultats que troba en el procés d'avaluació dels alumnes que acaben l'ESO.

Tres graons per a la promoció de l'ESO

Cinta Martí

Josepa Vilurbina

Cap d'estudis i Coordinadora pedagògica de l'IES Blanca d'Anjou

L'equip docent de l'IES Blanca d'Anjou creu que reflexionar sobre la promoció dels alumnes de quart d'ESO és un objectiu bàsic de centre perquè, en aquest punt, és on coincideixen els guanys i els fracassos de la reforma i perquè, durant la secundària, s'ha integrat en un grup classe un conjunt molt heterogeni d'alumnes i en finalitzar-la s'ha d'avaluar eliminatòriament, cosa que afecta el futur dels nois i les noies.

Qui ho decideix? Com ho decideix? Quan ho decideix? I sobretot, què fem amb els estudiants que no promocionen?

Per respondre coherentment a aquestes preguntes, el nostre equip docent parteix del PEC (Projecte Educatiu de Centre) —primer graó—, ho concreta més especialment en l'apartat d'avaluació del PCC (Projecte Curricular de Centre) —segon graó— i implica en l'orientació, que es fa a quart d'ESO, l'equip docent, la tutoria i l'equip directiu, molt directament la coordinació pedagògica i el cap d'estudis —tercer graó.

Aquest procés *constructivista*, en tres graons, gira entorn de l'objectiu de no deixar «penjat», per bé que no promocioni, cap estudiant de quart d'ESO i, al mateix temps, garanteix una qualitat

d'ensenyament i la certesa d'una avaluació diferenciada i rigorosa.

Cal dir que l'IES Blanca d'Anjou és un institut rural que agrupa alumnes de dos petits pobles, el Perelló i Rasquera (comarques del Baix Ebre i Ribera d'Ebre respectivament). És un IES d'una sola línia i ha estat, des de la seva creació el 1991, un institut experimental de la reforma. De fet, som com un petit laboratori de proves. A més, s'ha d'afegir a aquestes característiques el fet que, en un medi restringit i rural com el nostre, qualsevol decisió del centre és seguida, coneguda, avaluada i contestada, de vegades molt subjectivament, per tot el poble. Per tant, la responsabilitat i el ressò que un noi o una noia promocioni o no l'ESO són molt més intensos que, per exemple, en un IES de moltes línies situat en un medi urbà més anònim.

També cal tenir en compte que les possibilitats posteriors de formació, a excepció dels batxillerats impartits al centre, s'han de cursar a la capital de la comarca o a d'altres llocs més llunyans. Això vol dir transport i despeses que no sempre poden afrontar les famílies dels estudiants. Per tant, quan és possible, intentem que els alumnes d'ESO puguin cursar un batxillerat que els obri les portes, si més no al cicle formatiu superior, i els permeti d'estudiar fora de casa en una edat més oportuna per a aquest tipus d'experiència.

El nostre intens treball sobre la promoció a l'ESO es deriva, en part, pel fet que en els primers anys de la reforma educativa i ben bé fins a aquest curs (1999-2000), el Departament d'Ensenyament no ha disposat en la normativa d'inici de curs gairebé res sobre promoció d'alumnes i per tant, com a centre experimental, ens ho havíem de resoldre nosaltres mateixos.

1. EI PEC

En els indicadors de l'estructura i funcionament del centre del PEC consta que el propòsit essencial és *«que els alumnes puguin superar l'etapa de l'Ensenyament Secundari Obligatori, a través d'una formació integral que garanteixi les mateixes oportunitats de formació, així doncs es tendirà a adaptar el treball*

d'aula a les característiques particulars de cada alumne per tal d'assolir els objectius generals de cada etapa, mitjançant una oferta educativa flexible i integradora». Això vol dir que deixa la porta oberta a les adaptacions curriculars tant per raons de problemes d'aprenentatge com per dificultats conductuals.

En concret, el PEC de l'IES Blanca d'Anjou considera que un noi o una noia amb adaptació curricular que aprofiti l'ensenyament està tan capacitat per promocionar com un altre sense adaptació.

2. EI PCC

Des del PEC, document més genèric i ideològic d'autonomia de centre, abordarem l'elaboració del PCC. Aquí, en l'apartat d'avaluació vam decidir de respectar —a banda de les adaptacions curriculars— el criteri de cada Departament per a la promoció d'alumnes de secundària a quart d'ESO. Volíem considerar les necessitats específiques de cada àrea, i un cop coneguts els criteris de promoció específica dels Departaments, construir una forquilla general on s'integraria tot el ventall de possibilitats.

Així, els criteris generals de promoció de l'IES Blanca d'Anjou són els següents:¹

Els alumnes promocionaran en els casos següents:

- *Si superen totes les àrees.*
- *Quan no se superen totes les àrees, cal ponderar l'avaluació amb els crèdits variables.*
- *Si superen totes les àrees menys una, aquesta podrà ser aprovada per la Junta d'Avaluació, sempre que hagi tingut una avaluació positiva de l'actitud en aquesta matèria.*
- *Si superen totes les àrees excepte dues, sempre que l'actitud hagi estat positiva i la Junta d'Avaluació consideri que l'alumne ha assolit els objectius generals d'etapa.*
- *Els Departaments poden **proposar una prova de promoció**, d'acord amb els objectius generals de l'àrea, al final de cada cicle, per a aquells alumnes que tinguin moltes dificultats per poder superar una matèria, sempre i quan*

1. A excepció de les adaptacions curriculars.

l'actitud d'aquest/a alumne/a de cara a l'aprenentatge hagi estat positiva al llarg del cicle.

Els criteris de promoció per Departaments són:

Departament d'expressió:

- *Per a la promoció tant de cicles com d'àrees, es tindrà molt en compte els valors, normes i actituds demostrades per l'alumne.*
- *Per a la promoció dels crèdits comuns, en cas de dubte, es valoraran els resultats dels crèdits variables.*
- *Promoció directa del cicle si l'alumne ha suspès fins a dues assignatures, sempre que totes dues no siguin instrumentals o una ho sigui i l'altra no.*
- *Per tal de promocionar l'àrea, l'alumne haurà d'haver aprovat un mínim del 50% dels crèdits comuns cursats, menys en educació visual i plàstica i música en què aquest % serà de 60.*
 - *En educació física, aquest 50% mínim de crèdits aprovats, deu correspondre als del segon any del cicle.*
 - *En educació visual i plàstica, que no té cap crèdit comú situat a l'acabament dels cicles, si l'alumne no ha superat aquest 60% s'adoptarà alguna d'aquestes solucions per tal de possibilitar la promoció de l'àrea:*
 - *Fer deures d'estiu amb el següent criteri d'avaluació:*
 - *Haver superat en un 80% per cent.*
 - *Cursar i aprovar, segons els criteris de l'ESO, un dels crèdits variables oferts al segon curs del cicle.*
 - *Si les dues primeres opcions no són viables, fer activitats o treballs, amb un nivell de superació del 60%.*
 - *En música, si l'alumne no ha superat aquest 60%, haurà de fer activitats o treballs, amb un nivell de superació del 60%.*

Aquest departament no es mostra partidari de la Prova de Promoció per a la seva àrea.

Departament de ciències:

L'àrea (matemàtiques, tecnologia i ciències experimentals) es considerarà superada al final de cicle en els casos següents:

- *L'alumne/a ha superat com a mínim tres crèdits comuns de l'àrea.*
- *L'alumne/a ha superat dos crèdits comuns de l'àrea i té una valoració positiva del conjunt de crèdits variables de l'àrea que ha cursat al llarg del cicle.*

Departament de socials:

En l'àrea de socials hi ha 4 crèdits comuns per cicle. Caldrà que l'alumne superi com a mínim el 50% dels crèdits (objectius mínims de l'àrea de socials). Caldrà superar els crèdits corresponents als últims nivells de cada cicle formatiu.

En finalitzar l'etapa de l'ESO es tindrà en compte el criteri establert pel centre per tal d'obtenir la titulació o bé promocionar. En tot cas, la decisió final recaurà sobre la Junta d'Avaluació, si considera que l'alumne ha assolit els objectius generals de l'etapa.

La superació dels crèdits variables es tindrà en compte per a la consecució dels objectius mínims establerts per superar el cicle o etapa.

Departament de llengües:

En el cas que un alumne/a tingui només dos crèdits aprovats dels quatre que ha de cursar al llarg del cicle, el Departament de Llengües exigirà que aquests ho hagin estat durant el segon curs del cicle.

A més, a l'hora de tractar la promoció, es valorarà amb especial èmfasi el nombre de crèdits variables cursats i aprovats, l'actitud positiva davant de la matèria i, en el cas de les llengües catalana i castellana, haver aprovat el crèdit d'estructures lingüístiques comunes que s'ofereix al final de cada cicle.

El Departament de Llengües procurarà una prova de promoció, elaborada d'acord amb els objectius generals de cada àrea, al final de cicle als alumnes que presentin dificultats per superar-la i hagin tingut una actitud positiva davant la matèria.

3. L'equip docent a quart d'ESO

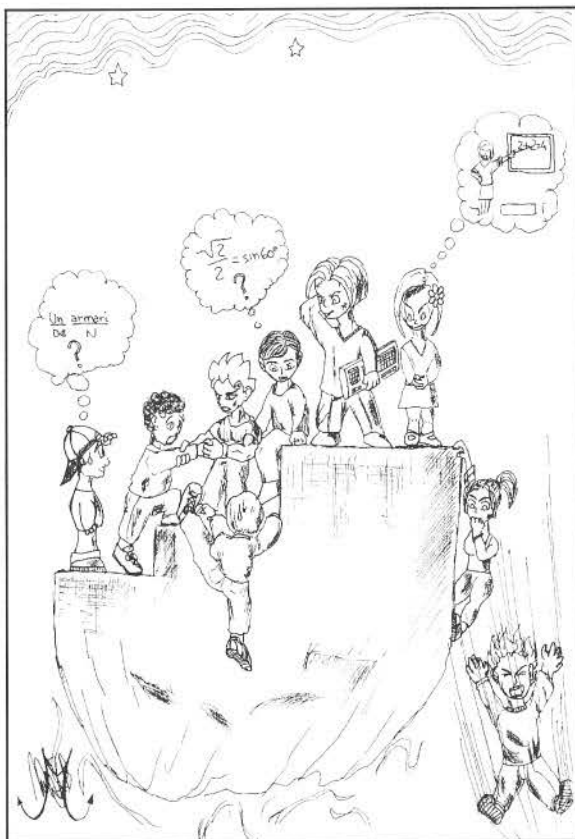
És tasca de l'equip docent i del tutor de quart d'ESO recordar a tots els alumnes quins són els criteris de promoció i ajudar-los, a través dels crèdits variables de reforç, per exemple, o de les proves de promoció, en el cas que el respectiu departament les hagi previst al PCC, a superar la secundària.

De tota manera, el factor cabdal per a la promoció al nostre centre és l'actitud dels alumnes. Com s'ha vist al PCC, si un noi o una noia mostra una bona actitud sempre trobarà la disposició de tot l'equip docent per ajudar-lo a promocionar.

Tot i aquests esforços per part de l'equip docent, sempre hi ha algú que s'escapa de la promoció. Aquí és on intervenen l'equip directiu, la coordinació pedagògica i el cap d'estudis.

Com que l'objectiu bàsic és que ningú no quedi fora del procés de formació posterior a la promoció es comença un treball conjunt amb els pares —normalment la mare— i l'alumne implicat. Aquest treball es desenvolupa en unes entrevistes en què s'informa als pares que el seu fill o filla no promocionarà i que és voluntat del centre assegurar el seu traspàs a la nova formació.

Al començament del procés, aquestes entrevistes són dures perquè els pares hi aboquen tot el dolor pel fracàs i tota la por pel futur dels seus fills. Senten com si l'IES es volgués desempallegar del problema. Nosaltres els proposem totes les alternatives de



formació i els acompanyem, en la mesura del possible, a conèixer *in situ* aquestes noves possibilitats.

Feliçment, des de fa poc temps, el Departament d'Ensenyament organitza una prova global de maduresa, anomenada prova d'accés al cicle mitjà globalitzada, per als nois i noies de més de setze anys que no hagin promocionat. Si se supera la prova, els no promocionats de l'ESO poden accedir a un cicle formatiu mitjà. Així, doncs, preparem els estudiants d'aquesta edat amb dificultats de promoció per a la prova. Fins ara l'han aprovat un 100% dels alumnes que l'IES Blanca d'Anjou ha presentat.

Per exemplificar el darrer graó de l'escala promocional, on s'implica l'equip docent, el tutor i l'equip directiu expliquem com vam actuar amb els alumnes de quart d'ESO d'un curs «difícil».

En començar el curs vàrem fer una tria dels alumnes que prevèiem que podrien promocionar i els que no. De vint-i-cinc alumnes que hi havia a l'aula, deu, vuit nois i dues noies, presentaven dificultats per promocionar. Vàrem centrar el nostre treball en ells amb l'objectiu prioritari de la seva promoció o inserció en algun tipus d'estudis alternatius. La resta d'alumnes del curs van promocionar satisfactòriament.

La història d'aquests deu alumnes és la següent:

A tenia setze anys i repetia quart d'ESO. No volia continuar estudiant de cap manera, per bé que és un xicot molt intel·ligent, però no aconseguia estar assegut a l'aula. Només pensava a trobar feina i posar-se a treballar. Després de moltes converses amb la seva mare va deixar el centre i va fer un curset de Pla de Transició al Treball i més tard va trobar feina d'apicultor. Està content de com li va la feina.

