



Publicació
de Rosa Sensat

Octubre 2000

PERSPECTIVA ESCOLAR 248

El professorat de secundària

Algunes reflexions sobre
el «Progressa adequadament»
o el «Necessita millorar»

El mestratge
d'en Ramon Juncosa

Octubre 2000

P E R S P E C T I V A
E S C O L A R 2 4 8

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@pangea.org

Consell de Redacció:

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

Directora:

Carme Tomàs

Directora adjunta:

Mercè Comas

Secretària de Redacció:

Carme Suaz

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: 6.430 ptes. Preu no soci: 7.150 ptes.
P.V.P. 795 ptes.

Subscripció a càrrec de:



R O S
S E N
S A T

Amb el suport de:



Editorial:

La secundària ja està implantada... 1

Monogràfic:

El professorat de secundària

L'estat actual de l'educació secundària.

Josep Masalles Román 2

Una reflexió després de tres anys a l'ESO.

La visió d'una mestra.

Mercè Vidal Damunt 18

Algunes reflexions sobre la reforma

educativa. *Anna Pol Masjoan* 24

Què ens han fet!

Margarita García Sebastián 30

No és un camí planer. *Ramon Grau Sánchez* 36

El professorat de Secundària:

Una perspectiva des de la Formació

Professional. *Francesc Pomés i Martorell* 42

Què tenim, què necessitem?

Juan Sánchez-Enciso 48

La gestió dels centres i el professorat

de secundària. *Dolors Sanahuja* 59

Bibliografia complementària.

Biblioteca Rosa Sensat 70

Escola.

Avaluació?:

Algunes reflexions sobre el «Progressa
adequadament» o el «Necessita millorar».

Jaume Cela 75

Reconeixement:

El mestratge d'en Ramon Juncosa.

Carme Amorós Basté, Mercè Cumellas Pons

i *Teresa Pijoan Balcells* 80

Novetats bibliogràfiques.

Avaluació de fitxes multimèdia. 86

Altres novetats. 89

Cartellera.

92

La secundària ja està implantada...

La LOGSE ha estat un trencament notable amb la cultura escolar de secundària, una ruptura i un plantejament tan nous que difícilment es podien generalitzar sense provocar conflictes. Tot i així, el grau de problemàtica que la implantació de la reforma ha comportat podia, possiblement, haver-se disminuït amb més sensibilitat i una política més favorable per a l'escolaritat pública.

Els postulats teòrics de la LOGSE responen a les grans línies de l'Ideari Educatiu de la Unió Europea: la defensa de l'educació pública com a element imprescindible de progrés individual i social; la defensa d'un període d'ensenyament obligatori fins als setze anys, gratuït i de qualitat; la defensa d'una descentralització de l'ensenyament com a mesura per potenciar la implicació de tota la comunitat i una major eficiència en els resultats; l'atenció en una relació més estreta entre família i escola; l'èmfasi en una formació en valors; l'accent en uns aprenentatges dels procediments, i no sols de conceptes, amb les noves tecnologies com a instruments; la defensa d'un itinerari heterogeni que permeti reduir el fracàs escolar; la defensa de sistemes educatius oberts i l'expectativa en una formació al llarg de tota la vida.

Professionals d'acreditada solidesa, i diversa procedència, reflexionen sobre la seva vivència i experiència. El monogràfic que us oferim és un bon reflex de diferents punts de vista, tot i ser conscients que no es recullen tots. Ens semblà un exercici de pràctica democràtica i de transparència, reflectir les veus d'alguns, encara que siguin alienes al criteri pedagògic, i a la visió educativa que el Consell de Redacció de *Perspectiva Escolar* comparteix.

Segurament pot contribuir a enriquir el debat i a millorar l'educació dels adolescents.

2 El professorat de secundària

L'autor analitza els canvis que s'han produït en quasi tots els aspectes de la vida escolar en secundària. Exposa com s'ha dut a terme la implantació de la reforma, la qual ha deixat molts «centres» en situació de desencís i desconfiança, i aporta línies de futur «que voldrien ajudar a fer que la secundària ocupi un espai rellevant, encara que no exclusiu de l'educació dels joves».

L'estat actual de l'educació secundària

**Josep Masalles
Román**

Professor d'Ensenya-
ment Secundari

*«Ara és temps de negres coloms
de fer marxar velles il·lusions
la casa cau, s'apaga el llum
i el pas dels anys només deixa un record.»*

(El pas dels anys. Jaume Sisa, 1977)

Parlar avui de l'educació secundària comporta alguna cosa més que parlar de la intervenció educativa amb adolescents. Referir-nos només a la intervenció educativa en el marc de l'educació reglada és, actualment, una restricció rellevant, ja que la diversitat creixent d'agents educatius no escolars que la societat de la informació i el coneixement fa aparèixer i que intervenen de manera més o menys regulada, més o menys explícita, o més o menys sistemàtica en l'educació dels ciutadans, i en particular dels joves, acaba amb el monopoli de l'escola en la intervenció educativa i exigeix canvis importants en la cultura escolar i, molt especialment, en la cultura professional dels docents.

La LOGSE s'implanta en aquest escenari i configura un nou sistema educatiu que hauria de donar resposta als reptes de formació que aquesta societat de la informació i el coneixement planteja i plantejarà al ciutadà del futur immediat.

1. La reforma educativa a secundària

L'impacte més significat de la LOGSE ha estat en les dues etapes de l'educació secundària, on ha generat canvis en quasi tots els aspectes de la vida escolar:

- L'extensió de l'escolarització obligatòria fins als setze anys es justifica per exigències de coherència social, però una bona part dels ciutadans no la percep com una necessitat pròpia, cosa que fa que la implantació de la reforma educativa pugui ser vista per moltes famílies i per la societat en general com una iniciativa molt il·lustrada i, per tant, sense el ple suport de tots els ciutadans.
- L'opció per un model escolar comprensiu ha representat, també, un trencament important amb la cultura escolar de secundària. La diversificació anterior als catorze anys, la inflexibilitat del BUP i l'acceptació més o menys conscient per part de la comunitat del paper compensatori de la FP1, oferien un equilibri escolar còmode, per molt que deixés al carrer, i de manera prematura, una part significativa dels adolescents. Amb la proposta comprensiva els centres de secundària, i molt especialment els IES, han d'acollir tothom en un mateix ambient escolar, fent emergir i explicitant els problemes d'una petita part de la societat que presenta forta desestructuració familiar i/o comunitària, que pateix alt risc de marginació i/o que es refugia en la cultura del subsidi.
- La proposta de reducció a dos anys de la secundària post-obligatòria, la titulació única tant a l'ESO com al batxillerat i la insistència per un batxillerat clarament polivalent són vistos amb preocupació per la comunitat escolar i, molt especialment, pels docents. Aquesta preocupació s'agreuja quan la LRU escurça les carreres universitàries, fent créixer el neguit i la pressió conseqüent cap un batxillerat que es dissenya menys preuniversitari.
- En atenció a les demandes directes i explicitades dels agents socials i polítics implicats a millorar la relació entre la formació professional inicial i les competències laborals, la nova FP es dissenya amb la voluntat de ser flexible i integrada a la xarxa productiva del territori i amb condicions d'accés equivalents a les de les vies paral·leles més propedèutiques.
- S'implanta la concepció constructivista de l'aprenentatge, amb la corresponent individualització de les propostes educatives i tot un

4 El professorat de secundària

aparell específic de gestió curricular molt poc presents en la cultura professional establerta fins ara. Aquest fet provoca reaccions de distanciament, rebuig o oposició frontal entre els professionals i reforça i dóna arguments als sectors docents més conservadors.

- La implantació de nivells significatius d'autonomia curricular en els centres exigeix plantejaments institucionals, acords entre departaments i seminaris i decisions individuals i col·lectives almenys sobre què i quan ensenyar. Aquesta «novetat» contrasta amb una realitat curricular molt uniforme, normatitzada i assentada en el costum que es basava en un treball docent molt individualitzat i molt compartimentat, en què l'especialitat del professorat era el referent màxim per al seu exercici professional.

I tot això es produeix en una societat que no sap o no vol estendre aquesta intervenció comprensiva i obligatòria a altres serveis personals, en un moment de regressió de les polítiques de protecció social, que presenta símptomes preocupants d'afebliment de l'estructura familiar i que pateix una forta baixada de natalitat que, en el marc de la doble xarxa educativa, exigeix als centres difondre i promocionar la seva oferta, forçant un canvi força significatiu en la forma i el contingut en la relació que estableix amb la comunitat.

En resum, la LOGSE ha comportat alhora molts reptes i força importants. Per aconseguir una implantació amb èxit calia explicar-la cercant el màxim de consens i col·laboració en la comunitat i programar una seqüència molt pensada de respostes als reptes plantejats, amb suficients suports materials i humans.

2. La implantació

Però la implantació que està cloent, no ha estat capaç d'aglutinar els diferents estaments i institucions de la comunitat. El que ha succeït en aquest període pot ajudar a interpretar l'estat actual de la secundària:

- Es dissenya una etapa experimental i d'aplicació anticipada molt llarga, basada en una gran autonomia i més creativitat dels centres implicats, els quals, a més, fan propostes comprensives, però no realment obligatòries, perquè la majoria de les famílies que optaven voluntàriament per la seva oferta no estaven en situació de marginació o de desestructuració significativa.

No sempre aquests centres varen saber o poder transmetre les

seves aportacions, més enllà de la incorporació d'alguns dels seus professionals en els equips de formació inicial. Això va fer perdre aportacions relatives al clima de centre i als projectes institucionals que de ben segur han estat variables importants a l'hora de valorar positivament el nivell de satisfacció global que va anar presentant aquesta etapa prèvia a la implantació generalitzada.