B i **C** mostraven moltes dificultats d'aprenentatge, tot i no presentar més problemes conductuals que els de no entendre massa coses que es veien a classe i, com a conseqüència, distreure's i esvalotar. **B**, de setze anys, havia repetit a primària. La seva promoció, amb els mitjans de que disposàvem —no teníem ni psicopedagog ni mestre terapeuta a l'IES—, era impossible. **C**

estava a punt de complir els setze i també tenia impossible la promoció. Per bé que no havia repetit cap curs, creïem que no li convenia fer-ho perquè no se'n sortiria. Vam començar un procés comunicatiu amb les mares d'aquests nois per tal que assumissin la impossibilitat de la promoció i, per tant, la necessitat de buscar una altra sortida formativa. Va ser un procés llarg i difícil. Va costar vèncer el sentiment inicial de rebuig social que produïa en les mares el fet que els seus fills no promocionessin l'ESO. Finalment, vam decidir que els nois passessin a un taller escola en l'especialitat de fusteria. L'experiència s'està desenvolupant molt satisfactòriament per als nois i per a les seves famílies.

D i **E** són dues noies que es distreien molt i que treballaven lentament. **D** tenia un comportament correcte, per bé que s'enfadava quan no arribava a fer les coses amb el ritme normal de la classe. **E** es portava pitjor, li agradava cridar l'atenció i interrompia la classe amb qualsevol excusa. El grup de professors del curs va considerar, que tot i aquests problemes, les dues alumnes podien promocionar. Vam dedicar-nos a seguir molt de prop el seu treball i posar-los feina extra. **D** va reaccionar positivament a aquesta pressió i la Junta Avaluadora de quart d'ESO la va promocionar tot i pensar que és molt possible que repeteixi primer de Batxillerat. **E** encara es va esvalotar més i aquest any repeteix quart d'ESO. Ara per ara, sembla que la seva actitud i el seu treball han millorat.

F és un noi amb dificultats d'aprenentatge que ja es van detectar el primer curs d'ESO. Es va proposar als seus pares que participés en un grup d'atenció a la diversitat, però ells, creiem que pels comentaris que es poguessin fer pel poble, s'hi van negar. Quan a quart d'ESO van veure la «magnitud de la tragèdia» i van permetre l'atenció individualitzada, ja no hi havia massa cosa a fer. **F** no podia seguir les classes i es posava nerviós i presentava problemes conductuals. Es van haver de fer filigranes per acabar el curs. Aquest noi no havia repetit cap curs de l'ESO i es va proposar als pares el «cinquè curs». Tampoc no ho van acceptar. Ara no treballa ni estudia, tot esperant la prova de maduresa global d'enguany per poder accedir al cicle mitjà.

G germà d'**A**, l'imitava en el seu afany de sortir del centre. També és un noi molt intel·ligent i, potser per això mateix, es feia

52 L'acreditació a l'ESO

difícil de convèncer-lo i dirigir-lo cap a estudis de formació per a no promocionats. Va ser company de les filigranes per acabar el curs amb **F**. En aquests moments treballa esporàdicament en feines no qualificades. Se li ha proposat preparar-se per a la prova de maduresa global d'accés a cicle formatiu mitjà d'enguany.

H i I tenien setze anys, havien repetit un curs a l'ESO i vàiem difícil la seva promoció, per bé que tenien motivacions per estudiar el cicle formatiu mitjà. Els vam fer presentar a la prova d'accés. Van aprovar i aquest any cursen els cicles formatius que van escollir.

J va tenir un curs molt accidentat per raons familiars. Va fer la prova d'accés i també va promocionar l'ESO. Actualment és en un cicle formatiu mitjà.

Conclusions

Situem les conclusions a tres nivells: el curricular, el social i el del Departament d'Ensenyament.

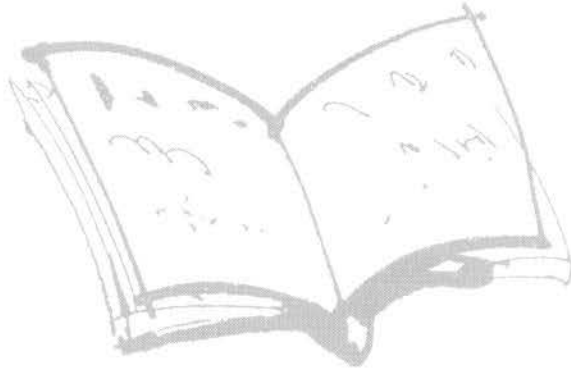
Pensem que en l'ESO les *adaptacions curriculars* són positives i que, com a docents, hem de perdre la por a fer-les. L'experiència ens ha demostrat que tres dels nois, **B**, **C** i **F**, amb una bona adaptació, per a la qual nosaltres no teníem els mitjans, se n'haurien sortit satisfactòriament. Si més no, pensem que és l'IES qui ha de preparar-los, dins del currículum de quart d'ESO, per a la prova de maduresa, perquè si aquests nois i noies no accedeixen als cicles mitjans han de continuar la formació en altres ofertes de garantia social que engloben un col·lectiu de joves de procedència molt diversa i d'edats que arriben fins als vint-i-cinc anys. Sovint la convivència dins dels programes de garantia els pot ser perjudicial.

Pel que fa a la *repercussió social* de la no promoció, per bé que ara socialment no es considera una bona sortida estudiar, els pares continuen demanant solucions. Reclamen que sigui el centre de secundària qui s'ocupi del futur immediat dels seus fills i nosaltres pensem que és una petició fonamentada. A més, dins de l'àmbit rural del nostre centre, creiem que és important la qualificació de

la futura mà d'obra, i no promocionar l'ESO tanca portes que repercuteixen en el món més quotidià d'aquests estudiants i els aparta d'un dels objectius bàsics de la reforma com és la possibilitat d'accedir a una qualificació laboral.

Fins ara, la tasca del *Departament d'Ensenyament* ha estat —eufemísticament parlant— tímida. En concret, el Departament d'Ensenyament no havia previst en el període de l'ESO experimental cap solució ni assessorament coherent al problema dels no promocionats. És per això que l'IES Blanca d'Anjou ha necessitat moltes hores de feina per poder arribar a tenir un criteri real per oferir als pares sobre les possibilitats de formació si els seus fills no superen l'ESO, perquè aquesta formació, mal dita de garantia social, està caòticament disseminada entre els Departaments de Benestar Social, Treball, Ensenyament i els Ajuntaments, i fins a les acaballes del curs passat no hi ha hagut un coordinador territorial per a aquest assumpte. És més, no ha estat fins al curs 1998-99 que el Departament ha organitzat la prova de maduresa d'accés a cicle mitjà per als nois i les noies que no han promocionat.

Finalment, la conclusió més important a què hem arribat com a professores i professors de secundària ha estat que ajudar a aquests joves ens ha resultat molt difícil amb els pocs mitjans de què disposàvem, però, en consciència, no podíem rentar-nos les mans i esperar que el Departament d'Ensenyament acabés d'organitzar-se, perquè tots els implicats ens feien sentir la urgència humana i social del cas i també ens evidenciaven que l'IES era el millor lloc des d'on solucionar el problema de promoció i postpromoció de l'ESO. Després de construir i aplicar els tres graons de la promoció a quart d'ESO ens queda la satisfacció de la feina ben feta, l'agraïment de pares i alumnes i la paradoxal ironia que, a la força, ens hàgim convertit —sense reciclatges ni mèrits— en professors «polivalents».



Bibliografia complementària*

*Biblioteca Rosa
Sensat*

Articles publicats a la revista **PERSPECTIVA ESCOLAR**:

- 14-16, *segon cicle d'ESO [Monogràfic]*. En: PERSPECTIVA ESCOLAR, núm. 217 (setembre 1997), p. 2-50
- L'Avaluació de centres*. En: PERSPECTIVA ESCOLAR, núm. 227 (setembre 1998), p. 2-54
- MORELLÓ JUST, Anna; ROSA BOTAYA, Antonio de. *L'Organització de la secundària en cicles: canvis previsibles en la nova organització*. En: PERSPECTIVA ESCOLAR, núm. 198 (octubre 1995), p. 34-39
- NEIRA, Margarida; VALERO, Maribel. *Estratègies organitzatives per al tractament de la diversitat a l'ESO*. En: PERSPECTIVA ESCOLAR, núm. 196 (juny 1995), p. 62-66
- NOTÓ, Cesc; ALSINET, Josep. *Organització del cicle. Organització del currículum*. En: PERSPECTIVA ESCOLAR, núm. 205 (maig 1995), p. 2-13
- NOTÓ, Cesc. *Tallers d'aprenentatge a l'ESO*. En: PERSPECTIVA ESCOLAR, núm. 215 (maig 1997), p. 56-63
- El Rebuig escolar [Monogràfic]*. En: PERSPECTIVA ESCOLAR, núm. 237 (setembre 1999), p. 2-61
- RENTER, Mercè. *El Tractament de la diversitat a la secundària obligatòria*. En: PERSPECTIVA ESCOLAR, núm. 204 (abril 1996), p. 52-62
- RODRÍGUEZ SUÀREZ, F. *Les Unitats d'adaptacions curriculars (UAC) i les seves possibilitats*. En: PERSPECTIVA ESCOLAR, núm. 234 (abril 1999), p. 73-80

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

SANLLORENTE MARTÍN, Roser; TEJERO GONZÁLEZ, Félix. *L'Organització del currículum comú a l'ESO*. En: PERSPECTIVA ESCOLAR, núm. 197 (setembre 1995), p. 56-63

Llibres i revistes

- L'Avaluació a l'ESO*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Dep. d'Ensenyament, 1996
- BERNALDO DE QUIRÓS, M. Feli; LÓPEZ, Pilar; SÁNCHEZ, Carlos. *Algunas cuestiones prácticas sobre la evaluación en la ESO*. En: IBER, nº 5 (julio 1995), p. 124-132
- BLANCO PRIETO, Francisco. *La Evaluación en la educación secundaria*. Salamanca: Amarú, 1994 (Ciencias de la Educación; 33)
- CATALÁN FERNÁNDEZ, Albert. *Cambios y resistencias al cambio en la educación secundaria*. En: SIGNOS, nº 22 (octubre/diciembre 1997), p. 44-55
- CATALUNYA. Departament d'Ensenyament. *Avaluació i crèdits: ESO*. En: FULL DE DISPOSICIONS I ACTES ADMINISTRATIUS DEL DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT, núm. 616 (juny 1996)
- Del projecte educatiu a la programació d'aula: el què, el quan i el com els instruments de la planificació didàctica*. Serafí Antúnez (coaut.). Barcelona: Graó, 1991 (Guix; 14)
- Diseño y desarrollo del currículum en la educación secundaria*. Juan M. Escudero (coord.). Barcelona: Universitat de Barcelona. ICE: Horsori, 1997 (Cuadernos de formación del profesorado; 7)
- Diversificación curricular en la educación secundaria obligatoria: programa diverso*. María Dolores Muzás Rubio (coaut.). Madrid: Narcea, 1994 (Apuntes IEPS; 58)
- Educació Secundaria Obligatoria: propostes i experiències*. En: CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, nº 238 (julio/agosto 1995), p. 63-113
- Educación secundaria obligatoria [Monogràfic]*. En: ORGANIZACIÓN Y GESTIÓN EDUCATIVA, nº 3 (1997), p. 3-36
- ¿Educar o segregar? La educación secundaria obligatoria*. En: SIGNOS, nº 18 (abril/juny 1996)
- Enseñanza secundaria: currículo y organización*. Francisco Salvador Mata (dir.), Oscar Sáenz Barrio (dir.). Alcoy: Marfil, 1997 (Ciencias de la educación)
- Evaluación de centros e indicadores de calidad de la enseñanza [Monogràfic]*. En: INFANCIA Y APRENDIZAJE, nº 85 (1999), p. 3-73
- Evaluación en la ESO*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura, 1996 (Documentos)

- Evaluación y promoción en secundaria* [Monogràfic]. En: COMUNIDAD EDUCATIVA, n° 251 (mayo 1998), p. 15-39
- HARGREAVES, Andy; EARL, Lorna; RYAN, Jim. *Una educación para el cambio: reinventar la educación de los adolescentes*. Barcelona: Octaedro, 1998 (Repensar la educación; 1)
- MAURI MAJÓS, Teresa; MIRAS, Mariana. *L'Avaluació en el centre escolar*. Barcelona: La Universitat. ICE, 1996 (Materials per a la innovació educativa; 5)
- MONTERO ALCAIDE, Antonio. *Educación secundaria: apuntes para una nueva etapa educativa*. Sevilla: Centros de Profesores de Alcalá de Guadaira... (et al.), 1997
- Planificación y gestión de instituciones de formación*. Joaquín Gairín Sallán (coord.), Adalberto Ferrández Arenaz (coord.). Barcelona: Praxis, 1997
- RAMO TRAVER, Zacarías; CASANOVA RODRÍGUEZ, M. Antonia. *Teoría y práctica de la evaluación en la educación secundaria*. Madrid: Escuela Española, 1996 (Evaluación al día)
- SEMANA MONOGRÁFICA: APRENDER PARA EL FUTURO. LA EDUCACIÓN SECUNDARIA PIVOTE DEL SISTEMA EDUCATIVO (12: 1997: Madrid). *La educación secundaria, pivote del sistema educativo: documentos de un debate*. Madrid: Fundación Santillana, 1998
- Tutoría y evaluación en la educación secundaria*. Sta. Cruz de Tenerife: Gobierno de Canarias. Consejería de Educación, Cultura y Deportes, 1994 (Cuadernos de Aula; 5)



Oferta de seminaris: gener febrer, març de l'any 2000

Escola de la Dona

Pl. de Pere Coromines s/núm. (Drassanes amb Nou de la Rambla)

NOM

RESUM

Cuina per a infants, 10h

Plats atractius i variats adequats per als nens

La cuina de l'arròs, 10h

Per conèixer la cuina de l'arròs: a la paella, al forn, fregit (orient)

Cuina mediterrània i nord-africana, 15h

Plats i pastisseria per promoure el coneixement d'aquella cultura

The language of art, 30h

Interpreta diverses pintures utilitzant la llengua anglesa

Serigrafia

Tècniques d'estampació sobre roba amb laca, metal·litzants i cotó

Centre de formació d'adults "Can Batlló"

C. Comte d'Urgell 187, 08036-

NOM

RESUM

Tel. 93 402 27 15, Fax 93 402 27 33

Dinamització estimulativa per a la gent gran 60

Mostra les necessitats de la gent gran i aporta tècniques dinamitzadores i recursos

Microsoft Office 007. 68h.

Aporta eines per desenvolupar les diverses funcions de l'Office

El món de la imatge: cinema, video i televisió

Introdueix en el llenguatge dels mitjans audiovisuals

Creativitat en textos

Adquirir tècniques per millorar la capacitat de comunicació

Escola d'Arts i Oficis

C. Comte d'Urgell, 187, 08036-BCN

Tel. 93 321 90 66, Fax 93 419 00 63

NOM

RESUM

Encastar. 40h.

Introducció a les diferents tècniques del clavat de pedres

Disseny i artesanía en l'estampació tèxtil. 44h.

Per adquirir els coneixements més bàsics, tant de l'estampació artesana com de la industrialitzada.

Talla escultòrica en poliuretà. 30h.

Per adquirir els coneixements bàsics de les tècniques de construcció en poliuretà i per aplicar-lo en l'àmbit professional de l'escenografia i l'espectacle

Iniciació al vidre de soplet. 45h.

Elaboració i realització de peces emprant les tècniques bàsiques del vidre de soplet

Restauració de paper. 45h.

Per adquirir els coneixements teòrics i pràctics sobre la conservació i la restauració del paper.

Des de fa dos anys, l'escola primària García Lorca duu a terme unes trobades programades de nens i nenes de cycle mitjà amb els avis del barri. L'experiència ha estat valorada molt positivament i d'enriquiment de les dues generacions.

Experiència intergeneracional

Maria Rosario Pallarés Porcar

Professora del CEIP Federico García Lorca de Mollet del Vallès

Joaquín Fernández Amigo

Director del CEIP Pompeu Fabra de Parets del Vallès.

Al llarg dels cursos 1997/98 i 1998/99 s'ha dut a terme una experiència molt enriquidora amb nens i nenes del cycle mitjà de primària amb els avis del barri de Lourdes (Mollet del Vallès). Aquesta proposta va sorgir de la col·laboració de l'escola amb l'assistenta social i l'educadora social del barri abans esmentat. Proposta que es va debatre al claustre de professors del CEIP Federico García Lorca (escola cíclica), en el qual es va decidir que fossin els onze alumnes del cycle mitjà de primària (tercer i quart) els que coordinessin aquesta experiència.

A continuació, la tutora del cycle i coautora d'aquest article va desenvolupar, mitjançant reunions conjuntes amb l'assistenta social i l'educadora social, una sèrie d'activitats amb una periodicitat d'una vegada al mes.

Compartint experiències amb els avis

Ràpidament ens vam posar a treballar i ja el mes d'octubre vam fer la programació i coordinació de les trobades nens-avis al llarg de dos cursos amb els seus objectius, activitats i valoració.

Entre les activitats d'aquest mes destaquem: Posada en comú de les directrius del projecte i confecció d'un calendari de trobades mensuals; treball per parts per desenvolupar el tema de cada trobada; posada en comú del desenvolupament de cada trobada; presentació al consell escolar per a la seva aprovació i inclusió dins de la programació general del centre.

Al principi es va veure molt confús. La tutora del cicle mitjà va fer un gran esforç d'actualització del món dels avis mitjançant llibres, dossiers, converses amb l'assistenta social i l'educadora social; aquestes ja havien fet una experiència semblant anteriorment. Sempre hi va haver un ambient positiu i un clima de consens i acceptació de tota la diversitat d'idees que van sorgir dels diversos membres implicats

Al mes de novembre es va fer la primera trobada amb l'objectiu d'ensenyar la nostra escola als avis. Per fer-ho, vam dividir la classe en grups que es van encarregar de documentar-se sobre els diferents espais de l'escola (aules, psicomotricitat, despatx, biblioteca...) per després fer de guies. Prèviament vam escriure una carta personalitzada d'invitació a cada avi, per a la qual cosa els serveis socials ens van pas-

sar una llista amb les seves dades completes; en la invitació es fixava el dia i hora de la visita. Ja en l'escola, es va fer una presentació personal de cada avi i alumne: els avis van fer el recorregut per tota l'escola i cada nen explicava el que li corresponia; al final de la visita, els avis van fer una invitació a l'escola per visitar el local del casal que està al costat. En aquesta trobada, els avis van ensenyar el seu local, incidint en una petita mostra de treballs manuals fets per ells mateixos que van servir de decoració.

La valoració d'aquesta trobada va ser molt positiva, els nens van mostrar molt interès per tots els treballs fets pels avis i es van quedar molt estranyats per tot aquest món desconegut per ells, tot i que està al costat del col·legi.

Al desembre, quan s'apropa el Nadal, va tenir lloc la segona trobada en la qual vam fer una sèrie d'activitats al voltant d'aquesta festa tan íntima i familiar. L'objectiu que ens vam proposar és el d'intercanviar manualitats de Nadal. Cada nen va fer un treball per penjar a l'arbre dels avis. Els avis van regalar a la classe un Pare Noel per adornar la classe. Es va fer de la manera següent: una vegada fet el treball a la classe, els nens van anar al casal per col·locar el seu adorn a l'arbre i van rebre el Pare Noel per posar-lo a la classe. Els nens van fer una figura nadalenca (àngels): el cap, una bola de fusta; el cos, cintes de regal; els cabells, un fregall metàl·lic; ulls, mans i boca, dibuixats per ells. Els avis van fer un Pare Noel amb cartró i cartolines de colors.

60 Experiències escolars

La valoració va ser bona. Als nens, els va fer molta il·lusió veure com el seu treball adornava l'arbre dels avis, i els grans van veure com poden col·laborar amb el seu treball a la decoració nadalenca de la classe.

Al mes de gener vam fer la tercera trobada amb l'objectiu de contar, per part dels avis, com era el Nadal quan ells eren petits, i comparar-ho amb la manera com veuen els nens actualment el Nadal. Es van fer aquestes activitats: Treball previ dels alumnes: al llarg de les vacances de Nadal, els alumnes van fer observacions i anotacions dels següents aspectes de les festes nadalenques: la nit de Nadal, dia de Nadal, Sant Esteve, nit de Cap d'any, dia d'any nou, nit de Reis, dia de Reis.

Amb qui fan aquests menjars?: pares, germans, avis, oncles...

Regals de: Pare Noel, Reis d'Orient. Raïm.

Com portaven els regals els Reis: On els deixaven? Quan? Matí?, nit...?

Treball pròpiament dit: Taula rodona, on es va fer un intercanvi de vivències de cada sector (avis-alumnes). Aquesta activitat es va fer a l'aula. Els avis van contar com era el Nadal de la seva època fent notar que hi ha diferències de vivències quant a la procedència de cadascú: Aragó, Andalusia, Catalunya... pel que fa als aspectes abans esmentats.

Hem pogut comprovar que els nens no valoren tot el que tenen i han vist com els avis amb menys coses gaudien molt més i eren molt més feliços sense tanta abun-

dància. Un avi va contar que feia trens amb llaunes de sardines i que s'ho passaven «pipa» i la feina que tenia per treure aquestes llaunes de les escombraries.

Al mes de febrer ens vam contar experiències, viscudes a la guerra civil o a la postguerra. Per a això vam passar una pel·lícula sobre la guerra civil, per tal de motivar-los i d'obrir la seva curiositat. Després de visionar aquesta pel·lícula es van preparar una sèrie de preguntes per grups amb un portaveu per traslladar-les als avis. Els secretaris de cada grup prenen nota de tot allò que els havia cridat l'atenció. El que més els va sorprendre van ser els refugis i les trinxeres. Al final es va elaborar un anecdotari de tota la informació recollida pels secretaris.

Aquesta trobada potser no va tenir el mateix èxit que les anteriors, possiblement perquè els nens no tenen consciència del que significa una guerra civil; però cal destacar la intensa emoció mostrada pels avis quan ho contaven.

I va arribar la primavera. Erem al març i volíem passar una bona estona amb els avis compartint jocs de taula i gaudint-ne.

La classe va preparar el joc «*El lince*», consistent en una rodona dibuixada sobre un cartró on hi ha uns dibuixos que corresponen als mateixos que hi ha en unes targetes. Es reparteixen quatre targetes a cadascú i el que dirigeix el joc diu 1, 2, 3... i comencen a buscar dibuixos a la rodona. Una vegada localitzat, es posa sobre el dibuix. El primer que acaba de posar les



Jugant al parxís amb una àvia.

seves targetes ha guanyat el joc i recull totes les targetes sobre el tauler. Es reparteixen més targetes que hi ha en un «banc», i es repeteix el joc tantes vegades com faci falta. El joc s'acaba quan no queden més targetes per repartir. Guanya el que té més targetes.

«Els escacs», dintre del Casal hi havia dos avis que la jugaven molt bé. Van fer diverses partides amb diversos nens.

Els avis van portar el «dòmino» i van jugar amb tots els nens, ja que sabien jugar, perquè s'havia treballat a la classe. Una àvia va portar la «baralla espanyola» i va posar les normes mínimes del joc per poder

jugar a la «brisca» amb tres nens. Hem de dir que els jugadors no eren fixos, sinó que s'anaven alternant.

La valoració ens va semblar positiva. Alguns nens veien els reflexos dels seus pares quan alguna estona van jugar amb ells.

Amb l'objectiu d'acceptar i aprendre a gaudir de la música de l'altra generació, mitjançant l'intercanvi de ritmes i cançons de les diferents èpoques, vam fer la sisenatrobada al mes d'abril; cada alumne va portar un casset amb la música que més li agradava. Després d'escoltar alguns temes en comú es va enregistrar una cinta sínte-

62 Experiències escolars

si amb el gust de tots (màquina, Michael Jackson, Spice Girls...). La trobada es va fer al casal. Van passar una estona ballant tots amb els diversos ritmes musicals, tant amb la música aportada per nosaltres com la que els avis van fer sonar (tangos, pasdobles, flamenc...), sempre respectant la música de les dues generacions. Per acabar vam escoltar, amb respecte i admiració, el cant d'un avi, que va interpretar unes *seguidilles* amb molt sentiment.

La música dels avis va ser acceptada amb més gust pels nens que al contrari, ja que els avis deien que els «feia mal de cap»; això no obstant, va haver-hi respecte.

El mes de maig vam fer la setena trobada amb l'objectiu de conèixer la dinàmica de les colònies escolars per part dels avis i una excursió organitzada pel casal per part dels nens.

Les colònies que vam fer al Pou de Glaç de la Bisbal d'Empordà van ser sintetitzades per tres grups de nens: un grup es va encarregar de recollir totes les experiències fetes al llarg del matí, un altre grup al llarg de la tarda i un altre a la nit.

Després d'això vam organitzar una taula rodona, de manera ordenada cada grup va exposar les experiències que havia fet amb fotografies i material fet a la casa de colònies. Les preguntes dels avis les va respondre de manera espontània i ordenada tot el grup. Els avis van explicar la dinàmica de les excursions; també van enriquir les seves explicacions amb fotografies.

Van mostrar molt més interès els avis per conèixer la vida a les colònies que els nens per conèixer el que feien els avis a les excursions.

És hora d'acomiadaments, s'acaba el curs i per això vam fer una cloenda final i valoracions del projecte al seu primer any amb una trobada espontània amb beguda i pica-pica acompanyada de la música de les dues generacions en la qual vam xerrar, bromejar, ballar... i passar-ho bé tots plegats.

Al final de la festa es va fer una reflexió i valoració aportant noves idees i activitats per al següent curs, ja que el que es va fer durant aquest curs va agradar a tothom. Dintre de les propostes dels nens hi havia: fer una sortida conjunta, una trobada de jocs al carrer, tornar a fer la trobada d'intercanvi de música i alguna altra més.

... I continua l'experiència al curs 1998/99

En acabar el curs 1997/98 es va fer una valoració molt positiva i vam acordar fer aquesta experiència un curs més, malgrat que no es fessin tantes activitats com el curs anterior.

- Vam proposar les següents activitats:
- Sortida conjunta nens-avis al Zoo de Barcelona.
 - Repetir l'activitat corresponent a la trobada respecte als gustos musicals de les diverses generacions.
 - Fer una trobada amb una temàtica nova: «Jocs antics a l'aire lliure».

Al principi d'aquest curs es va fer una reunió dels responsables i es va arribar a la conclusió que aquest curs es farien dues activitats:

- Trobada dels jocs antics a l'aire lliure.
- Visita al centre cívic del barri de Lourdes i festa de cloenda.

Jocs antics a l'aire lliure

Es va fer al mes de maig i vam jugar amb els avis a jocs antics (el *cántaro*, pica-parets i el moscardó) a la pista poliesportiva de l'escola.