L'oferta dels centres experimentals o anticipats, molt notable en algunes comarques com el Vallès Occidental, es va transformar en una tercera via que filtrava més l'alumnat dels centres de BUP i, més que destacar els dèficits del sistema anterior, reforçava l'aspecte segregador de la secundària.

La formació bàsica que es va fer, abans de la implantació, va ser molt rebutjada pel professorat i no va abordar alguns assumptes clau. En el terreny curricular es va fer molta insistència en el disseny curricular i en tota la tècnica de programar que comportava. Això, després, no ha estat una eina útil per dissenyar respostes a la nova situació de l'aula. En canvi, es va insistir poc en una selecció de continguts més adequada a les necessitats de l'alumnat, en el disseny d'activitats d'aprenentatge ben estructurades i en el foment d'unes pràctiques avaluadores més diagnòstiques que certificadores.

En l'aspecte organitzatiu, es va insistir en els equips directius. Tot i que va ser una formació ben valorada per la majoria dels responsables de la gestió dels centres en aquells moments, es va prestar molta més atenció als aspectes estructurals i tècnics per apaivagar l'impacte que la complexitat organitzativa de l'ESO exigia, no es va poder aprofundir tant en aspectes relacionals i de clima de centre i es dedicà menys atenció a les estratègies per a la resolució de conflictes i el foment de la cultura de la negociació en la comunitat escolar.

- L'extensió notable de l'oferta relativa d'ESO en centres concertats, amb un gran increment dels recursos públics destinats, i amb uns processos de matriculació que els afavoreixen, consoliden una doble xarxa escolar i aboquen els centres a escolaritzar segments diferents de la societat. D'alguna manera, l'escola recupera el seu paper de segregació social, ara més subtilment, ja que fa possible que una bona part de les famílies «puguin evitar» que els seus fills convisquin i aprenguin amb qui, al seu parer, formen part de sectors socials marginals o «poc aconsellables».
- La implantació del nou sistema s'ha fet sense un pla econòmic i no

6 El professorat de secundària

ha fet front a les necessàries inversions ni a les despeses de funcionament dels centres públics.

Pel que fa al professorat, la baixada de natalitat ha permès, en general, dotacions globals quantitativament suficients, però que s'han gestionat amb una gran inflexibilitat i massa insensibilitat, generant incertesa, desorientació i certs nivells de frustració en els responsables de la gestió escolar.

L'adscripció de professors de primària a la secundària ha estat una de les novetats destacades i podria haver estat positiva per afavorir la transferència d'experiència docent entre professorat d'etapes diferents. Però, tal com s'ha fet, l'adscripció ha presentat les perversions típiques de la gestió del funcionariat que no entén ni de flexibilitat ni de matisos.

El canvi en les condicions laborals del professorat ha estat notable, amb un allargament del calendari escolar i de la jornada laboral, amb una més gran complexitat de la feina, amb més inversió de temps per a la preparació d'activitats d'aula diversificades i per a la utilització de tècniques avaluatives més diagnòstiques i formatives, amb la necessitat de més dedicació d'horari complementari per a la coordinació i per a l'elaboració dels projectes educatius, etc. Tot aquest esforç no s'ha vist recompensat de cap manera. Els sindicats tampoc no han estat a l'alçada que les circumstàncies exigien. La implantació havia d'haver estat acompanyada de millores tangibles per al professorat: econòmiques, de promoció, de reducció de l'horari lectiu i d'augment del complementari per a coordinació, etc.

- La implantació de la nova FP, tot i respondre força al model teòric caracteritzat per la LOGSE, ha estat massa tímida pel que fa a la incorporació dels agents productius en la seva planificació territorial i ha estat massa respectuosa amb els condicionants sobre recursos materials i sobre professorat. En diverses zones ja s'han perdut oportunitats de participar en iniciatives i programes de dinamització econòmica i productiva, i s'ha forçat el teixit productiu a optar per altres vies formatives, generalment no reglades, per donar resposta a les seves necessitats de formació inicial i permanent.

Així doncs, la implantació de la reforma educativa no ha ajudat gens a superar els grans reptes de la nova proposta, amb posicions massa dogmàtiques, almenys, respecte a la forma com els centres públics implantaven el nou sistema i, en canvi, amb posicions massa laxes en

la interpretació de les condicions exigibles a la xarxa privada, tant per accedir als concerts com en el control públic de la seva gestió i dels seus mecanismes d'admissió d'alumnes.

Així, aquesta implantació ha deixat els centres de secundària en una situació plena de clarobscur amb massa desencís, frustració i fins i tot rebuig per part del professorat, amb incertesa i símptomes de desconfiança en una part de les famílies i amb un deteriorament del clima de relació entre alumnat i professorat, segurament en regressió, però que encara pateix els efectes dels dos primers cursos que van desbordar molts centres i que van generar en la comunitat escolar una sensació de caos encara no superada.

3. Els centres de secundària, avui

Les peces del mosaic escolar comencen a prendre forma i dibuixen les característiques del nou escenari educatiu. D'entrada, l'esforç per adequar la pràctica educativa a la diversitat de l'alumnat està sent el fil conductor del conjunt de l'activitat dels centres i, ja sigui per necessitat, ja sigui per incrementar la capacitat integradora i promocionadora de la seva oferta, les diferents vessants de l'activitat educativa s'han orientat a millorar la capacitat d'individualització de la intervenció. Les peces d'aquest mosaic educatiu: les estratègies d'aula, la gestió del currículum, l'organització del professorat i de l'alumnat, la gestió dels projectes de centre, el clima de centre, la relació amb les famílies i la relació amb l'entorn manifesten aquesta evolució de manera diversa:

- Les estratègies d'aula a secundària no han progressat tant com a primària, on una concepció constructivista, social i cultural de l'aprenentatge, si bé no s'ha imposat a l'aula, s'està imposant en l'orientació de la innovació docent. A més, els models i tècniques didàctiques que concreten aquesta concepció de l'aprenentatge exigeixen una predisposició mínima per part del qui aprèn, la qual avui és absent en una part petita, però influent, dels adolescents.

L'avaluació evoluciona des d'una concepció bàsicament certificadora vers una concepció més pedagògica, encara que sigui, només, minvant el rebuig dels professionals d'aquesta funció diagnòstica i reguladora de l'avaluació.

El professorat encara es resisteix a prioritzar la qualitat sobre la

8 El professorat de secundària

quantitat a l'hora de seleccionar continguts. De fet, els docents reben pressions socials i escolars contradictòries pel que fa a aquest punt: d'una banda, les orientacions institucionals insisteixen que cal capacitar el ciutadà per a la formació permanent i autònoma, per donar resposta a les situacions no previstes, per cercar, seleccionar i gestionar grans quantitats d'informació, per comunicar-se i relacionar-se, moure's amb comoditat i creativitat en la comunicació real i virtual amb altres entorns, etc. D'altra banda, des de sectors culturals de la societat, des de la comunitat universitària (o almenys de la part que més es manifesta), i des de sectors de la comunitat docent mateixa de secundària no paren d'emetre's clams sobre la «baixada de nivells» en les àrees curriculars clàssiques. Aquest escenari va alimentant les contradiccions d'uns docents que a l'aula han de donar respostes coherents i clares per poder gestionar els aprenentatges dels alumnes amb esperança d'èxit i, a més a més, reben la pressió per incorporar l'educació en valors, augmentant l'angoixa per la complexitat i dificultat de la feina.

Apareixen també tensions al voltant de la vessant social de l'avaluació. Les orientacions que fomenten propostes més globals i integrades i que aconsellen decisions més flexibles i positives sobre l'estat d'aprenentatge de cada alumne coexisteixen amb pressions explícites o implícites que propugnen, fins i tot exigeixen, la recuperació del paper selectiu de la secundària.

Cal constatar que el crèdit de síntesi és una certa illa curricular on aquestes tensions es redueixen molt. Sigui perquè les àrees hi són poc presents, sigui perquè el professorat ha d'exercir menys d'especialista i més de formador, les seves propostes didàctiques són les més innovadores. És un fet sobre el qual cal reflexionar per avançar en la innovació en les estratègies d'aula.

- L'organització del professorat ha sofert un dels canvis més rellevants i positius. Les estructures horitzontals en forma d'equips de nivell o de cicle, força generalitzades i implantades, permeten una visió sistemàtica i estructurada de les característiques de les promocions d'alumnes i, tot i haver reduït el pes dels departaments i/o seminaris, aquestes estructures horitzontals han ajudat a redimensionar la seva influència en la gestió del centre. Afegint-t'hi la presència prou generalitzada d'òrgans de coordinació en l'àmbit del centre (comissions pedagògiques, curriculars, etc.), es configura una estructura de centre que és de les més completes i avançades dels països del nostre entorn.



• L'organització de l'alumnat varia des del grup heterogeni fins a l'organització de les promocions en grups homogenis, per nivell d'aprenentatge o en grups flexibles; o des de les propostes de desdoblament del professorat a l'aula, fins a la separació sistemàtica d'una part del grup per atencions més individualitzades fora de l'aula. El fet que hi hagi experiències per a tot desorienta una bona part dels docents que estaven molt acostumats a «la solució única». Però, es pot constatar que l'èxit s'explica més pel grau d'identificació del professorat amb una determinada opció organitzativa que per les característiques tècniques d'aquesta opció. Així mateix, aconseguir que l'alumnat aprengui sembla relacionar-se més amb els missatges implícits integradors i promocionadors que rep dels docents i del conjunt de la institució, que amb les hipotètiques orientacions integradores o segregadores d'una determinada opció organitzativa.

En són un exemple les UACs que, tot i ser propostes tècnica-ment segregadores, si el professorat implicat i la mateixa institució aconseguixen transmetre voluntat d'integració i promoció, augmenten les possibilitats d'assolir millores en l'aprenentatge i en la socialització de l'alumnat.