Els nens i els avis s'ho van passar molt bé; van descobrir que hi havia jocs antics que encara es juguen ara, però amb diferents noms i que conserven la frescor i l'encant tradicional.

Visita i cloenda al centre cívic del barri de Lourdes

Amb l'objectiu de conèixer el centre cívic del barri de Lourdes i les activitats que s'hi fan i acomiadar l'experiència amb una festa conjunta, s'hi va fer l'última trobada d'aquesta experiència.

Vam fer la visita al centre cívic del barri de Lourdes, en el qual la seva responsable ens va ensenyar, als avis i als nens, les diferents dependències, així com les activitats que es fan al centre, també vam gaudir d'un petit refrigeri portat per cada un dels nens i els avis, i uns i altres vam cantar cançons d'acomiadament.

Els nens van adonar-se que hi ha una gran quantitat d'activitats al centre cívic que no van ser aprofitades. Cadascú va aportar el que podia a la festa de cloenda.

Conclusió general

En aquest any 1999, dedicat internacionalment a l'ancià, valorem que ha estat una activitat molt positiva, sobretot per als nens, que es van apropar al món dels avis. Després de l'experiència, els nens es veuen molt més a prop dels avis, ho fan amb molta més naturalitat i són rebuts pels avis amb molt de gust.

Més models sobre el cor i els intercanvis d'oxigen, anhídrid carbònic, aliments al nivell dels teixits... Com enriquir els termes científics amb significats compartits per tothom.

Un model de circulació*

Maria Arcà

Universitat de Roma

Quan el cor es para

9 d'abril

Intentem de discutir i generalitzar allò que ara ja ens sembla que hem comprès sobre l'intercanvi de partícules entre l'intestí i la sang, i d'analitzar millor, fent servir els mateixos esquemes, els intercanvis d'oxigen i d'anhídrid carbònic en els pulmons, els intercanvis de menjar al nivell dels teixits, l'intercanvi de residus al nivell dels ronyons.

Després d'una discussió, proposo als infants de perfeccionar encara la nostra representació d'allò que passa en el cos: aquest cop volem representar les funcions de la circulació. El títol que hi posem és: «Quan el cor es para»; però de seguida se'ns presenten dificultats, fins i tot quan el cor funciona. (Jo mateixa sento força

* Continuació dels articles de la mateixa autora publicats als núm. 233, 234, 235 i 237.

curiositat per veure de quina manera els nens i les nenes se saben imaginar i resoldre aquesta qüestió.)

Dibuixo a terra el circuit de la circulació, i els infants es col·loquen segons el paper que volen representar. Un fa el paper de cor, una filera llarga és la sang, un és el cervell, altres són l'intestí, dos són els pulmons, dos són els ronyons, la resta se situen al voltant i fan de músculs. Tots es procuren materials variats que volen representar els productes que s'han d'intercanviar en diversos nivells del cos: les peces lego representen les partícules del menjar, uns quaderns indiquen l'oxigen, uns trossos de papers de colors són residus de diverses menes, uns trossets de paper blanc fan d'anhídrid carbònic. Tots tenen una mica de tot, llevat del cor.

Després d'una llarga fase de preparació i organització, comencem a jugar. El cor empeny la sang carregada de peces lego-aliments i quaderns-oxigen cap al circuit, els músculs i el cervell agafen partícules de menjar i d'oxigen, i donen residus i anhídrid carbònic. Seguint el circuit, la sang cedeix els residus, però també una mica de menjar i una mica d'oxigen als ronyons, rep de l'intestí altres trossos de paper-menjar, dona els últims trossos d'oxigen i retorna al cor. El cor empeny la sang cap als pulmons, on simultàniament deixa una mica de menjar, i tot l'anhídrid carbònic rebut; la sang es proveeix d'una enorme quantitat d'oxigen (que jo mentrestant he recollit dels bancs), retorna al cor i el circuit comença una altra vegada. Ens adonem de seguida, anàlogament, de les enormes quantitats de

menjar que l'intestí ha de proporcionar a la sang, mentre que l'anhídrid carbònic s'acumula de mica en mica en tot el circuit, per ser intercanviat tot d'un cop amb l'oxigen en els pulmons; i l'oxigen disminueix progressivament durant tot el recorregut, fins a tal punt que quan la sang torna al cor no en té ni tan sols un trosset.

La funció de la sang

En la nostra escenificació, les quantitats de material per intercanviar no estan gaire equilibrades i resten alguns problemes per resoldre; per exemple, el dels músculs, que al cap de poc tornen a estar plens de menjar i d'oxigen i ja no tenen anhídrid carbònic i residus per intercanviar. Forçant al màxim l'analogia de la representació es podrien inventar altres procediments i operacions per mostrar el fet que en el cos es produeixen també diversos tipus de transformacions... Però aquesta vegada podem abordar només de paraula el problema de transformar oxigen i aliments en anhídrid carbònic i residus. De totes maneres, puntualitzem el fet que els pulmons *prenen del seu exterior aliment* (de la sang, per al seu manteniment), i oxigen (de l'aire, per fer-lo passar a la sang), *i envien a l'exterior* «alè expirat» (a l'aire) i residus (a la sang).

Després d'un parell de voltes, els infants també voldrien dibuixar per a la sang recorreguts més complicats que permetin «oxigenar i alimentar» molts punts del cos diversos. Malauradament l'espai de què disposem és insuficient: ja hem provocat,

fins i tot així, alguna confusió i no es pot complicar més el joc. Continuem, però, repetint-lo amb una modificació: quan dic «estop» el cor es para, s'atura també la sang que no rep cap impuls i, per això, també els altres òrgans, que ja no poden fer cap intercanvi, deixen de funcionar.

Després d'haver repetit més vegades la «representació» completa parlem encara de la funció de la sang. Els infants diuen que la sang serveix per transformar el menjar, l'oxigen, les vitamines i per fer moure els altres òrgans. El terme «vitamines» és gairebé màgic: amb ell alguns infants entenen allò que «de bo» és contingut en els aliments, d'altres les imaginem com a substàncies que aniran a alimentar específicament els diversos òrgans: és a dir, les vitamines que serveixen al fetge van al fetge, les que serveixen al cor van al cor, les dels ossos s'anomenen calci.

Torna a sortir el problema dels intercanvis entre la sang i les altres parts del cos. L'Antonello observa que aquesta vegada, de partícules de menjar, n'hi ha «més» a la sang que en els diversos «trossets de carn», i per això passen d'aquella a aquests (mentre que en el pas intestí-sang era la sang que en tenia menys); de fet en els «trossets de carn» les partícules es consumeixen contínuament.

Si tot el menjar es transformés en sang

No sabem encara com es produeix el «consum» del menjar, és a dir, com les

diverses parts del cos aprofiten les diverses partícules: després caldria abordar també aquest problema. Però la discussió retorna al problema de la circulació de la sang.

Marco: Jo volia dir: com és que quan ens tallem surt la sang, encara que no hi hagi cap vena? Jo penso això: de la vena principal en surten els capil·lars, però estan més a sota de la pell, perquè si ens tallem més endins en surt més sang.

Fabio: Jo volia dir que de sang en surt més perquè si et talles poc, et trenques pocs capil·lars; si et talles més, te'n trenques més.

Francesco: Si un tall és més profund talla la vena, perquè les venes no estan sota d'aquest estrat, estan més ensota; si un es talla més, talla les venes més grosses.

El Marco explica el seu esquema segons el qual els capil·lars desemboquen en la carn, una mica sota de la pell.

Voldria intentar de fer comprendre que la sang circula en un sistema tancat, que hi ha sempre camins pels quals pot tornar enrere (dels capil·lars arterials als capil·lars venosos, a les venes, i després al cor), i que no s'escapa fora dels vasos, a la carn, com alguns semblen creure. Aleshores, dibuixo dos esquemes a la pissarra: en un hi circula aigua en tubs i canals que la tornen a conduir al punt de partença i no es vessa mai; en l'altre, en canvi, va a regar una planteta que hi ha en un recipient, és a dir, s'escapa cap a fora, i abans o després esperes que s'acabi. Però aquests esquemes al primer moment s'entenen malament.

Sense fixar-se gens ni mica en el primer, el Francesco diu que en el segon cas s'ha d'afegir sempre aigua per mantenir la mateixa quantitat d'irrigació.

M. Elena: Llavors, si la sang és sempre la mateixa, i es pot escapar o vessar, al final no ens en queda. Si, al contrari, es pot escapar, però l'aliment es transforma en sang, al final hi ha sempre la mateixa.

Roberta: Estic d'acord amb ella perquè nosaltres no podem tenir sempre la mateixa sang. Si mengem se'n fa més, i al final reventaríem.

Assessora: Però, abans, què havíem dit: que el menjar *es transforma* completament i es converteix en sang, o bé que *es divideix en partícules que passen* als capil·lars i van allà on les transporta la sang?

M. Elena: Nosaltres abans hem respost que el menjar passa als capil·lars: aleshores, és després que es transforma en sang.

Francesco: Es transforma en sang; i aleshores si la sang s'escapa se'n fa de nou.

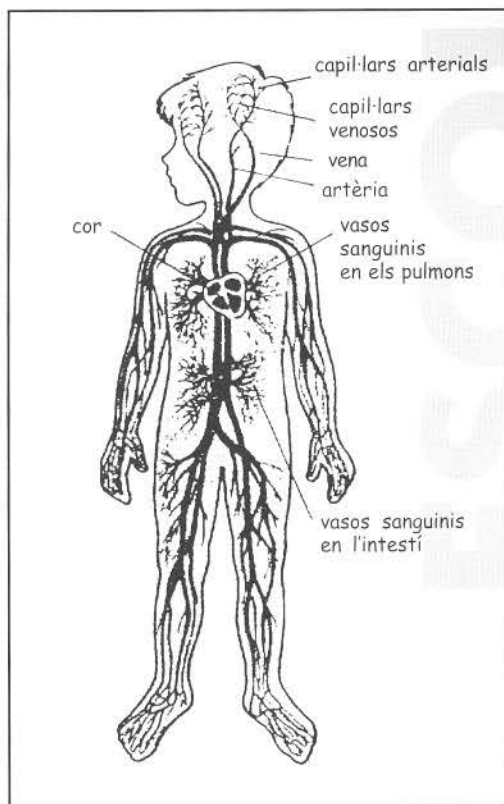
Ass.: Stefano, recordes quan parlàvem del calci? Llavors no compreníem si el menjar *es transforma* en calci per als ossos, o bé *conté* el calci que després la sang porta als ossos.

Stefano: És el calci que és contingut en el menjar i passa a la sang.

Ass.: I pel que fa a les altres coses com el sucre, els trossets de carn...?

Francesco: És com el calci.

Em sento bastant desanimada.



Dues explicacions oposades

El model de l'aigua canalitzada o vessada s'ha interpretat, doncs, en una clau completament diferent del que havia previst. Encara falta que els infants compreguin, com a necessitat de fons no satisfeta, com es formen els diversos òrgans, com creixen i com mantenen la seva individualitat, tot i funcionar en el cos d'una manera tan interrelacionada i coordinada. Ara, però, tant els nois i les noies convençuts que la sang transporta les partícules de menjar que provenen de l'intestí, com els que estan convençuts que, encara

que sigui després de passar als capil·lars, el menjar es transforma completament en sang, estan com trastornats per la imatge d'aquesta sang que augmenta espantosament després de cada àpat, encoratjats a més per frases, sentides a dir potser moltes vegades, sobre la necessitat de menjar per «fer sang».

Hem de continuar el nostre treball, doncs, fent una elecció entre dues explicacions que s'oposen (sang a les venes-artèries-capil·lars, o bé sang a la carn), i ho hem de fer d'una manera que no hagi de contradir el que ja sabem o creiem que és veritat, altrament haurem de buscar on ens hem equivocat i tornar a examinar les explicacions que s'han donat abans.

Malauradament, en aquest punt els infants no intenten ni tan sols suggerir ells sols experiències que podrien confirmar o demostrar les seves hipòtesis, o bé invalidar-les. En aquest nivell del debat, de fet, les seves explicacions només són hipòtesis generals de funcionament, lluny encara de les concrecions de verificacions experimentables.

Seria important per a ells aprendre a pensar o a proposar mètodes adequats per verificar les seves expectatives i suposicions i transformar-les en «realitats» experimentables; aprendre també a modificar les esquematitzacions inicials a mesura que es troben correspondències noves entre la hipòtesi i l'experiment, entre l'experiment i els diversos aspectes individuals en la realitat. Si haguéssim disposat de més temps per desenvolupar aquest treball, els nens

haurien pogut plantejar altres preguntes concretes als fets reals, actuant també experimentalment sobre la realitat per trobar confirmacions als seus modes personals d'interpretar-la i, sobretot, sense haver de fer sempre experiments proposats pels altres i imposats gairebé com a proves màgiques d'una veritat molt llunyana del fil dels seus raonaments.

Per poder-los ajudar a actuar d'una manera més concreta, probablement haurien servit també materials que estimulessin la seva fantasia i la seva capacitat de fer projectes o propostes en relació amb el tema que estàvem estudiant, mentre que a classe en tenim molt poc i aquest poc —substancialment material escrit— semblava fet més per tancar interessos que per obrir-ne.

La sang és com el corrent elèctric

22 d'abril

Ara la meua intervenció a classe ja ha arribat al final: em queda molt poc temps per acabar, molt poc temps per donar una resposta als nombrosos interrogants ja oberts i als altres que, n'estic segura, s'obriran en els últims moments. De totes maneres afronto la meua última «llició» portant a classe un cor de vedell.

Primer l'hem mirat i tocat, després l'hem comparat amb la fotografia d'un cor que hi havia en el llibre, intentant també de posar un nom a cada part que ens semblava important. Hem enfilat una ploma en els

diversos forats per trobar els camins de la sang; després hem vist on no podia passar; després, seguint la ploma, hem tallat el cor de diverses maneres. L'hem observat encara tots plegats, i molts s'han sorprès de trobar-lo tan «gruixut» i buit, mentre que esperaven trobar-lo amb una consistència com d'esponja, que s'amarés en aspirar la sang i es buidés quan s'aplana empenyent la sang cap a les venes més properes. Alguns infants han anat a buscar els tubs i les ampolles de plàstic per comparar-los amb el cor de debò.

El Marco ha reprès el discurs de l'última vegada: admetent la hipòtesi que la sang s'escampi en mig de la carn, també podem imaginar un sistema que torni a portar, després, la sang a les venes. Em sembla que es refereix al que havia estudiat en el seu llibre de text a propòsit de la limfa, on potser és possible resseguir els orígens de la seva hipòtesi:

«Una part del plasma, sense portar amb ell els glòbuls vermells, traspua, és a dir, passa a través de les parets dels capil·lars amb el nodriment que conté, i va a impregnar tot el nostre cos, en els espais que hi ha entre cèl·lula i cèl·lula. Aquesta part del plasma s'anomena limfa [...] Les cèl·lules absorbeixen de la limfa el seu nodriment. Quan la limfa ja no té més substàncies nutritives va a parar a una altra mena de tubs que s'anomenen vasos limfàtics. Aquests vasos es reuneixen en tubs cada vegada més grans que van a parar, també, al cor. Convertida novament en plasma sanguini, la limfa torna a l'intestí per furnir-se una altra vegada d'aliment, per després

tornar a traspuar encara a través dels capil·lars.»¹

Però el Marco relaciona aquesta explicació amb l'observació feta a propòsit de la sang que, quan et talles, la veus sortir de la carn sense que es vegin els capil·lars.

Altres infants, reflexionant sobre la discussió que han fet, es pregunten encara: «Com pot la sang tornar a les venes un cop ha sortit dels capil·lars?», o bé, «com pot canviar (tornar-se venosa) tot i no sortir dels capil·lars?», o encara, «dels capil·lars en surt la sang o només les partícules de menjar?». Els demano si imaginem que, per exemple, a l'interior d'un dit hi ha només una vena o una artèria o bé moltes venes, moltes artèries, molts capil·lars. Recordant el nostre dibuix de ramificacions, responen que n'imaginem moltes perquè així la sang pot arribar fàcilment a tot arreu. Tot i faltar temps per discutir-ho a fons, arribem finalment a aquesta conclusió:

Potser els capil·lars són tants que estan en contacte amb tots els trossets de carn, per als quals, en qualsevol punt, es poden produir els intercanvis de què ja hem parlat. Les artèries grans podrien ramificar-se en vasos cada vegada més petits i aquests, després, podrien reunir-se formant vasos cada vegada més grans.

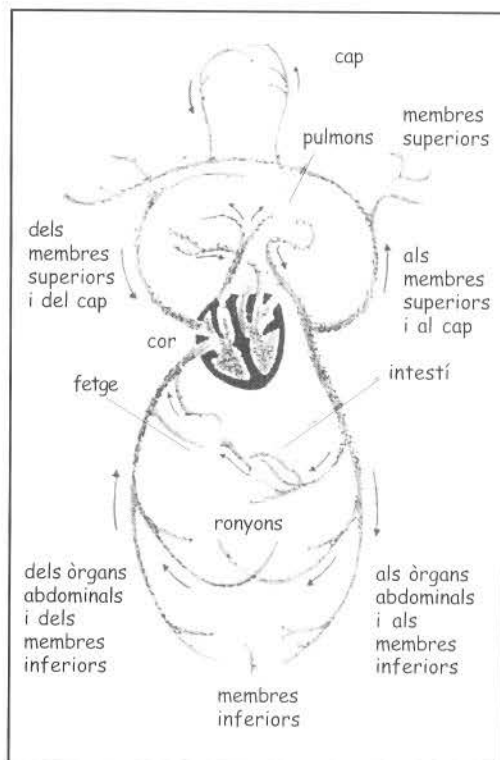
Mirem una figura sobre la qual he dibuixat el sistema arteriovenós de la cir-

1. G. Petter. *Il nuovo come, quando, perché*. Giunti-Marzocco, 1976.

culació major: La Roberta nota que també li sembla que les venes i les artèries acaben en mig de la carn; en tot cas, la hipòtesi d'una artèria que desemboca en una xarxa de capil·lars la qual al seu torn es reuneix en una gran vena sembla acceptable i adaptada a respondre millor a moltes preguntes que s'havien plantejat.

Els infants que juguen amb les ampolles proposen un nou problema sobre la circulació de la sang en general: dos d'ells afirmen que la sang «pot» anar del cor als pulmons i d'aquí directament a tota la resta del cos, perquè ja està oxigenada, i no hi ha, doncs, necessitat que torni al cor. Dibuxem un esquema a la pissarra perquè ho expliquin millor: en resulta un cor que està format per una sola cavitat, com a molt per dues cavitats que es comuniquen. Aquest cor comunica amb els pulmons, dels quals parteix una «circulació» que, després d'haver passat per la resta del cos, torna al cor.

Les nenes fan notar que no és correcte descriure el cor d'aquesta manera, perquè el del vedell que tenen a les mans és diferent: dins s'hi veuen bé dues cavitats, cada una de les quals per la seva banda està dividida en dues parts, separades per una mena de filaments. Reconstruïm, per això, un model de circulació que expliqui també aquestes observacions; el circuit descrit aquesta vegada és: cor esquerre - resta del cos - cor dret - pulmons - cor esquerre. El retorn de la sang dels pulmons al cor esquerre queda justificat, aleshores, per la necessitat de rebre un impuls fort per facilitar que pugui donar la volta a tot el cos.



En aquest punt el Fabio torna a proposar la seva analogia entre el transport de partícules nutritives efectuat per la sang i el corrent elèctric.

Fabio: La sang circula sempre, com el corrent elèctric en una instal·lació, i quan les partícules de menjar serveixen a la carn surten; en surten tantes com en necessita. Com si una bombeta és de 60 hi va el corrent per a 60, i si és de 100 hi va el corrent per a 100; igual per a les partícules que hi ha a la sang; en surten les que són necessàries.

El criteri segons el qual les partícules

passen d'una banda a una altra és sempre el de la diferència de concentració: les partícules «passen d'allà on n'hi ha més a allà on n'hi ha menys fins que n'hi ha igual a les dues bandes», d'acord amb la imatge del dipòsit ple que, en buidar-se, va a omplir molts dipòsits petits buits, fins a aconseguir un equilibri.

La nostra discussió s'acaba així, amb aquest model elèctric del Fabio, i amb unes idees sobre la circulació de la sang només formalment semblants a les exposades pels nens i les nenes els primers dies.

Donar significat a les paraules

La diferència després de tants dies de treball radica justament en el significat divers que hem après a donar a les respostes d'abans. Ha estat possible, doncs, ajudar els infants a organitzar de manera no fragmentària els propis coneixements, i en aquest procés de maduració també moltes paraules, moltes frases, utilitzades al començament com a estereotips han adquirit un significat cada vegada més precís. Amb els nens i les nenes hem fet molts esforços per superar un vernís de «nocio-nisme», buscant problemes amagats, a vegades, justament darrera de l'ús de les paraules, és a dir, anant a discutir també sobre allò que sabien dir, sobre allò que semblava après. Així, ens hem pogut adonar que sovint termes ja coneguts (per exemple, els utilitzats per indicar les diverses funcions dels òrgans, o la seva organització recíproca) podien amagar models estranys, o substituir una com-

prensió conscient dels processos. Jo mateixa he fet un gran esforç per comprendre que darrere de frases com «el cor bomba la sang» hi pot haver una imatge de cor-esponja, perquè els infants han vist com funciona una bomba, però no saben res de la seva estructura. En casos com aquest, un model per analogia o una «metàfora» com la de la bomba pot resultar fins i tot perjudicial per a una comprensió aprofundida d'un punt concret que, certament, podria explicar. I, encara, ara sé que dient «el menjar proporciona energia» alguns poden pensar en l'energia nuclear...

El fet que els infants fessin servir algunes paraules «justes» ha fet, doncs, més difícil per a mi, adulta, comprendre el sentit que en canvi els atribuïen i, per tant, intervenir d'una manera apropiada. D'altra banda, els infants, quan s'accontenten de repetir memorísticament unes paraules per definir processos que no comprenen, no solament no aconsegueixen imaginar una dinàmica global de la cosa concreta en qüestió, sinó que també queden bloquejats per buscar una comprensió millor, ja que no senten la necessitat de demanar explicacions més explícites i satisfactòries.

Però donar un significat a les paraules vol dir, sobretot, aprendre a fer-les servir d'una manera apropiada en contextos diversos, entre ells els metafòrics. Això només es possibles fent servir les mateixes paraules en situacions en què sigui important que els altres et comprenguin i no solament per acontentar un ensenyant. En les nostres discussions hem intentat, doncs, d'acord amb aquesta línia, d'enriquir els

72 Didàctica

termes científics amb significats compartits per tothom; d'altra banda, també hem intentat de fer de manera que el llenguatge comú dels infants, l'utilitzat per expressar idees, conviccions, models de la vida de cada dia, es desenvolupés i modifiqués, per adaptar-se a l'exigència de parlar amb els companys de ciències.

Des del punt de vista del tema tractat, han quedat oberts molts problemes. Gairebé ni tan sols hem respost a la pregunta inicial sobre com creixem, no hem pres en consideració els problemes referents a la transformació dels aliments en estructura del cos ni hem abordat l'estudi de la respiració al qual s'ha al·ludit algunes vegades...

Aquests temes i altres, seria possible desenvolupar-los continuant una experiència d'aquest tipus, amb un mètode que busqui de subratllar correlacions i continuïtats entre diversos temes, entre adquisicions antigues i noves.

Al final d'aquestes poques intervencions de treball a classe, em sembla important que els infants hagin comprès, si més no, la importància d'afrontar «personalment» els problemes, qüestionant també allò que des del principi sembla indiscutible, o defensant amb coratge fins i tot opinions discordants de la resta de la classe, per cercar i construir, també juntament amb els altres, modes coherents d'explicar-se i interpretar els diversos aspectes de la realitat.



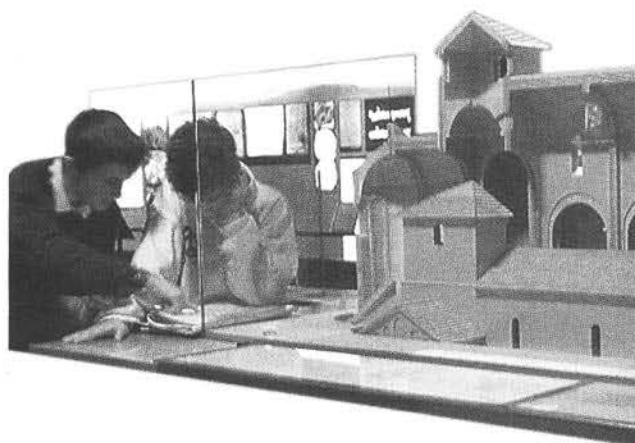
Museu d'Història
de Catalunya

Oferta escolar 1999-2000

Passeja't per la Història de Catalunya

El Museu d'Història de Catalunya és un recurs per a treballar les ciències socials

- Activitats d'educació infantil
- El Museu ens conta contes
- Itineraris temàtics de primària: habitatge, tecnologia, els antics, els castells
- Itineraris cronològics per secundària
- Taller de l'Historiador
- Laboratori de Socials per primària
- Itinerari sobre fons històriques i taller sobre la Guerra Civil, per Batxillerat
- Recorregut adaptat a educació especial
- Visites comentades
- Fem un dissabte al museu
- Servei d'educadors especialitzats
- Material didàctic per a tots el itineraris
- Abonaments escolars



Preus

Itineraris: 300 ptes. per alumne, més 4.800 ptes. per grup - 1 hora
6400 ptes. per grup - 1 hora i mitja
8000 ptes. per grup - 2 hores
Grups sense monitor: 350 ptes per alumne.

Tallers: 300 ptes. per alumne, més 8.000 ptes. per grup.

Activitats infantils: 8.000 ptes. per grup.
Un grup són 30 alumnes màxim i amb un responsable.

Adreça

Museu d'Història de Catalunya
Palau de Mar. Plaça Pau Vila, 3
08003 Barcelona

Horaris

Dimarts, dijous, divendres i dissabte:
de 10 a 19 h
Dimecres: de 10 a 20 h
Diumenges i festius: de 10 a 14.30 h

Informació

Telefón 93 225 47 00 - Fax 93 225 47 58
Web: <http://cultura.gencat.es/museus/mhc>
A/e: kmhc@correu.gencat.es

Concertació de visites

Tel.: 93 225 42 44
[Http://www.bcn.es/IMEB/program.htm](http://www.bcn.es/IMEB/program.htm)



Generalitat de Catalunya
Departament de Cultura

L'article exposa des de diferents vessants la importància d'anar a les sales de cinema amb els alumnes tant de primària com de secundària. Fa una reflexió sobre el cinema com a vivència personal i sobre l'impacte que han sofert els alumnes actuals en l'abús televisiu.

Gaudir i aprendre del cinema

M. Pilar Isern Burguès

Ho sabem.