10 El professorat de secundària

- La gestió del currículum ha passat de cop des d'uns currículums uniformes i finalistes a una gestió que exigeix altes quotes de decisió en els centres i «l'aparell tècnic» que l'ha acompanyat no ha ajudat que el professorat s'adaptés a l'exercici d'aquesta autonomia curricular. Si bé és cert que els projectes curriculars de centre són més explícits i que s'ha augmentat el debat i la negociació entre departaments i entre el professorat d'un departament, també ho és que es podrien haver aconseguit resultats semblants o millors amb propostes menys formals i més funcionals.

La part variable del currículum del Disseny Curricular a Catalunya havia de facilitar que l'alumnat adequés el currículum a les seves aptituds i motivacions. Però els canvis per al curs 2000-01 oficialitzen la tendència generalitzada d'emprar una part de l'oferta variable per aconseguir continuïtat entre àrees, més hores setmanals per àrea i menys àrees simultànies. És de suposar que els centres dedicaran el que queda de variables per a reforços o ampliacions, o per dissenyar itineraris que permetin «començar» la postobligatòria una mica abans. Probablement no en quedarà ni una petita part perquè l'alumnat disposi d'opcionalitat real. Es podia esperar que el currículum variable fos una «junta de dilatació» per a la implantació d'una reforma educativa de l'envergadura i la complexitat d'aquesta. Però, tal com van les coses, es pot dubtar de si mai s'ha cregut en la part opcional del currículum.

La gestió de les adaptacions i modificacions curriculars per part del professorat del possible departament d'orientació se centren en la formulació i formalització d'aquestes opcions curriculars, la qual cosa va generar un cert conflicte amb la resta de docents que exigien intervencions més lligades a l'aula. El temps i la quotidianitat han anat apropant les pràctiques d'uns i altres i ha anat reduint el conflicte. Ara, el debat se centra en l'accés al graduat per l'alumnat amb adequacions o modificacions curriculars, la qual cosa planteja un interrogant en el conjunt de la comunitat escolar sobre el significat de la fins ara (?) titulació única en l'ensenyament obligatori.

- La gestió dels projectes de centre depèn del creixement de la cultura de centre entre els docents. La complexitat de la nova tasca educativa exigeix prendre decisions en un àmbit global i aplicar-les de manera coordinada i compartida. Aquest fet és el que provoca els primers indicis d'institucionalització de les iniciatives educatives i no les pressions externes sobre l'elaboració del PEC, PCC, PAT, PLC, RRI... En definitiva, la necessitat de donar respostes col·legiades a la situació fomenta el naixement de projectes de centre amb els quals els

centres van concretant la seva oferta educativa d'una manera més o menys explícita, més o menys estructurada o més o menys compartida. A part de decisions curriculars que conformen l'embrió del PCC, els centres ben aviat disposen d'embrions de PAT i de RRI que són els primers productes d'aquesta concepció institucional de l'activitat educativa, i això és conseqüència d'haver d'escolaritzar tothom en una etapa obligatòria i dels conflictes d'aprenentatge i de relació que es generen. Així mateix, comencen a aparèixer formulacions del PEC més o menys formals i explícites quan els centres veuen la necessitat d'explicar la seva oferta educativa a la comunitat. Tot i ser formulacions rudimentàries, aquests embrions són un resultat tan interessant com necessari per fer quallar el reconeixement del component institucional de l'activitat professional dels docents.

En aquest darrer curs, el Departament d'Ensenyament està capitalitzant aquest moviment, llençant la proposta dels anomenats «plans estratègics» que, sense més precisió ni informació complementària i amb el reclam de recursos addicionals gens concrets, ha mobilitzat alguns centres amb respostes més improvisades que dinamitzadores. Aquesta manca de precisió en la demanda, i la inconcreció en les condicions en què es planteja la contrapartida de recursos, no deixa clar si es pretén realment introduir i fomentar la cultura de la gestió estratègica en els centres o si s'està proposant algun tipus de contracte-programa, que podrien emmarcar el compromís mutu entre serveis centrals de l'Administració escolar i centres educatius al voltant del desenvolupament de plans estratègics formulats amb rigor.

- El clima de centre és, segurament, la variable de la gestió de centres més rellevant i amb més dèficits, especialment en els IES. A la secundària, l'estat d'ànim individual i col·lectiu del professorat, la relació entre el professorat i l'alumnat, la relació entre l'alumnat, no està passant pels millors moments. Aquest fet és important, perquè la qualitat i el tipus de clima relacional que s'estableix condicionen els aprenentatges de l'alumnat i la qualitat global de l'activitat docent.

La qualitat del clima relacional en un centre té molt a veure amb l'existència de conflictes i, sobretot, amb la capacitat de resoldre'ls amb el mínim de cost per a la convivència. Per això, cada vegada hi ha més centres de secundària que inclouen el treball de les habilitats socials bàsiques i el desenvolupament moral del seu alumnat en el seu projecte, que són la base per dissenyar estratègies de resolució de conflictes i per implantar la cultura de la negociació en les relacions

12 El professorat de secundària

entre la comunitat escolar. Aquest procés és lent i complex, perquè es basa més en la creació d'ambients que en tècniques, i això exigeix temps, insistència, paciència i coherència global. Qui ho aconsegueix té molt de guanyat per crear espais d'aprenentatge sòlids, realment comprensius i per augmentar la seva capacitat integradora i promocionadora.

Cal, però, acceptar que avui els centres tenen escolaritzats un nombre significatiu de joves amb alts nivells de rebuig de les seves propostes educatives i que, sovint, generen conflictes que l'escola no pot o no sap superar. En aquests casos, deixar podrir les situacions o caure en la temptació de mirar cap a un altre cantó quan el conflicte es produeix afecta de ple el clima de relació a la comunitat i mina la confiança mútua entre els seus components. La freqüència d'aquests conflictes i la manera com es resolen incideixen molt significativament en el clima de relació i en l'autoestima individual i col·lectiva de la comunitat. Aquest és, sens dubte, un aspecte clau de l'educació en la secundària actual.

- Ha millorat molt la relació amb les famílies al voltant de l'estat d'aprenentatge del seu fill/filla. Educar exigeix cercar coherència i complementarietat amb la intervenció educativa de la família. Aquest fet no és nou, però, en un ensenyament obligatori, passa a ser una condició necessària en especial per als joves que presenten dificultats significatives en el seu procés d'aprenentatge. És, sens dubte, una de les vessants de l'acció tutorial més implantades i que cal apuntar també a l'actiu dels docents i dels claustres. En són un exemple les iniciatives de presentació del projecte i d'acollida que es programen al voltant de la preinscripció i matriculació de l'alumnat.

Tot i que calen millores tant en el protocol com en el contingut d'aquesta relació, el més important està fet: la relació escola-família en l'educació secundària ha entrat en el capítol del que és normal i forma part de la quotidianitat.

Més negatiu és el balanç sobre la implicació de les famílies en la gestió del centre o en actes i convocatòries col·lectives relacionades amb l'educació dels fills. Aquesta vessant no presenta cap progrés. Tot i no ser un fet estrictament escolar, aquest distanciament del col·lectiu de mares i pares no ajuda gens a millorar la implicació de la família en l'educació del jove.

- La relació dels centres de secundària amb l'entorn era quasi in-

existent en els centres de BUP i molt més normalitzada en els centres amb oferta de FP.

L'obligatorietat fa que els centres de secundària hagin de tractar situacions amb derivacions que van més enllà del que és estrictament escolar, la qual cosa comporta l'establiment de contactes i col·laboracions més o menys estables o estructurades amb altres serveis que intervenen en el mateix territori. Aquestes col·laboracions han estat relativament fructíferes quan s'han centrat en la lluita contra l'absentisme, però, en altres aspectes, les experiències reals de col·laboració multidisciplinària baixen molt i encara baixa més el sentiment d'èxit entre els implicats. Es pot dir que aquestes col·laboracions es fan menys eficaces com més allunyades estan de la intervenció directa.

El fet de compartir escolarització obligatòria amb la primària ha permès estrènyer la relació entre els centres adscrits. Aquesta aproximació entre les dues etapes ha estat molt significativa a la pública, on aquests contactes eren més que excepcionals. La relació s'ha consolidat i ampliat pel fet que, en general, les famílies prefereixen conèixer des del principi l'itinerari escolar que podrà seguir el seu fill o filla. En la xarxa privada és molt més fàcil garantir aquests itineraris, sigui perquè tenen les dues etapes en el mateix centre, sigui perquè els compromisos de prioritats reals són molt més fàcils d'establir i mantenir. A la pública, tot i no poder oferir les mateixes garanties, els centres s'esforcen per aproximar-se al màxim als itineraris escolars.

Més crític s'ha de ser amb la relació entre els centres públics d'una mateixa etapa. En concret, alguns IES han optat per aplicar «polítiques agressives» de «captació de clients», basades més a competir que a millorar la seva oferta i explicar-la, i això tard o d'hora els porta al fracàs, perquè les famílies, si poden i volen optar, ho fan més en positiu que per exclusió. En algunes zones, aquest fet ha malmès dinàmiques de col·laboració més o menys sòlides entre els centres, dinàmiques que caldrà recuperar si es vol disposar d'un espai d'intercanvi i de suport mutu i si es vol augmentar la capacitat de generar i/o compartir recursos que per ells sols difícilment tindran a l'abast.

No es constaten avenços significatius en la contextualització de continguts i d'activitats d'aprenentatge, tret del crèdit de síntesi i, en certa mesura, dels treballs de recerca. Segurament, l'absència de

prescripcions sobre continguts afavoreix una intervenció pedagògica molt més sensible a les característiques de l'entorn social i cultural de l'alumnat.

Cal, també, destacar els intercanvis amb altres centres d'altres comunitats o altres països o la incipient presència d'experiències d'intercanvi virtual amb el suport d'Internet. Molt encertadament, aquestes iniciatives acostumen a basar-se en el coneixement de l'entorn immediat i fomenten que l'alumnat s'acostumi a implicar-se en aquestes experiències i esdevingui conscient de la seva realitat individual i comunitària.

Pel que fa a la FP, tret d'algunes excepcions destacades, no sembla que s'hagin aprofitat totes les potencialitats que té l'entorn productiu per fer una oferta formativa actualitzada, flexible i promocionadora. Encara hi ha massa distància entre les necessitats de l'entorn productiu i les ofertes formatives. És una de les assignatures pendents més rellevants del nou sistema. La inflexibilitat, la poca actualització de continguts i metodologies, la planificació poc contextualitzada, les dificultats per explotar totes les possibilitats administratives per incorporar-hi professionals actius, etc., fan que l'oferta reglada estigui deixant escapar una oportunitat clau.

És tan clar que aquest canvi de sistema pretén ajustar l'oferta a les necessitats educatives del país, com que per a la majoria de la comunitat educativa, i molt especialment per part del professorat, aquesta situació actual està lluny de les seves expectatives. Per això és urgent que, al costat dels dèficits evidents de la nova situació, es destaquin també els avenços significats que s'han generat i és també prioritari cercar respostes a situacions que demanen quelcom més que una actuació estrictament escolar. Sovint, aquestes situacions, que exigeixen una gran despesa d'energies i generen encara més frustració, condicionen el debat necessari en la comunitat escolar i en la societat en general per avançar en l'actualització permanent d'un sistema escolar que ha de fer-se el seu lloc en l'univers educatiu en què s'ha convertit la societat del primer món.

4. Algunes possibles estratègies de futur

Amb la voluntat d'aportar elements per alimentar el debat que s'ha de fer sobre el conjunt del sistema escolar i, molt en especial, sobre l'educació secundària, es concreten a continuació algunes línies de

desenvolupament que voldrien ajudar a fer que la secundària ocupi l'espai rellevant, encara que no exclusiu, de l'educació dels joves:

1. Les necessitats educatives d'alguns joves estan molt més enllà del que avui l'escola els pot oferir. Per aquesta raó els centres de secundària hauran d'ampliar tant com puguin la complexitat de la seva oferta educativa, però tenint present que en qualsevol cas sempre alguns joves quedaran fora del seu abast. No es pot exigir de cap oferta educativa que s'adapti a tothom.

Per avançar en aquesta línia, cal fer aproximacions a altres serveis personals, generant xarxes educatives d'àmbit territorial, multidisciplinàries, en les quals es puguin dissenyar actuacions integrades i globals.

Aquesta ampliació de l'oferta dels centres s'ha de plantejar amb recursos tant interns com externs. En l'àmbit intern, cal consolidar espais d'aprenentatge amb ambients i continguts diferents, per exemple, explorant i explotant tots els recursos legals possibles per facilitar la incorporació d'altres professionals com a suport de l'activitat docent. En l'àmbit extern, cal conèixer experiències més o menys singulars de col·laboració amb ofertes educatives externes, les institucions implicades i les condicions en què s'estan desenvolupant.

2. Per tal de treballar per mantenir un clima relacional intern que, almenys, no sigui un obstacle per al desenvolupament de l'activitat educativa, cal tenir molt present aquest component de la gestió de centres, generant plans d'actuació que s'hi relacionin: d'acollida de professorat i alumnat nou, de dinamització de la participació de famílies i alumnat en la gestió del centre, de foment de la cultura de la negociació i el pacte, d'augment de l'autoestima individual i col·lectiva...

3. Com en qualsevol altre servei relacionat amb l'estat del benestar, el dret a l'educació és inseparable del deure del ciutadà d'aprofitar l'oportunitat que se li ofereix per aprendre. Aquest principi porta a millorar la capacitat d'adequar-nos a les necessitats educatives del ciutadà per poder-li exigir que assumeixi les seves responsabilitats i la seva implicació personal.

A la pràctica, això comporta desenvolupar estratègies per aclarir i treballar la responsabilitat del jove en el seu procés d'aprenentatge i explicar a la família, des d'un primer moment, els termes en què

16 El professorat de secundària

s'estableix el compromís mutu respecte a l'aprenentatge del fill/fills. A l'aula, pot concretar-se en la implantació de diverses formes de la pedagogia del contracte. En el pla institucional, aconsella la formulació de projectes de centre en termes de compromisos entre centre i família. Aquests plantejaments exigeixen un equilibri, tan delicat com necessari, entre exigències i responsabilitats respectives.

4. L'increment de la capacitat integradora de l'oferta escolar exigeix avançar en la millora de les estratègies d'intervenció a l'aula. Per fer-ho, la innovació educativa ha de centrar-se en la implantació de models didàctics coherents amb una concepció constructivista, social i cultural de l'aprenentatge.

5. La realitat productiva del país ha de ser més present en la planificació i implantació de les ofertes de FP. Cal que aquesta oferta respongui també a la demanda d'ocupació de cada territori, tant en quantitat com en contingut i nivell de qualificació. Per això, és indispensable augmentar la quota i l'eficàcia de la intervenció en la gestió de la FP de les institucions del territori relacionades amb la promoció econòmica i productiva.

Al centre, cal aprofitar les oportunitats per apropar-se a aquesta realitat productiva, guanyar-se al màxim possible la seva confiança i la seva credibilitat. Així mateix, cal conèixer i tenir presents les expectatives d'aquesta realitat productiva sobre l'oferta de FP del territori.

En un marc més global, es poden apuntar dues vessants de reflexió:

- D'una banda, cal que el debat sobre quina escola, i especialment sobre quina secundària, vol la nostra societat que es produeixi més enllà de l'ambient escolar. És necessari que, si s'opta per una escola comprensiva, es faci en un marc d'intervenció global comprensiva del conjunt de serveis que s'ofereixen al ciutadà. Com ja s'ha dit, les pressions contradictòries a què se sotmet els centres i els docents fan molt difícil concretar una oferta educativa obligatòria i per a tothom, així com encertar en la concreció d'una secundària postobligatòria que respongui a les necessitats educatives d'una opció universitària i a les d'una opció preprofessionalitzadora. Així doncs, aquests dilemes han de ser clarificats d'una vegada per totes i amb la participació i implicació conseqüent de tots els sectors socials que hi són implicats.
- D'altra banda, la tendència a incrementar el pes de les ad-

ministracions locals en la forma i contingut en què es presten els serveis sembla apuntar cap a un repartiment de competències escolars certament diferent de l'actual. Els projectes educatius de ciutat poden ser un bon marc per millorar la vinculació dels projectes de centre amb el seu entorn. En concret, a secundària, cal girar els ulls cap a l'Administració local i canviar la tendència al distanciament entre ambdós.

Finalment...

La secundària avui és plena de matisos i aspectes fins i tot contradictoris sobre els quals cal reflexionar i treure'n conclusions d'una manera acurada i compartida. El canvi d'un sistema educatiu és un fet molt rellevant en un país i l'èxit en la seva implantació està més relacionat amb el consens polític i social que s'ha pogut generar al seu voltant que amb les possibles virtuts intrínseques del model.

Sigui com sigui, una proposta escolar per a un país com el nostre no pot concretar-se només a partir de les aportacions fetes des de la comunitat escolar, però tampoc no es pot fer sense tenir en compte els efectes i la viabilitat escolar de la proposta. El repte és trobar l'equilibri entre allò que cal i allò que és possible. Segurament, per assolir aquest repte no és tan necessari encertar des d'un inici una proposta adequada, sinó que sembla més realista mantenir un clima de participació i debat al voltant de la proposta i anar introduint les adequacions i millores que aconsellin la pràctica i els canvis en el context que la van acompanyant.

L'autora, una professora amb experiència a l'EGB, que fa tres anys decidí provar de fer ESO, exposa com veu la situació dels instituts actualment i en quines realitats quotidianes es troben.

Una reflexió després de tres anys a l'ESO. La visió d'una mestra

**Mercè Vidal
Damunt**

IES Jaume Huguet.
Antiga Escola del
Treball de Valls

Estem vivint un període de molts canvis en tots els camps de la societat i aquesta acceleració de vegades ens produeix la sensació de vertigen. Tot això ho podem constatar tant si parlem del món agrícola, com del món industrial o de qualsevol altra àrea (audiovisuals, comunicacions, experiments científics...).

El món educatiu no es pot quedar parat davant d'aquesta situació de moviment i canvis constants. Podríem citar Josep Subirats quan diu: «L'educació ha de respondre a aquest caràcter canviant i a la rapidesa del canvi, si no vol esdevenir un formalisme sense cap valor a la pràctica».

Segurament, el marc legal que ha d'elaborar l'Administració educativa ha de tenir com a objectiu donar una formació bàsica més llarga i més capaç d'adaptar-se a les noves situacions. Com ens diu el professor Manuel Castells: «Estem preparant persones que hauran de canviar i adaptar-se per viure no en un món diferent, sinó en diversos que s'aniran creant successivament».

Si estem d'acord que els principis orientadors de la reforma són bons, que hi ha un intent de millorar la qualitat d'ensenyament per a tots, un intent d'atendre la diversitat, un intent perquè l'alumne surti

ben preparat i es vagi fent el seu currículum, un intent perquè l'alumne aprengui a aprendre, un intent perquè...

*Quina és la situació en què ens trobem a la majoria d'instituts?
Quines són les realitats diàries?*

Quant a recursos

- En molts casos, edificis poc acollidors i poc pensats per als alumnes. Uns espais que no permeten mobilitat i amb un mobiliari no sempre adequat.
- Insuficiència d'espais, fet que no permet fer desdoblaments de qualitat. Tots hem provat els barracons i les *caracoles* on hem patit fred i calor o uns espais on no es pot parlar gaire alt perquè molestes l'aula del costat.
- Pocs laboratoris, sales d'audiovisuals i d'informàtica, aules de música i plàstica, gimnàs i material esportiu, biblioteques poc dotades... Això origina una gran dificultat a l'hora de fer grups per poder gaudir-ne tots.