Ho hem experimentat tantes vegades... i esperem continuar fent-ho.

Hi ha una màgia especial en el fet de sentir-se atrapat a mesura que, en la foscor de la sala, les imatges s'encadenen i es deslliguen. Al llarg de la projecció, mentre el temps s'estira i s'arronsa, fem nostres unes vides que, ràpidament, van esdevenint menys estranyes i més familiars. De manera conscient vivim immersos en una il·lusió i amb ella gaudim i aprenem. Perquè des del moment que ens identifiquem, en major o menor grau, amb allò que se succeeix davant la nostra mirada, ens submergim en un aprenentatge inconscient.

Tot i que les emocions que es viuen a nivell tan personal difícilment poden ser inculcades a manera de coneixements, no

per això hem d'abandonar el repte d'apropar els nostres alumnes a les possibilitats de plaer i d'aprenentatge que esperen darrera de tantes i tantes pel·lícules. Una coneixença més gran els haurà d'ajudar a valorar el cinema de manera més rica, els acostarà a una comprensió major sobre la seva intencionalitat i els permetrà gaudir-ne d'una manera més plena.

Sabem, però, que assistir a projeccions en una sala de cinema amb els nois i les noies pot comportar tot un seguit d'inconvenients, principalment d'horaris i de desplaçament, que massa sovint ens fan desistir del propòsit. Aleshores acabem fent ús de la sala d'audiovisuals, tot i que així es transgredeixen les condicions ambientals òptimes per al visionat i es malmet enormement el poder de fascinació de les imatges.

Treballant a primària, i segons en quins ambients ens muguem, podem trobar alumnes que no hagin estat mai en un cinema. Viure amb ells la il·lusió i «la màgia» d'un visionat en les condicions d'una moderna sala és una experiència que val la pena de viure plegats. Si amb alumnes més grans aquest fet ja és menys freqüent que es doni, això no vol dir que no puguem treballar, com en el primer cas, tot un seguit de valors tant cívics com actitudinals. Afegits quedaran tots aquells altres objectius que ens haguem plantejat d'assolir segons la temàtica de la pel·lícula o la reflexió a què vulguem arribar. A secundària, a l'ESO, on s'han fet tan habituals els crèdits variables al voltant del ci-

nema, encara sembla més lògic pensar concloure els aprenentatges des d'una sala comercial, i no quedar-nos en els necessàriament representatius fragments de vídeo. Això donaria al nostre treball un caràcter més globalitzat i més proper a la finalitat amb què es va concebre el cinema.

Lluny de comportar inconvenients, l'assistència a una projecció en una sala farà que els nostres alumnes visquin l'experiència d'una manera més enriquidora i que, a la vegada, obtinguem uns millors resultats pel que fa a l'atenció i als fruits que paral·lelament podem treure de l'activitat. Les experiències que així hem fet al llarg d'aquests darrers anys ens ho han demostrat. Hem pogut comprovar com el mateix film visionat en una sala comercial en el moment de la seva estrena o bé passat, posteriorment, en vídeo no captivava de la mateixa manera els alumnes que el veien per primera vegada i, per tant, això minvava en gran mesura la riquesa del treball que hi associàvem.

Cinema i realitat

És fàcil trobar-nos amb definicions ben diverses sobre què és el cinema, des del tòpic de setè art, fins a forma d'expressió artística contemporània, mitjà de comunicació, sistema lingüístic fonamentat en diferents llenguatges, una particular manera d'entendre el relat, l'art d'explicar històries d'una manera diferent i, evidentment, una indústria. És del tot innecessari intentar decantar-nos per una perquè el cinema és, potser, una mica de

totes elles. Més encara, hem d'afegir que el cinema va néixer amb voluntat d'espectacle i entreteniment. Tot i que ambdues qualitats poguessin semblar poc «serioses», cal considerar-les ben legítimes.

Totes aquestes característiques han fet que, en el decurs del seu segle de vida, el cinema esdevingués un element clau del desenvolupament humà, tant si el considerem en l'aspecte individual, com en el social i col·lectiu. En els seus films, ens hi hem pogut sentir identificats i reflectits. No és casual, doncs, que el Dr. Miquel Porter parli del cinema com *d'un mirall*.

D'acord amb aquest caràcter, a través de les imatges se'ns fan arribar pautes de conducta, expressions de la parla, modes en el vestir, escales de valors, models socials..., que, tot i poder ser diferents dels de l'espectador que els rep, van influïnt en ell de manera subtil i inconscient. Es produeix així un ràpid fenomen de mimització de comportaments, especialment en aquelles franges de població més vulnerables a tot tipus d'influència. Les actituds sexistes, racistes, consumistes, violentes..., que acompanyen molts dels films de caràcter més popular i comercial són massa fàcilment interioritzades, ni que sigui en el nivell inconscient. Aquest fet ha de reforçar indefectiblement la importància de treballar el cinema des de l'escola, no únicament en la seva coneixença i gaudi, sinó també en els aspectes més reflexius.

El cinema com a vivència personal

Podem estar envoltats de deu, vint, tres-cents o cinc-cents persones, però quan el llum s'apaga i la pantalla s'il·lumina quedem nosaltres sols. És a cadascú de nosaltres a qui el film «parlarà» individualment. Individualment treballarà la nostra ment per seguir la trama, fer relacions i deduccions respecte al desenllaç i la significació de tot plegat. Individualment ens sentirem interpel·lats, i establirem aquells paral·lelismes personals amb la nostra pròpia vida, i les nostres vivències més íntimes. Individualment sentirem, gaudirem i ens emocionarem. Tan sols més tard compartirem amb els altres impressions i sensacions.

És aquesta premissa d'identificació i de comunió amb el que passa davant la nostra mirada el que fa del cinema un món fascinant i emocionant del qual val la pena gaudir-ne, i en el qual hem d'ajudar a entrar els nois i les noies, des de ben joves.

Reforçant la idea que el cinema és una vivència personal, cal reflexionar amb els nostres alumnes sobre la importància de «la primera vegada». Si un film ens ha agradat, gairebé sempre el podrem tornar a veure tantes vegades com vulguem, però ja mai experimentarem aquella especial fascinació, lligada al desconeixement, que vivim quan entrem per primer cop en la història. Podrem tornar a gaudir, però una part de la fascinació, la sorpresa i l'encant es perdran amb el primer visionat: aquell encant que dóna la desconeixença.

Deixar-nos fascinar

Gaudir del cinema, del plaer de «viure» allò que ens explica, del fet de deixar-se captivar la mirada, la ment i les emocions, de deixar-se atrapar i ficar-se dins la pel·lícula... nosaltres ho hem aconseguit, o diem que ho aconseguim en un percentatge força elevat. Però els nostres alumnes, ho aconsegueixen?

Tots hem passat alguna o altra «mala estona» a la sala d'audiovisuals i allò que hauria d'haver estat una activitat engrescadora i enriquidora ha anat de poc que no acabés en un petit desastre. Per què? Disciplina? Desinterès? Què? Potser per entendre les reaccions dels nostres alumnes hem d'anar a la nostra pròpia experiència.

Els adults, en especial les generacions dels anys 50 i les anteriors, ho hem tingut més fàcil que les generacions actuals. Vam tenir la sort de veure arribar la televisió com un gran esdeveniment. Durant la nostra infantesa la TV no era una presència constant a les nostres llars com ho ha arribat a ser ara. No ens vam veure abordats, des de petits, pel seu discurs hiperfragmentat i hiperdinàmic. Les emissions i l'oferta eren ben reduïdes en comparació amb les actuals. Tot ens va fascinar des del primer moment.

De ben segur, ningú no ens va ensenyar a veure ni a gaudir del cinema i de manera innata hi vam entrar i ens en vam deixar fascinar. És clar que prèviament feia anys que ens fascinaven els llibres o, encara



més, els contes radiofònics. Quan vam poder veure allò que sempre havíem hagut d'imaginar, ens vam meravellar de manera inequívoca. La novetat, en el cas de la TV, encara afavoria més la fascinació, ja que per a la majoria el fet d'anar al cinema era quelcom extraordinari que succeïa molt menys sovint del que volíem, generalment per raons d'edat o d'emancipació econòmica.

La nostra sensació davant la TV era molt més propera a la màgia de la sala de cinema, que no pas la que experimenten avui els nois i les noies. L'oferta, la quali-

tat, la hiperfragmentació..., han fet que ells valorin de manera ben diferent la fascinació que poden crear les imatges fílmiques i que, alhora, manifestin una manca de resistència davant un discurs narratiu continuat i no fragmentat. Hem pogut observar en més d'una ocasió com el seguit d'imatges de gran impacte visual capten fàcilment la seva atenció, mentre que les seqüències amb narrativitat o diàleg els fan perdre concentració fins al moment en què l'acció visual torna a imposar-se.

Nosaltres vam tenir la sort de viure la novetat, i les novetats fascinen per elles mateixes: la tele, l'arribada del color, els efectes especials... Els nois d'avui que han començat, als seus sis o set anys, fascinant-se amb els efectes especials i la tecnologia informàtica que va crear el robot de metall líquid de *Terminator II*, per posar qualsevol exemple... amb què es fascinaran?

Per a nosaltres tot va ser més progressiu i espaiat. De l'encís de *2001: una odissea de l'espai*, vam passar al cap dels anys a la trilogia de *La guerra de les galàxies*, a l'encant de *Blade Runner*, a un impactant *Desafío total*, als caríssims efectes de *Terminator II* o, més actualment, de *Parc Juràssic*, *The Matrix*, *Star Wars Episodi I...* Ells, els nostres alumnes de primària i de secundària, fins i tot els més jovenets, gràcies al vídeo i a la televisió s'ho han trobat tot en un curtíssim espai de temps. Adequat o no a la seva edat, a hores d'ara ho han pogut veure tot.

Per als nois i noies del final del segle XX, tot plegat és ben diferent de com va ser per

a nosaltres. El discurs fílmic els arriba de manera tan natural i tan prematura, que fa que aviat es desgasti la seva fascinació. És una llàstima que momentàniament perdin l'oportunitat de gaudir del cinema i de les històries explicades a través de les seves pel·lícules.

Si bé és clar que és la TV la que fa que avui els nois i les noies acabin essent víctimes d'una allau audiovisual, també és clar que caldrà utilitzar tot el nostre enginy per reconvertir l'impacte i l'abús televisiu. No hem de deixar de banda la TV, ni oblidar que és el vehicle a través del qual els nois i les noies accedeixen per primera vegada al món cinematogràfic, molt abans fins i tot de tenir ocasió de trepitjar per primera vegada una sala de cinema.

A causa d'aquest excés de familiaritat amb el món cinematogràfic, a causa de la TV, ells difícilment han parat esment seriós en les concepcions cinematogràfiques que fan possible que un film esdevingui un fet que crea fascinació. Caldrà fer-los adonar que tot el que passa a la pantalla és important, que no ens en podem perdre detall, que la successió d'imatges a la pantalla són un tot, on cada element (sigui imatge, decorat, so, soroll, música, actuació, paisatge...) té una significació i una intenció. Res no és gratuït, ni s'ha deixat a l'atzar.

Com a adults d'ara hem de reconèixer que potser mai ningú no ens va preparar per afrontar el discurs cinematogràfic..., així i tot, intuïtivament, ens vam deixar atrapar, ens va fascinar i en vam gaudir. Enca-

ra avui en gaudim. El que per a nosaltres va ser un fet gairebé innat i relativament fàcil, potser no ho és tant per als nois i les noies d'avui, per això pensem que cal propiciar la reflexió i la valoració del fet cinematogràfic a fi que puguin arribar per ells mateixos a trobar-hi una fascinació constant. D'aquí la importància que a l'ESO es treballin els crèdits variables al voltant del cinema i que des de primària també comencin a fer-se incursions en aquest sentit.

Aprendre a gaudir

Sovint, des del món de l'ensenyament, ens preguntem la causa de la manca de motivació per la lectura que manifesten els nostres alumnes. Tot sovint ens fan saber que és un fet que els exigeix massa esforç i per tant no els resulta prou atractiu. Automàticament es pot pensar que podria ser més fàcil i còmode el visionat d'un film. Però en aquesta afirmació caldria considerar-hi alguns matisos. No hem d'oblidar que el cinema pot ser considerat com una forma nova d'entendre el relat i que, per tant, participa de moltes de les convencions de la literatura. Tot sovint, en alguns alumnes, la falta d'interès per la lectura porta associada una manca de resistència davant d'una pel·lícula. El fet de seguir el discurs verbal del film requereix també un esforç i aquest deixa de ser atractiu, si més no momentàniament. Podríem aventurar-nos a afirmar que, de manera general, tant en joves com en adults, les persones més avesades a la lectura són les que més fàcilment i constant

mantenen l'interès al llarg d'una projecció cinematogràfica.

És important que tothom, incloses per descomptat les noves generacions, aprengui a valorar i a gaudir de les formes del relat, entre elles el relat visual. No podem oblidar que, a les portes del tercer mil·lenni, les noves tecnologies audiovisuals i interactives s'estan imposant. El cinema potser no és una tècnica nova, però sí una tècnica actual que avança contínuament. Tot i els seus cent anys, és una eina de comunicació jove, amb voluntat d'actualitat, d'innovació i de futur. Per tant, és important no descuidar-la quan pensem en el currículum que volem transmetre als joves de finals d'aquest segle i del segle XXI.