Quant a l'alumnat

- Excessiva saturació. Tants d'alumnes dificulten el seguiment per part del mestre/a. Sempre tens la sensació de poc control i que la situació se t'escapa de les mans (canvis de classe, sortides d'esbarjo...). És difícil promocionar activitats per a tota l'ESO o per cicles o per nivell (300, 200, 100 alumnes). Aquesta gran massa dificulta la personalització de qualsevol sortida o activitat.
- Una gran diferència d'edats forçades a conviure juntes. Això provoca dificultats a l'hora d'establir unes normes de comportament per a tots. Són diferents en edat i interessos. Surten problemes als passadissos, en el joc del pati, a les entrades i sortides...; la llista seria llarga.
- El fet d'haver de tenir obligatòriament un determinat «tipus» d'alumne sense cap interès el qual, per les circumstàncies que siguin (personals, socials, familiars...), provoca unes situacions límit que fa que moltes vegades la feina del mestre/a, que és un ensenyant, es converteixi en un agent de l'ordre. Els instituts no tenen avui per avui recursos suficients (ni materials ni personals) per donar un tipus de resposta més apropiada per a l'aula-taller.
- Veiem com les aules es deterioren dia a dia (ratlles a les taules,

20 El professorat de secundària

parets, persianes, portes...). Una solució seria, probablement, que cada grup es responsabilitzés d'una aula.

- L'organització d'ensenyament de canviar cada 50 minuts d'àrea no ajuda els alumnes a concentrar-se i a agafar un hàbit de treball.

Quant als mestres i tutors

Com diu Cèsar Coll: «Davant els nous escenaris i la pèrdua de protagonisme de la nostra societat, aquesta responsabilitza l'escola (els mestres) d'ensenyar tots els valors: educació per a la pau, educació vial, educació per a la no-violència i les drogues, educació per a la salut...».

En el món de l'ensenyament les estadístiques parlen d'una gran quantitat de baixes (15%) per depressió i estrès. «Darrere d'aquestes baixes el professorat reconeix com a principals detonants els problemes disciplinaris dels alumnes, la pressió del mateix personal del centre, la soledat, la confrontació amb les famílies i la falta d'interès de l'alumnat per les classes». (*El Periódico*, 18-6-00)

- Els tutors tenen dificultats per fer un seguiment de cada alumne pel fet de no disposar d'un temps-espai de relació.
- Poca relació mestres-alumnes en impartir una sola matèria. Potser l'excessiva especialització no afavoreix l'alumnat, sobretot en aquests primers anys de l'ESO.
- L'organització de sessions de 50 minuts no facilita fer una classe diferent de la magistral. Qualsevol altra estructura ocasiona als alumnes i els mestres moltes dificultats de temps, de material i d'espai.

Quant als pares

El paper dels pares és fonamental. És important que creguin en el sistema educatiu i que donin suport a les activitats dels mestres. El cert és que els mestres ens trobem bastant sovint amb una manca de receptivitat.

El sociòleg Salvador Cardús, en el seu llibre *El desconcert de l'educació*, parla de la indomable desatenció de l'alumne adolescent: «Els pares sobreprotegeixen els seus fills per tal de compensar la seva mala consciència pel fet de no dedicar-los prou temps. També



per la inseguretats que tenen com a pares, després d'haver perdut aquests límits que tradicionalment es transmetien d'avis a pares i de pares a fills. Els pares tenen por de criar nens frustrats o estranys perquè no tenen pautes a seguir. El seu compromís avui és fer-los la vida més fàcil.»

- A causa de la velocitat a què va tot, tothom treballa i va per feina i bastants alumnes en l'aspecte familiar-afectiu no estan ben atesos.
- Molts pares ja han llançat la tovallola i deixen l'educació en mans de l'escola. Sovint, a les entrevistes surten les frases:
 - Ja no sé què fer!
 - Que faci el que vulgui, ja s'ho trobarà!
 - Jo no sóc a casa, ja li dic que estudiï i faci els deures!
 - Li compro tot el que vol i, tot i així, no treballa!

Quant al professorat en general

La solució no és fàcil, però, en canvi, és molt important iniciar processos.

Segurament és raonable que es trobin dues sensibilitats durant un temps. També és raonable que hi hagi certes diferències de criteris a l'hora d'enfrontar-se als problemes. La pràctica diària és diferent d'origen, per tant és normal que a l'hora de treballar junts sorgeixin apreciacions distants. Tampoc no ha estat massa determinant l'actuació de l'Administració educativa: primer, en no preveure un problema que era evident que podia sorgir i, després, no vetllar més de prop, amb els estímuls i reconeixements preferents, una pràctica dissenyada per la llei.

De tot això, se n'han derivat situacions quotidianes diàries com:

- Uns instituts organitzats entorn d'uns alumnes d'unes edats determinades i en una dinàmica didàctica i pedagògica basada en molt casos en una classe magistral i en la comprovació dels resultats d'unes proves.
- Un grup-social format per un professorat acostumat a treballar amb uns tipus d'alumnat que, pel fet de ser grans, tenen uns hàbits de comportament, de treball i d'organització assolits. I a vegades no s'acaba d'entendre que l'alumnat de l'ESO necessita unes normes clares per tal d'anar assolint una autonomia personal.
- Professorat en contra de la reforma (no entraré si la culpa pot haver estat la mala política de convenciment i formació per part del Departament) i que, en alguns casos, es tendeix a identificar la seva frustració amb el professorat nouvingut o en qualsevol aspecte de la reforma.
- Un grup-social especialitzat de tota la vida organitzat amb departaments a vegades poc flexibles.
- Uns instituts on tot va funcionant per inèrcia. Davant dels problemes es van improvisant solucions a curt termini per tal de salvar la situació, però a la llarga són pedaços.
- Uns instituts on les aules no són de ningú, per tant no es perd ni una hora a plantejar-se l'espai-classe, el mobiliari, l'organització de parets...
- Uns instituts on, pel fet de ser tan grans, el professorat se sent poc informat i, per tant, es participa poc en qualsevol decisió.

Reflexió final

Han passat tres anys, els quals haig de dir que han estat durs. Actualment, sembla que l'entrada del professorat nou es vagi assumint i cada vegada més trobes companys oberts i disposats a treballar conjuntament. Tots ens hem conegut i adaptat una mica més. Tot i

amb això continua havent-hi problemes de superioritat i autosuficiència.

Si el Departament d'Ensenyament no posa els mitjans i recursos per tal d'estirar aquest carro de la reforma als IES, encara que ara sembla que hi ha aire fresc al Departament, molta gent que treballa i té ganes de fer s'anirà quedant per les vores dels camins.

La reforma, la seva estructura i organització és engrescadora però complexa i amb moltes mancances i aspectes a millorar. Ara, després d'uns quants anys de funcionament de la reforma, s'haurien d'establir uns grups de reflexió sobre les coses que a la pràctica no rutilen per tal de rectificar-les coherentment.

Crec que s'ha volgut implantar la reforma massa ràpidament i sense disposar de recursos econòmics ni de personal. Cal que l'Administració es doni pressa a millorar totes les condicions, no sigui que el vaixell perdi el rumb. Tot i amb això som aquí. Ens caldrà un gran esforç per no mirar endarrere, albirar nous horitzons i tirar endavant amb il·lusió tots, pares, alumnes i professorat i no cal dir la Generalitat.

Vint-i-dos anys de fer de mestra!

Nou anys en una escola activa Enxaneta de Valls (18 mestres aproximadament) i nou més en un poblet petit de l'Alt Camp, Les Pobles (quatre mestres aproximadament), integrat dins de la zona rural La Parellada.

Decideixo passar a l'ESO!

Havia sentit opinions:

- És molt fort.
- La gent està cremada.
- Està tot desorganitzat.

M'agraden els reptes!

Demano l'IES Jaume Huguet Antiga Escola del Treball de Valls, on es cursa també FP (90 mestres aproximadament).

I... aquí estic!

L'autora replanteja qüestions sobre «com ensenyar a tothom» a partir del paper que pot exercir el professorat, diferenciant clarament entre els nois i les noies de primer cicle d'ESO i els de segon cicle. Posa també en relleu l'augment de treball en diferents àmbits que comporta per al professorat intentar fer la feina ben feta en la nova realitat i la poca compensació que rep.

Algunes reflexions sobre la reforma educativa

**Anna Pol
Masjoan**

Professora de matemàtiques de l'IES Jaume Vicens Vives (Girona)

L'aplicació de la reforma educativa ha produït una profunda transformació en l'ensenyament a l'etapa 12-16. Afortunadament, l'ensenyament en aquesta etapa s'ha universalitzat i tots els nois i noies estan escolaritzats fins als setze anys. Els alumnes deixen l'escola als dotze anys per incorporar-se als centres d'ensenyament secundari, on s'imparteixen també diferents modalitats de batxillerat i, en alguns centres, cicles formatius de grau mitjà.

És evident que als professors i professores dels antics instituts de batxillerat, com és el meu cas, ens han canviat la feina i hem hagut de fer un gran esforç d'adaptació. Ens arriben alumnes més joves i ens arriben tots, i el nostre repte és donar resposta a les seves necessitats respectant la diversitat, que no solament vol dir més o menys capacitat intel·lectual sinó actituds clarament diferenciades davant del procés educatiu. Les realitats dels alumnes són en alguns casos molt distants i també ho són les seves expectatives i la valoració del que els ofereix l'institut.