De cap manera no ens passarà pel cap que els nous mètodes de comunicació i de transmissió de la informació podran araconar els entranyables llibres..., però ateses les circumstàncies actuals (accés continuat al discurs fílmic a través principalment de la TV i del vídeo), creiem que és bo de proposar seriosament des de l'escola la reflexió del cinema com a relat, plantejar els recursos i estratègies que utilitza per fer-nos arribar els seus missatges, per atrapar-nos en les històries, per fer-nos gaudir i somniar.

És important que els nostres alumnes siguin iniciats de ben petits en aquest descobriment. Els films d'animació de certa qualitat utilitzen, en dibuixos animats, un seguit de recursos (plans, punts de vista, moviments de càmera, so, música...) que han d'accentuar el dramatisme de l'acció

i fer arribar la història intensament a l'espectador jove.

Quan proposem la visualització d'una pel·lícula als nostres alumnes potenciar-rem, abans que tot, que en gaudeixin de manera personal. No descuidarem, però, els altres aspectes reflexius destinats a donar resposta als molts «perquè» que ha d'haver suggerit el film i a plantejar tots aquells que hagin pogut passar per alt. La integració de nous coneixements i la valoració d'unes determinades actituds hauran de contribuir al creixement maduratiu dels nois i de les noies.

Sobre com fer-ho, quines activitats planificar o en quins aspectes centrar-nos, podríem dir que les possibilitats són il·limitades. Tenint ben present que mai podrem treballar-les totes exhaustivament, ens veurem condicionats a triar d'acord amb les particularitats i els interessos de la promoció o la relació que vulguem establir amb els objectius propis del currículum i, per descomptat, d'acord amb l'oferta cinematogràfica de cada moment. Aquest darrer aspecte no és, però, un obstacle, ja que el fet de veure'ns obligats a triar entre el més actual ens farà apropar més a les expectatives i als interessos dels nostres alumnes i, una vegada més, això jugarà a favor nostre a l'hora de valorar l'èxit de l'activitat.

Podríem establir dues maneres bàsiques d'aproximar-nos al cinema. D'una banda, una introducció al llenguatge fílmic, no tant amb un objectiu acadèmic sinó com a eina per posar de manifest la gran riquesa de

recursos que el cinema utilitza amb la clara intencionalitat d'incrementar el sentit dramàtic i potenciar la fascinació a què es veurà abocat l'espectador. De l'altra, la planificació de tot un seguit d'activitats en relació directa amb la matèria curricular o la valoració d'actituds en què vulguem incidir, de manera que la varietat que podem donar al projecte farà que la nostra proposta pugui tenir un marcat caràcter interdisciplinari.

Els crèdits variables al voltant del cinema, presents ja al mercat, ens poden orientar molt en l'estructuració i la planificació, però no ens cansarem d'insistir en la proposta de fer-ho des del mateix cinema, en la importància d'incloure, ni que sigui a manera de conclusió, *un visionat en una sala comercial*. Això, sens dubte, haurà d'ajudar a garantir l'èxit del projecte; els nostres alumnes hi gaudiran i, per tant, nosaltres també.

El korbball és un esport que s'està introduint en les escoles de Catalunya pels valors que pot afavorir, els quals s'exposen en aquest article.

1a Trobada de Korbball d'escoles de primària del Baix Llobregat

Enric Puig

L'àrea d'educació física ens ofereix un marc ideal per aconseguir la integració de tot l'alumnat en unes activitats que els resultin engrescadores i motivadores. Entre totes les activitats que duem a terme a les classes, hi ha un esport que té unes característiques molt especials per la seva normativa: es tracta del korbball. És un esport molt minoritari i desconegut per a la gran majoria de persones, el qual és una adaptació d'un joc tradicional suec feta per un professor holandès, l'any 1902. Les seves normes estan pensades per a l'educació de l'individu en un ambient d'igualtat i respecte.

Va ser introduït a Espanya el 1988, a Marbella, tot i que es va perdre ràpidament i només va continuar-se'n la pràctica a

Catalunya, on van quedar dos clubs, el club balonkorf Bonaire i el club balonkorf Egara-85, tots dos a Terrassa.

El 1990, es va crear la Federació Catalana de Korfbal, la qual és l'encarregada de la seva promoció. Actualment és l'únic esport en què Catalunya és membre de ple dret d'una federació internacional, i per tant la selecció catalana de korfbal pot participar en qualsevol campionat oficial que s'organitzi arreu del món. De fet, durant aquest juliol passat ha participat al campionat del món disputat a Adelaida (Austràlia), on ha aconseguit una meritòria vuitena plaça.

Dins d'aquest marc, un grup de professors d'educació física del Baix Llobregat vam decidir aprofitar els recursos

que ens proporciona un esport d'aquestes característiques i incloure'l dins la nostra programació. A partir d'aquí, i sabedors que durant la tardor de l'any passat la selecció holandesa de korfbal feia una gira pel territori català, vam aconseguir que vinguessin als nostres centres a fer una demostració per tal que el nostre alumnat veiés un partit de figures (està considerada la millor selecció del món).

Perquè korfbal?

Coeducació

És un esport mixt, on al mateix equip hi ha d'haver el mateix nombre de nois i de noies, amb les mateixes possibilitats per a tots. Els nois no poden defensar les noies i les noies no poden defensar els nois.





No especialització

Sempre hi ha dos nois i dues noies que ataquen, mentre que els altres defensen. Cada dos gols, es canvia de funció i de zona. Els atacants passen a defensar i els defensors passen a atacar.

Cooperació

El jugador o jugadora que té la pilota no es pot desplaçar, només la pot passar o tirar a cistella. D'aquesta manera, tots els integrants de l'equip participen amb la mateixa intensitat i no hi ha lloc per als «xupons».

No violència

No està permès impedir els moviments als contraris i està prohibit qualsevol tipus de contacte físic, per lleu que sigui. El defensor ha d'estar situat, com a mínim, a la distància d'un braç de l'atacant.

Habilitat

Per poder llançar a cistella, cal estar desmarcat. Això vol dir que si el defensor està a la distància d'un braç i té el seu braç aixecat, no es pot tirar a cistella i s'ha de passar la pilota a un/a company/a que estigui desmarcat.

Totes aquestes normes impliquen que

l'habilitat per passar la pilota, per desmarcar-se del contrari o per tirar a cistella, té molta més importància que qualsevol altre aspecte físic.

Al llarg del curs, els professors de les escoles participants: CEIP Marianao i CEIP Can Massallera de Sant Boi, CEIP Salvador Lluch de Gavà, CEIP Can Roca de Castelldefels i CEIP Dr. Trueta de Viladecans, hem dut a terme una unitat de programació preparada en diverses reunions que hem mantingut i modificada a cada escola segons les seves característiques particulars.

D'altra banda, hem preparat la primera trobada de korbball del Baix Llobregat a primària, tenint en compte una sèrie de premisses en les quals s'ha basat el nostre treball:

1. Participació de tot l'alumnat.
2. Fer una competició esportiva.
3. Afavorir la relació entre l'alumnat de diferents escoles.
4. Premiar tothom per la seva participació, per damunt de la classificació.
5. Unificar criteris de les normes entre els diferents estaments participants.

L'experiència

Els dies 10 i 11 de maig, ens vam trobar totes les escoles al poliesportiu La Parellada de Sant Boi de Llobregat.

Organització

El primer que vam fer es posar-nos

d'acord les escoles i l'Ajuntament en el dia de la trobada.

La Federació Catalana de Korbball ens va facilitar els horaris dels partits, tenint en compte que cada escola teníem dos equips per nivell tant si eren de línia 1 com de línia 2. D'altra banda, ens va facilitar els trofeus per a les escoles i els àrbitres.

Un dels objectius que ens vam marcar era que l'alumnat participant es portés un bon record d'aquesta trobada, i per això vam buscar un espònsor que ens pagués una samarreta per a cada nen/a amb el color distintiu de cada escola. Malauradament no vam poder aconseguir-ne l'import total, però sí una part molt important gràcies a la cadena de material i roba esportiva Intersport de Barnasud (Gavà).

Els professors, i per tal de donar una bona difusió en l'àmbit escolar, vam enviar a les diferents escoles dels municipis participants una carta on se'ls explicava l'esport i se'ls convidava a veure la trobada.

Vam organitzar el dia de la trobada en dues parts:

- Al matí, els equips es van enfrontar en dos grups en forma de lligueta.
- A la tarda, es van jugar les finals segons la posició ocupada el matí, de tal manera que tots els equips tornaven a jugar a la tarda.

Un cop acabats els partits, vam procedir al lliurament de trofeus a tots els equips i un diploma a cada participant

Per mirar de donar-li el màxim ressò possible, ens vam posar en contacte amb els diferents mitjans de comunicació: Ràdio, premsa i televisió, els quals es van mostrar molt interessats per la nostra trobada, i el dia de la trobada es van presentar per fer un reportatge les televisions de Viladecans, Gavà i TV3, i durant tres dies consecutius Ràdio Sant Boi ens va fer entrevistes i reportatges.

Volem agrair la col·laboració de les diferents entitats que ens han donat suport per poder portar a terme aquest projecte:

- Federació Catalana de Korfball.
- Ajuntament de Sant Boi de Llobregat.
- Intersport
- Caixa de Terrassa

Escoles participants	Professors/es
CEIP Marianao de Sant Boi.	Enric Puig Amat
CEIP Can Massallera de Sant Boi.	Joana Sanz Montmany
CEIP Salvador Lluç de Gavà.	Sílvia Sánchez Moreno
CEIP Can Roca de Castelldefels	Olga Díaz Baeta
	Jaume Carbó Barranco.
CEIP Dr. Trueta de Viladecans.	Isabel López Zaldivar

Valoració

La valoració feta per tots els participants, tant professors com alumnes, ha estat molt positiva.

Als alumnes, els ha permès conèixer una competició escolar i viure-la, al mateix temps que coneixien un esport totalment nou per a ells.

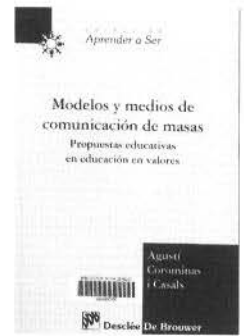
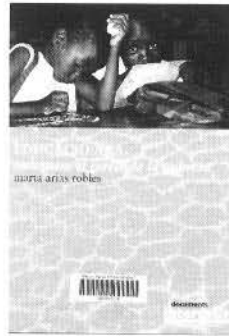
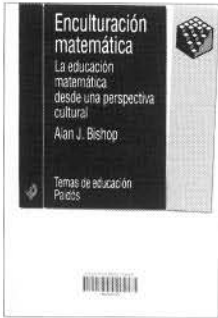
Als professors, ens ha permès compartir una experiència molt enriquidora, ja que

tots els especialistes hem treballat els mateixos objectius i continguts d'una manera comuna que ha aportat una major riquesa al nostre bagatge didàctic.

Per al proper curs, ja estem preparant la segona trobada de korfball d'escoles de primària.

Més informació a Internet:
<http://www.xtec.es/~jsanz>
jsanz@pic.xtec.es
epuig124@pic.xtec.es

86 Novetats bibliogràfiques



Novetats bibliogràfiques

Biblioteca Rosa Sensat

ARIAS ROBLES, Marta. *Educació ara. Trenquem el cercle de la pobresa*. Barcelona: Intermón, 1999 (Documents; 15)

Extracte de l'índex:

Per què educació?; Panorama de l'educació al món; Barreres a l'educació bàsica; Perspectives de futur: és realment possible aconseguir l'educació per a tots?

BISHOP, Alan J. *Enculturación matemática. La educación matemática desde una perspectiva cultural*. Barcelona: Paidós, 1999 (Temas de educación; 49)

Extracte de l'índex:

Hacia una manera de conocer; Actividades relacionadas con el entorno, y cultura matemática; Los valores de la cultura Matemática; La cultura Matemática y el niño; Enculturación Matemática: el currículo; Enculturación Matemática: el proceso; Los Enculturadores Matemáticos.

COROMINAS I CASALS, Agustí. *Modelos y medios de comunicación de masas. Propuestas educativas en educación de valores*.

Bilbao: Desclée De Brouwer, 1999 (Aprender a Ser)

Extracte de l'índex:

Un mundo de modelos; Características de la comunicación audiovisual; Mitos y personajes; El grave problema del etnocentrismo como modelo; La necesidad de una intervención educativa; Modelo de información; Las telenovelas; Las teleseries; La publicidad; Los dibujos animados. Un tema polémico.

DEL RINCÓN IGEA, Benet. *El Psicopedagog en el centre de secundària. Suggestiments i propostes*. Barcelona: Estel, 1998

Extracte de l'índex:

Una experiència atapeïda; El nou professional a Secundària; El Psicopedagog i la diversitat; El Psicopedagog en el marc de les actituds i dels valors...; Consideracions finals.