Aquesta nova realitat dels centres de secundària ha provocat moltes reflexions per part del professorat i molts canvis en el funcionament. Ens hem hagut de replantejar moltes qüestions sobre normes, sobre hàbits, sobre com ensenyar per a tothom. El repte no és fàcil si es vol que l'escola tingui una voluntat clarament integradora, que assegurï la igualtat d'oportunitats i al mateix temps doni resposta a la

diversitat per tal que la motivació i l'èxit estiguin a l'abast de tots els alumnes.

Ensenyar a partir de la diversitat

El paper integrador de l'escola és molt important en el primer cicle de l'ESO. És en aquest cicle quan s'ha d'intentar que el centre sigui una referència comuna per a tot l'alumnat, que propiciï una convivència basada en el respecte mutu i en la tolerància i que estimuli l'aprenentatge. És el moment d'inculcar normes i hàbits, i això s'ha de fer a tots nivells, també des de les diferents àrees d'aprenentatge. L'ensenyament de les diferents matèries, l'hem de plantejar per a tots els alumnes, sense oblidar que no tots parteixen dels mateixos coneixements ni tenen les mateixes aptituds. No pretenc cap generalització i això que plantejo s'ha d'entendre en el marc de l'ensenyament/aprenentatge de les matemàtiques, que constitueix la meva experiència docent.

La programació de qualsevol activitat d'aprenentatge comporta necessàriament la planificació de com es farà a l'aula: quina serà la tasca que cal fer, quina serà la nostra actuació com a professors, i quines expectatives tenim sobre l'actuació de l'alumnat.

Si volem ensenyar per a tothom, hem de ser capaços de proposar activitats flexibles que es puguin adaptar als diferents ritmes i a les diferents aptituds dels alumnes, activitats obertes a diferents nivells de seguiment i a diferents nivells de resposta.

El nostre paper com a professorat és el d'intentar estimular i exigir als alumnes a partir de les seves capacitats. Les activitats que proposem han de ser un repte que es pugui afrontar amb confiança, tots els alumnes han de poder entendre què se'ls demana i tots han de poder treballar sobre la situació que se'ls planteja; el que no hem d'esperar és obtenir amb tots els mateixos resultats. Per tant, hem de ser capaços de marcar itineraris concrets assequibles per als alumnes amb més dificultats o més desmotivats i també obrir nous camins per als alumnes més avançats. Tan difícil és engrescar els alumnes quan es veuen incapaços de fer res com quan les activitats que els proposem no els causen cap mena de dificultat.

L'alumnat ha de poder treballar seguint el seu propi ritme d'aprenentatge i, per tant, és bo que siguin conscients de la seva prò-

26 El professorat de secundària

pia diversitat i l'acceptin amb naturalitat. Així, han d'aprendre a demanar ajuda als companys quan la necessiten i també a oferir col·laboració quan els la demanen, i han d'entendre que no sempre amb els mateixos esforços s'obtenen els mateixos resultats.

Penso també que l'avaluació de l'alumnat ha de ser coherent amb aquest plantejament, el qual dóna prioritat a les actituds participatives en el propi aprenentatge i l'adquisició d'hàbits i no pretén l'assoliment d'un mateix nivell per a tots els alumnes.

Això no obstant, crec que aquests plantejaments no es poden mantenir durant tota l'etapa. En el segon cicle de l'ESO, la diversitat dels alumnes es fa més palesa. No podem deixar de banda el fet que són adolescents, amb totes les crisis i desmotivacions que, per a alguns, això comporta. Mentre hi ha alumnes que continuen interessats en l'estudi, d'altres comencen a manifestar un cert rebuig i tenen molt clar que acabada l'ESO no continuaran estudiant. Crec que s'ha de fer un esforç per canalitzar la diversitat d'interessos que es manifesta en aquest cicle, perquè és molt difícil treballar amb alumnes desmotivats i convençuts que tenen poques possibilitats d'èxit. Per tant, penso que durant aquest cicle se'ls ha d'informar del ventall de possibilitats que se'ls ofereix un cop acabada l'ESO i, per a l'últim curs, s'haurien de plantejar itineraris que els permetessin acreditar l'etapa amb els coneixements força ajustats a les seves necessitats.

El currículum

Paral·lelament a la reflexió de com ensenyar per a tothom, la reforma també ha significat un replantejament del currículum de les diferents matèries. Els continguts s'han escollit pensant més en els coneixements que ha de tenir tot ciutadà o ciutadana d'una societat democràtica avançada que no pas en els coneixements necessaris per a etapes educatives posteriors.

Pel que fa a les matemàtiques, crec que els continguts a treballar proporcionen coneixements útils per a tots els alumnes, tant per als que deixaran els estudis en finalitzar l'etapa com per als que continuaran estudiant. Són coneixements que permeten interpretar correctament la informació que constantment rebem en llenguatge matemàtic, amb suport numèric, taules o gràfics. Com a millores destacables, es dóna més presència a l'estadística descriptiva, que té un paper rellevant en la societat actual, i també es treballa la geometria



des d'un punt de vista més creatiu i manipulatiu, aspectes que tenien poca presència en el currículum anterior. D'altra banda, també es posa de manifest el paper de la resolució de problemes en el procés d'aprenentatge.

A més, s'ha generat un procés de reflexió col·lectiva, impulsat per les diferents associacions d'ensenyants de matemàtiques, sobre com implementar aquest currículum a l'aula. Aquest procés està provocant un canvi en la manera d'actuar del professorat, que cada cop més intenta que les activitats que proposa a l'aula permetin que els alumnes facin matemàtiques de manera autònoma. El seu paper consisteix a estimular el treball dels alumnes, estar atent als seus raonaments i reconduir-los quan ho creu convenient, sense precipitar-se. Això permet un aprenentatge actiu i significatiu de l'alumnat, que està en la línia de les orientacions didàctiques del primer nivell de concreció.

Per tant, penso que en l'aspecte curricular la reforma ha representat un avenç en la selecció dels continguts i també hauria de produir un canvi en la manera de treballar-los.

Organització i recursos

Fins aquí he volgut destacar els dos eixos fonamentals del canvi que, des del meu punt de vista, ha produït la reforma: ensenyar a partir de la diversitat dels alumnes i ensenyar continguts adequats per a tots els alumnes, independentment de l'opció que seguiran un cop acabada l'etapa obligatòria. Aquests canvis en l'alumnat i el currículum són prou importants com per haver provocat canvis en l'organització dels centres, que en part ja s'han produït i, sobretot, un abocament de recursos humans i materials per part de l'Administració.

El que em sembla clar és que aquesta reforma s'ha implantat sense disposar dels recursos suficients. Els centres es troben amb moltes dificultats, plantilles insuficients, barracots a dojo, falta d'espais adequats, falta de material didàctic..., i tot això provoca malestar i angoixa a professors, pares i alumnes. Sense voler entrar en particularitats de l'àrea de matemàtiques, penso que hi ha un desfasament entre el què està escrit sobre el que ha de ser la reforma —els seus propòsits i objectius—, i les possibilitats reals de dur-la a terme.

Des de l'opinió que la reforma era necessària en molts aspectes, essencialment l'obligatorietat fins als setze anys, em faig les dues reflexions següents:

Potser la reforma ha estat massa ambiciosa i la seva implantació ha desbordat els recursos de què es disposa o bé potser s'ha creat un marc teòric ideal pensant que el treball dels centres i el dia a dia donarien la mida justa del que es pot fer.

En qualsevol cas, la implantació ha estat molt complicada. Els antics centres de secundària eren insuficients per acollir tot l'alumnat de l'etapa i molts dels que hi havia no estaven preparats. Segurament s'han invertit molts recursos en infraestructures, però en part han anat a parar a posar pedaços i a fer barracots, i s'ha creat en els centres una sensació de provisionalitat que no afavoreix un bon clima de treball ni per als alumnes ni per al professorat.

Ja s'ha comentat que la reforma ha imposat una reorientació, crec que positiva, del currículum. Ara bé, aquests canvis han anat acompanyats d'una organització basada en els crèdits i en una part important de variabilitat. També, sobre el paper, els centres tenen un elevat grau d'autonomia per organitzar-se. La realitat és que la gestió dels centres té moltes limitacions. Es depèn de la plantilla de profes-

sors assignada, dels espais disponibles per poder fer desdoblaments i organitzar les franges variables, de les aules temàtiques i dels laboratoris. Organitzar els centres actualment és més complicat i no sempre es poden respectar les planificacions de les diferents àrees.

En definitiva, el professorat ha hagut d'assumir molta més feina, ja que el disseny curricular del nou sistema educatiu comporta tenir molts més alumnes al llarg d'un curs i haver d'impartir molts nivells. La manca de materials adequats per fer un bon tractament de la diversitat implica dedicar moltes més hores a la preparació de les classes. També han augmentat les tasques de coordinació i de tutoria i la majoria dels professors han necessitat més hores de formació, sense que s'hagin reduït les hores lectives. Per acabar, cal dir que aquest augment de feina no es veu compensat amb la satisfacció de poder-la fer ben feta i es té la sensació que no s'arriba a tot.

Penso que estem en un moment delicat. Molts professors i professores hem dedicat molts esforços a tirar endavant els centres en el marc del nou sistema educatiu i la falta de suport crea un cert desànim.

Opinió d'una professora sobre la situació actual a la secundària. Critica durament la reforma educativa com s'ha aplicat i explica la vivència d'uns professionals a qui s'ha alterat la feina per a la qual s'havien preparat i que coneixien.

Què ens han fet!