DURAN, Xavier; MARTÍNEZ I NÓ, María Dolors. *La química de cada día*. Barcelona: Pòrtic, 1999

- Extracte de l'índex:
 Cuinar i menjar; Rentar i vestir-se; Fer salut;
 Produir; Divertir-se; Aprendre.
- FOLCH, Ramon. *Diccionario de Socioecología*. Barcelona: Planeta, 1999 (Diccionarios de autor)
- FUENTES, Juan José. *Evaluación de bibliotecas y centros de documentación e información*. Gijón: Trea, 1999 (Biblioteconomía y Administración Cultural, 29)
- L'infant com a psicòleg. Introducció al desenvolupament del coneixement social*. Mark Bennett (ed.) Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya / Proa (Biblioteca Oberta, 3)
- Extracte de l'índex
 La comprensió de la ment en els infants; La comprensió de les emocions; La comprensió de la personalitat i els trets; La comprensió de les normes socials; La comprensió dels esdeveniments: el coneixement dels guions en els infants; L'infant com a sociòleg: el desenvolupament de les teories implícites sobre les categories de rols i l'organització social; Psicologia en desenvolupament.
- LÓPEZ MELERO, Miguel. *Aprendiendo a conocer a las personas con síndrome de Down*. Archidona (Málaga): Aljibe, 1999 (Monográficos Aljibe)
- LÓPEZ SÁNCHEZ, Félix. *La inocencia rota. Abusos sexuales a menores*. Barcelona: Oceano, 1999 (Punto de encuentro)
- Observación en la escuela: Aplicaciones*. M. Teresa Anguera Argilaga (Coord). Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona, 1999 (Monografías psicología; 1)
- Extracte de l'índex:
 Competencia social y solución de problemas sociales en niños de educación infantil: Un estudio observacional; Análisis de los procesos educativos: La integración entre iguales en el aula; Observación y evaluación de procesos de interacción en el aula;
- Aplicación de la metodología observacional al estudio del comportamiento infantil en el aula; Observación en la práctica educativa del/a maestro/a rural; La influencia educativa del profesor en el aula; Técnicas observacionales en la construcción de instrumentos de evaluación psicológica y en la evaluación continua de programas; Observación del desarrollo cognitivo temprano: Propuesta de análisis cualitativo; El estudio observacional del juego de los preescolares; La observación indirecta: Una aplicación al análisis de textos.
- PEDRÓ, Francesc; PUIG, Irene. *Las reformas educativas. Una perspectiva política y comparada*. Barcelona: Paidós, 1998 (Papeles de Pedagogía; 43)
- Extracte de l'índex:
 Primera parte: Las políticas educativas como políticas públicas; ¿Sirve para algo la Política Educativa?; El análisis de políticas educativas; La evaluación de políticas educativas; Las grandes cuestiones de las políticas educativas. Segunda parte: Una perspectiva comparativa sobre las reformas educativas; Una imagen de conjunto; El gobierno y la administración de la educación; La enseñanza primaria; La enseñanza secundaria; La formación profesional; Las necesidades educativas especiales; La profesión docente; Bibliografía.
- Pensar la ciutat des de l'educació. Document del seminari Projecte educatiu de ciutat. Curs 97/98*. Barcelona: Diputació de Barcelona, 1998 (Temes d'educació; 12)
- Extracte de l'índex:
 Primera part: Marc conceptual; El projecte educatiu de ciutat: eina de planificació i participació de la ciutat educadora; Aspectes bàsics per a l'elaboració del projecte educatiu de ciutat; Consideracions per a l'estructuració del projecte; Documentació. Segona part: Urbanisme i Ciutat; Ciutat i

88 Novetats bibliogràfiques

ciutadans; El paper del municipi en la ciutat educadora; Cultura, valors i educació.

SALVADOR MATA, Francisco. *Didáctica de la educación especial*. Archidona (Málaga): Aljibe, 1999 (Educación Especial)

Extracte de l'índex:

Contenidos y estructura disciplinar; Dificultades en el aprendizaje; Modelos didácticos en educación especial; Un modelo holístico en la didáctica de la educación especial; Evaluación didáctica; Intervención didáctica en las disfunciones de las habilidades cognitivas; Intervención didáctica en las disfunciones de las habilidades lingüísticas (lenguaje oral); Intervención didáctica en

las disfunciones de la lectura; Intervención didáctica en las disfunciones de la expresión escrita; Intervención didáctica en las disfunciones de las habilidades sociales; Intervención didáctica en las disfunciones de las habilidades profesionales. Bibliografía.

SAMPASCUAL, Gonzalo; NAVAS, Leandro; CASTEJÓN, Juan L. *Funciones del orientador en Primaria y Secundaria*. Madrid: Alianza, 1999 (Materiales/Psicología y Educación)

SOLER I AMIGÓ, Joan. *Enciclopèdia de la Fantasia Popular Catalana*. Barcelona: Barcanova, 1998

PUBLICACIÓ DE ROSA SENSAT



• • • *L'avaluació interna del centre*

Elvira Borrell i Closa

Xavier Chavarria i Navarro

Col·lecció: "Dossiers Rosa Sensat", 58
210 pàg. PVP: 2.850 PTA

- • • Actualment, a les societats avançades, els sistemes educatius afronten el repte de la qualitat. Un dels factors que afavoreixen el desenvolupament institucional dels centres educatius és l'avaluació.

Aquest dossier que us presentem és fruit de la reflexió i de la pràctica professional dels autors, que han assessorat i participat en l'avaluació interna de centres.

R
S
S
A

A. M. Rosa Sensat
Av Drassanes, 3
08001 Barcelona
Tel.: 934 817 373
E-mail: rsensat@pangea.org

Cartellera

ACTIVITATS DE FORMACIÓ PERMANENT

Activitats de formació permanent del professorat d'infantil, primària i secundària any 2000

L'Institut de Ciències de l'Educació de la UAB presenta un programa d'activitats per a la formació permanent del professorat de tots els nivells educatius, que estan incloses en el Pla de Formació Permanent del Departament d'Ensenyament de la Generalitat.

Informació, matrícula i lloc de les activitats:

Institut de Ciències de l'Educació de la UAB
Sant Antoni Maria Claret, 171 • 08041 Barcelona
Tel.: 93 433 50 50 / 51 / 52 • Fax: 93 433 50 56
E-mail: Dolors.Perez@uab.es • Adreça d'Internet: <http://blues.uab.es/ice/>

Dates de la matrícula: **del 10 al 28 de gener de 2000**

Horari: dilluns a divendres, de 15 h a 20 h

JORNADES

R 
S E N
S A T

**Jornada de formació de dinamitzadors/es d'Educàlia
dies 4 (tarda) i 5 (matí) de febrer de 2000**

Lloc: Associació de Mestres Rosa Sensat
Av. de les Drassanes, 3 • 08001 Barcelona
Tel.: 934 817 373 • Fax: 93 933 017 550
E-mail: rsensat@pangea.org

Per més informació: Presen Biniés
Tel.: 934 817 372

CONGRÉS

**III Congrés internacional d'estudis sobre la qualitat de vida. Girona
dies 20 al 22 de juliol de 2000**

Organitza: International Society for Quality of Life Studies (ISQOLS)
i Universitat de Girona (UdG)

Lloc: Centre Cultural de la Mercè (Girona)

Informació: Girona Convention Bureau
Gran Via Jaume I, 46 • 17001 Girona (Espanya)
Tel.: 34 - 972 41 85 00 • Fax: 34 - 972 41 85 01
E-mail: Q2000@cambrescat.es

o a la Web del Congrés:
<http://business.wm.edu/isqols/> • <http://www.cob.vt.edu/market/isqols/>

PREMI

**Premi 8 de Març - M. Aurèlia Capmany
XIV Edició • 2000**

El Premi té la intenció d'estimular la participació i la iniciativa de les dones en els diversos àmbits de treball social, cultural i cívic.

Convoca: Ajuntament de Barcelona

El termini de presentació de sol·licituds finalitza
el 4 de febrer de 2000.

CONCURS

**V Concurs artístic i literari
«Vers una cultura de pau, caminem junts»**

El concurs, en les seves modalitats de dibuix, aca, entrevista o biografia i autobiografia, està adreçat a nens i nenes de 3 a 12 anys, a nois i noies de 13 a 21 anys i a majors de 65 anys.

Convoca: Club d'Amics de la UNESCO de Girona

Termini d'admissió: **30 de gener de 2000**

Informació: Club d'Amics de la UNESCO de Girona
Av. Sant Francesc, 30 1r, 3a • 17001 Girona
Tel. i Fax: 34 - 972 20 37 65
<http://www.gioweb.com/uescogi>

Butlleta de subscripció
**PERSPECTIVA
ESCOLAR**

INSCRIU-TE:

Envia aquesta butlleta o truca
al tel. 934 817 373
E-mail: rsensat@pangea.org
Atenció ininterrompuda de 10 a 20 h

Cognoms _____ Nom _____
Adreça _____ Tel. _____
CP _____ Població _____ Província _____
NIF _____

Has obtingut aquesta butlleta a: _____

DADES PROFESSIONALS:

• **Estudis:** _____

• **Àmbit professional:** _____

Des de quin any treballes a l'ensenyament? _____ Càrrec _____

Centre: Públc Privat Concertat

Et subscrius a **Perspectiva escolar** per a l'any 2000 (10 números)

Preu soci/a: **6.430 PTA**. Preu no soci/a: **7.150 PTA**

Preu ex.: **795 PTA** (IVA inclòs)

Pagament: Per xec nominatiu a favor de l'A. M. Rosa Sensat
adjunt a la butlleta
Per domiciliació bancària

Butlleta de domiciliació bancària

Cognoms _____ Nom _____

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

Banc o caixa _____

Adreça de l'agència _____

Població _____ Província _____

Entitat

--	--	--	--

 Oficina

--	--	--	--

 DC

--	--

 Compte/llibreta

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

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

Signatura del titular

**RESPOSTA
COMERCIAL**

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

TARGETA POSTAL

**NO
NECESSITA
SEGELLS**

Franqueig
a destinació



**Associació de Mestres
Rosa Sensat**

Apartat de Correus 486 F.D.
08080 Barcelona



Programa d'aplicacions didàctiques per a logopedes i psicopedagogs

Nova eina informàtica per a resoldre
disfuncions de la parla en nens i adults .



Els nostres delegats comercials fan demostracions
per a professionals a totes les comunitats autònomes.

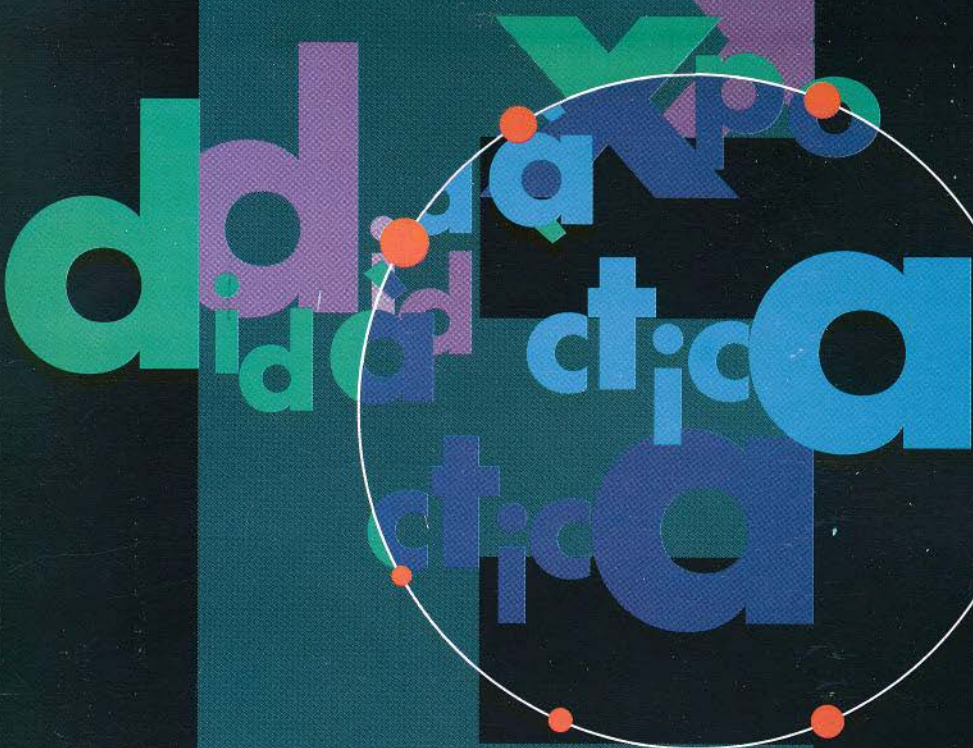
6 2 3
8 4 7
Pan 5 1 9
Números

Programa informàtic en forma de joc
perquè el nen desenvolupi les àrees
de lògica matemàtica. El joc permet
aprendre a relacionar tasques
específiques en diferents nivells
que triï el professor.

Pan
Letras

Joc informàtic per a corregir les
disfuncions de la parla i augmentar
la capacitat conceptual. El programa
introdueix nou vocabulari gràcies al
suport d'imatges.

Sol·liciteu catàleg de productes i llistes de preus a PANDORASYSTEM
C/ Sant Oleguer, 23, baixos 3^a, 08100 Mollet del Vallés (Barcelona)
Tel: 93 579 01 73 - 93 593 08 81
e:mail pandora@pandorasystem.com
web: www.pandorasystem.com



Expodidàctica 2000

9^e saló professional de l'educació i la formació
Barcelona 23-26 de març

Coincidència de dates
amb el Saló de l'Ensenyament

- **Llibres**
- **Tecnologies de la informació i la comunicació**
- **Jocs didàctics**
- **Equipaments i materials especialitzats per a l'escola**
- **Serveis i activitats per als centres escolars -Educació en el lleure**
- **Recursos i formació del professorat**

JORNADES DIDÀCTIQUES

III FÒRUM MULTIMÈDIA
APLICAT AL SECTOR DE
L'ENSENYAMENT

III MOSTRA DE PRODUCTES
COMERCIALS
DE MATERIAL DIDÀCTIC

I MOSTRA INTERNACIONAL
D'ENTORNS EDUCATIUS A
LA WWW



Fira de Barcelona

Informació: Avda. Reina M^o Cristina - 08004 Barcelona - Tel. 93 233 25 50 / 93 233 23 24 Fax 93 233 26 48
E-mail: expodidactica@firabcn.es - www.expodidactica.com