**Margarita García
Sebastián**

Professora de l'IES
Jaume Balmes
(Barcelona)

Se'm demana que doni en aquest article la meua visió, com a professora d'ensenyament secundari en un IES, de la situació actual del professorat procedent dels antics instituts de batxillerat. En principi, es podria pensar que aquesta és un tasca senzilla: és el meu dia a dia, cal només descriure i fer una anàlisi d'aquesta situació. Però a l'hora d'intentar redactar aquestes línies, m'adono que és extraordinàriament difícil descriure el caos, el malson en què s'ha convertit la nostra vida laboral quotidiana. La frase que pot resumir com ens sentim molts de nosaltres es «Què ens han fet!». Ens han alterat les condicions de treball, el tipus de feina encomanada, les condicions de mobilitat i seguretat en el lloc de feina; s'ha augmentat la perillositat del treball; s'han ampliat els horaris i empitjorat les condicions de la jornada laboral, etc. I tot això sense la més mínima negociació, ni possibilitat de resposta. I, el que és més curiós, creant en molts de nosaltres una sensació d'abatiment, de culpabilitat, que ens ha paralytitzat durant molts anys i ens ha impedit lluitar per la defensa dels nostres drets.

Durant gairebé vint anys m'havia preocupat, com a centenars de companys i companyes, l'ensenyament de la geografia i la història, els problemes didàctics, les qüestions pedagògiques, la discussió i la innovació metodològiques. Grups de treball, jornades als ICE, elaboració de materials, cursos de formació, etc., acompanyaven una pràctica professional dura però gratificant. Els últims anys, tot això

ha estat escombrat per una realitat alienant i esgotadora on tot s'ha d'inventar quan ja està previst que res del que fem funcioni. La nostra preocupació ja no és què ensenyar o com ensenyar, sinó intentar racionalitzar el caos que l'Administració i els experts, pares de la Reforma Educativa, ens han entregat per tal que, com Sísifs col·lectius, pugem sense descans la pedra que inevitablement caurà sobre nosaltres perquè la tornem a empènyer cap amunt.

Què puc jo explicar a tots els que dia a dia esteu a les aules intentant ensenyar al que vol i al que no vol aprendre, a l'alumne avantatjat i al que no sap escriure? Què puc dir dels nostres discursos entretallats pels constants «calleu!», «estigues quiet», «dóna'm això», «no cantis», «surt de classe», «ara ho tornaré a explicar!»? Què es pot dir de la depressió de trobar-se diàriament amb «objectors escolars» que no porten llibre, ni llibreta, ni llapis, i que manifesten la seva negativa més absoluta a col·laborar? Què puc dir-vos de les interminables reunions per establir variables i per treure variables, per anualitzar crèdits i per desanualitzar-los, per decidir com i de quina manera els alumnes passen curs i per tornar endarrera si ens quedem sense alumnes per al curs següent, per decidir les notes de curs, d'etapa, de cicle, per confeccionar estrambòtiques notes del conjunt de variables, per localitzar notes de variables, que en realitat son crèdits anuals que es fan passar per variables? Què cal dir de les reunions d'equip docent parlant de la problemàtica dels nens, com si tinguéssim alguna formació psicològica o psiquiàtrica, o de les mancances dels assessoraments psicopedagògics que no poden fer ni diagnòstic ni tractament?

D'altra banda, qui no ha sortit amb ganes de plorar o absolutament indignat de les avaluacions de final de cicle o d'etapa on les notes d'àrea s'acaben fent a ull, on les notes dels variables no tenen la més mínima importància, on ningú no entén els butlletins, on el currículum del centre s'ha de falsejar per donar-li forma legal, on els programes informàtics són incapaços de reflectir la realitat del que es fa a les aules, on els pitjors alumnes són promocionats per perdre'ls de vista? Qui no ha reflexionat sobre la inutilitat i la vacuïtat dels crèdits de síntesi, transformats en molts llocs en sessions de repàs, en colònies d'esbarjo, en activitats absurdes amb coartades de «modernitat»? Igualment, algú ignora que hi ha centres on algunes assignatures de batxillerat –per exemple les llengües– tenen més hores i a d'altres tenen més hores les assignatures de modalitat, o es redueixen les optatives i, en canvi, a d'altres es mantenen les tres optatives? I tots aquests alumnes fan els mateixos exàmens de se-

lectivitat en condicions clarament desiguals. Per no parlar d'organitzacions múltiples dels currículums, que fa que els alumnes que es traslladen puguin haver cursat ja assignatures que haurien de fer en el curs nou en què s'han matriculat.

I què em dieu de la variació de la nostra jornada laboral? Bandes horàries de 8 del matí a 6 de la tarda, i en alguns centres fins a les 10 de la nit. Hores d'esmorzar no comptades –com a la resta de funcionaris o de mestres de primària– dins l'horari, desaparició de les *desiderata* perquè cal confiar en l'ordinador que fa horaris i donar a la màquina la més àmplia llibertat. Horaris completament diferents cada any, i fins i tot cada trimestre. Generalització dels horaris de matí i tarda sense compensació de cap tipus. Proliferació de reunions a qualsevol hora, tots els dies que calgui. Guàrdies convertides en hores lectives en haver de romandre a les aules i organitzar les tasques de l'alumnat. Realització de tasques de grups C i D de l'Administració com vigilància de vàters, tancament de portes, atenció de trucades telefòniques, treballs administratius, ja que es retalla al màxim el personal de consergeria i d'administració. Però el més penós és que qualsevol queixa, no sols natural, sinó fins i tot encoratjada per les forces sindicals en qualsevol altre grup de treballadors, és en el nostre cas titllada de corporativa i considerada com a negativa. Perquè nosaltres no som com la resta de treballadors. En aquest món d'exaltació del liberalisme, som funcionaris. Homes i dones que en oposicions lliures i públiques vàrem accedir pels nostres mèrits i coneixements a una plaça d'ensenyant. En principi, no depenem d'un empresari que ens pugui despatxar, però estem sotmesos –i així ha de ser– al control social i al dels sistemes de inspecció de l'Administració. Tot i així, cal que callem, cal que, avergonyits de la nostra condició, ens considerem un sector marginal i residual en el nou imperi de la iniciativa privada i la lliure empresa i no demanem res en relació amb els nostres drets laborals, que prou sort tenim de no desaparèixer.

Però encara hi ha més coses i més greus. S'ha alterat profundament el tipus de feina que, fins a la implantació de la reforma, teníem encomanada, per a la qual ens havien preparat i per la qual havíem fet unes oposicions. Nosaltres érem professors d'una matèria i havíem d'intentar formar el millor possible l'alumnat en aquesta àrea. I aquest alumnat estava en la seva immensa majoria compost per aquells que, superat el graduat escolar, es dirigien cap a estudis més avançats (batxillerat, formació professional de 2n grau i, possiblement, estudis universitaris). I, aquesta feina, crec que la fèiem prou

bé. Ens sentíem relativament orgullosos de preparar des de l'escola pública generacions de joves, i especialment els de les classes més desfavorides, en excel·lents condicions de competència amb els més reputats centres privats. Milers de exalumnes en el món de la universitat, de la ciència, de la indústria, del món laboral, encara avui dia ens donen la mesura de la feina que vam fer i de la seva utilitat professional i social. Doncs bé, en iniciar-se el canvi cap a la implantació de la LOGSE, els professors vam haver d'assistir a uns cursos d'adoctrinament sobre la reforma, on el més bonic que se'ns va dir era que ens havíem d'oblidar de la nostra matèria, que ara estàvem cridats a ser generalistes, i que el més important era entendre i tenir cura dels nens. Era com tornar a les escoles parroquials del segle XIX. Cent anys de lluita per un ensenyament públic que permetés col·locar en condicions de formació iguals els més desfavorits, perquè ara se'ns vingués a explicar que l'important era tenir cura de nens. Fins i tot, alguns apòstols de la reforma es van atrevir a dir que el que passava era que «estàvem molt mal acostumats», com si ensenyar i formar fos un mal costum. Com si el rigor, l'esforç, el coneixement, l'aprenentatge d'una ciència fossin costums perversos incompatibles amb els nous temps.

La veritat és que molt aviat ens vàrem adonar que potser sí que tenien raó, perquè es va fer evident que el que ara s'esperava de l'ensenyament públic a secundària era que es convertís en una immensa guarderia per a menors d'edat. Els currículums van mostrar una estructura tan dispersa, tan farcida d'assignatures, amb una estructura trimestral tan caòtica i plena de variables, amb tal absència de criteris, amb tal arbitrarietat en les decisions, amb una manca de rigor i de tota norma tan considerable, que només podíem pretendre tenir –o retenir– els alumnes als centres, sense cap objectiu efectiu d'aprenentatge. Això es va aclarir molt més quan, per establir els reforços o tractar diversitats, s'utilitzaven professors de qual-sevol matèria, si tenien hores lliures en el seu horari. Igualment va quedar palès quan, davant la reconversió laboral i el massiu desplaçament de professors, se'ns va dir que, per no sortir desplaçats, ens podíem adscriu-



re a una altra matèria. Tot incompreensible. Mentre es creaven especialistes per a educació física, música, psicopedagogia, economia, etc., o es reservaven els cursos de 1r i 2n d'ESO als mestres de primària, a d'altres se'ns convertia en professors polivalents, des de primer d'ESO a segon de batxillerat, per a diverses matèries. Segurament havíem comès un pecat original, del qual no erem conscients, però pel qual havíem de pagar.

En resum, la meua impressió i –pel que jo sé– la de molts dels meus companys, és la de viure una farsa gegantina, un absurd quotidià, un món d'arbitrarietats i improvisacions. Totes aquestes tribulacions provenien d'un canvi en el sistema educatiu que en teoria feia necessari, a canvi d'extraordinaris beneficis per a la formació de l'alumnat, desmantellar el batxillerat i la formació professional, reconvertir la funció del professorat de secundària, traslladar els nens de dotze anys als instituts i, sobretot, ajuntar tots els alumnes fins als setze anys en un sistema únic que automàticament, en ser únic, garantia la igualtat i oferia a tots les mateixes possibilitats.

Aquests canvis van ser ideats i publicats per una munió d'experts, especialment en psicopedagogia, però en general de totes les matèries, que, amb molt bon cap i judici de la seva part, van desaparèixer de les aules per «dissenyar» –ara tot es dissenya– la bogeria que els antiquats professors de batxillerat haurien d'aplicar a les aules. Deu anys, deu, van tenir per experimentar. I ni un model vàlid d'aplicació, ni una avaluació tramesa als centres.

Algú pot dir que això hagi anat bé per a l'ensenyament públic? Algú s'hi atrevirà? Cal només veure les dades: reducció d'alumnat a les aules de l'ensenyament públic, descens de grups i línies a tot arreu, supressió de llocs de treball a primària, centenars de desplaçats a secundària, rècord de baixes per estrès i depressió, manteniment de les taxes de fracàs escolar, baixa del nivell de coneixements de l'alumnat, descens del nombre de batxillers a molts instituts de la perifèria industrial, marginació de l'ensenyament públic, etc.

Com ens podem sentir aquells que havíem fet de l'ensenyament públic la nostra professió i la nostra passió? Érem molts. Alguns encara ens veiem amb ànim de lluitar, però pensem que és molt difícil refer el que s'ha fet malament. Estem farts de sentir parlar tècnics, experts, «capelletes» que no constitueixen el nombrós grup dels que dia a dia lluitem a les aules de l'ensenyament públic per no perdre un dels eixos essencials d'un estat democràtic. Enmig de la bogeria, ens

esforcem per mantenir l'alta qualitat de la formació a l'ESO i al batxillerat. Pretenem encara poder formar els alumnes que ens han estat encomanats i preparar tots els que sigui possible perquè puguin competir amb l'alumnat de la privada. Cridem un cop i un altre que el nou sistema és encara més selectiu i segregador que l'anterior. Que només els alumnes molt intel·ligents i esforçats poden superar el terrible magma de l'ESO i aconseguir formar-se en dos anys per als estudis superiors (mòduls professionals o universitaris). Ens sentim estafats, violentats en els nostres drets laborals, ignorats per tots aquells que no han volgut escoltar que la reforma tenia greus errors i que calia replantejar-la i, el que es pitjor, veiem que aquesta situació ha produït un greu deteriorament de l'ensenyament públic que cada cop es més difícil recuperar.

Ens agradaria trobar responsables d'aquesta situació. Que algú digués: «ens vam equivocar». Però ens temem molt que els mateixos que ens acusaven de reaccionaris, nosaltres!, els mateixos talibans d'ahir, ara ens els trobarem reformant allò reformat i teoritzant sobre els errors d'una reforma que, si ha sortit malament, és perquè no s'ha entès bé, no s'ha aplicat bé, bla, bla, bla. No és cert, no ha sortit –almenys a Catalunya– malament: s'ha reforçat l'ensenyament privat concertat ampliant els anys de concert i la proporció d'alumnes; s'ha desmantellat l'ensenyament públic i se l'ha convertit en beneficència; s'ha escolaritzat l'alumnat fins als setze anys de manera barata i poc traumàtica socialment; s'ha creat la ficció de promoció professional per als cossos de primària i formació professional, s'ha obert l'ensenyament secundari a tot un grup de professionals que fins ara no tenien aquest camí laboral; s'ha desmantellat la formació professional i s'ha donat un extraordinari negoci en cursos a acadèmies i centres privats de tot tipus, tant al sector dels cursos de garantia social, com al de mòduls professionals. En resum, la reforma ha funcionat per a molts i hi ha molta gent interessada a defensar-la. Té alguns petits problemes, però són educatius! Poca cosa. Té alguns perjudicats, però són els antiquats professors de batxillerat! També poca cosa. Cal que digui més de com veiem la situació?

Un professor de l'antic BUP i COU, que va escollir un centre que aplicués la reforma de manera anticipada, explica la seva experiència a l'ESO i com va haver d'entendre què significava la paraula «obligatori» —«no em va costar gaire temps adonar-me que allò era una altra cosa»— i com va haver d'anar incorporant diferents alternatives.

No és un camí planer

**Ramon Grau
Sánchez**

Professor de l'IES
Badalona 9

Ja són gairebé 25 els anys de docència que carrego. Quinze d'ells ho han estat de BUP i COU, com a professor de ciències naturals al BUP i de biologia i geologia al COU. De fet, un cop llicenciat, jo em vaig formar, en la pràctica, en el dia a dia, com a professor de BUP. Els darrers vuit anys els he passat aplicant la LOGSE en l'ensenyament obligatori, en primer lloc, i també postobligatori més endavant. Se'm demana que reflexioni sobre la meua realitat, com a professor que ve de BUP i que ha experimentat la reforma. Però el meu present professional, com tot, es basa en la meua història. Per això us faré cinc cèntims sobre un procés.

El fet d'exercir en un centre que aplicués la reforma de manera anticipada va ser el resultat d'una opció personal. Durant molt de temps vaig ser, com d'altres companys i companyes, un navegant solitari, perdut en un departament sense una coordinació seriosa, o entre els professors i professores de nivell que no es reunien més que per cantar notes en sessions d'avaluació a final de trimestre. Es pactaven quatre mínims i cadascú es tancava a la seva aula, d'on poques vegades es compartia res amb una certa profunditat (cada persona es menjava els seus problemes, que sovint eren comuns als de la resta de docents). Tutors i tutores abordaven, o no, la realitat dels adolescents segons la bona voluntat personal. El sistema no afavoria la dedicació del professorat per tal que s'acostés a l'alumnat i en molts, molts casos es donava certament un abandonament.

Assistia passivament a la desaparició contínua d'alumnes que, tot i començar primer de BUP plens i plenes d'expectatives i d'il·lusió, anaven abandonant els estudis reconeixent amargament que no, que no servien per estudiar (sis primers de BUP, tres COUs tres anys després). Restava certament perplex quan prop de la meitat de l'alumnat de COU suspenia curs abans de la selectivitat, després d'haver superat durant més de tres anys una llarga carrera d'obstacles. Aquests tampoc no servien. Però el BUP i el COU eren això, un sistema progressiu de selecció que s'orientava de manera pràcticament exclusiva cap a la universitat. Selecció que es basava en el domini d'una gran càrrega de coneixements que suposadament tenia un gran valor cultural. El sistema funcionava (sic). Sense més.

Que ningú no pensi que pretenc generalitzar amb aquestes observacions del meu passat, cadascú coneix la seva història; que ningú no pensi que intento posar en dubte la professionalitat dels docents que exercien al BUP i COU, als instituts ens coneixem tots.

Fonamentalment, fou aquella realitat professional que vivia la que em va empènyer a provar un nou sistema. Feia anys que havia sentit parlar del tronc comú, després dels centres de reforma de l'ensenyament mitjà (REM) i en aquells moments (1992) s'iniciava l'ESO de forma experimental a diversos instituts de Catalunya.

Encara recordo la sorpresa i el desconcert inicial de les meves primeres classes d'experimentals en un 3r d'ESO. No em va costar gaire temps adonar-me que allò era una altra cosa. Convé recordar que el Departament d'Ensenyament, amb la seva eficàcia característica, va decidir que en algunes ciutats convisquessin els dos sistemes educatius. Així, mentre l'alumnat que obtenia el graduat escolar accedia als instituts de BUP (era requisit el graduat), bona part dels que tenien alguna expectativa de formació laboral (independentment de si tenien o no la titulació) se n'anaven als centres de FP. L'alumnat restant, ho recordarà bé el professorat que patia aquesta situació, sovint sense gaire motivació o bé amb un elevat grau de desorientació, anava cap a reforma. Era aquest el context en què s'experimentava la reforma, i de la qual encara avui sentim que es demanen resultats de l'avaluació. Allò era ESO, educació secundària obligatòria. I el conjunt de professors i professores que entomàvem aquella situació inicial vam haver d'entendre el que significava la paraula obligatori (tot el conjunt de la població tenia el dret a l'educació fins als setze anys). Més endavant, amb la generalització de la reforma el panorama va millorar, tot i que els grans problemes seguien planejant.

Les concepcions i les expectatives que com a professors i professores que veníem majoritàriament del BUP havíem desenvolupat no servien. No ens era vàlid traslladar linealment els continguts que havíem impartit; el currículum no era el mateix, ni estava dissenyat amb les mateixes intencions. Mentre que el BUP i el COU eren un camí cap a la universitat, l'ESO significava treballar per a la formació de *totes les persones* intentant d'aconseguir la promoció personal d'acord amb capacitats i expectatives, des de la inserció gairebé immediata al món laboral, passant per la formació professional de grau mitjà, fins als estudis de batxillerat per a l'accés a estudis superiors. De fet, tampoc no valia l'aplicació exhaustiva de determinades metodologies. D'altra banda, era lògic que fos així: la població que havíem d'atendre ja no era la mateixa. Vèiem clar que una part de l'alumnat que teníem a l'ESO també acabaria anant a la universitat. Havien de fer batxillerat, com aquells que volien fer una formació professional de grau superior. Però un altre sector amb un perfil molt menys acadèmic acabaria cursant un cicle formatiu de grau mitjà. Potser alguns deixarien l'educació reglada en finalitzar l'ESO per buscar feina. Tampoc no es podia oblidar una part de l'alumnat, un percentatge petit però variable (segons les percepcions i decisions del propi professorat), que demanava una resposta diferent de la institució escolar amb adaptacions curriculars molt específics. En la pràctica també trobàvem que hi havia abandonaments. Més enllà de la nostra història, la meua com a professor de BUP, més enllà de les expectatives i creences que podíem haver desenvolupat, aquesta situació, aquesta problemàtica era, i és, real; aquell alumnat existia, i existeix, i calia, i cal, desenvolupar un projecte d'educació capaç de fer front a les múltiples situacions personals. Pensàvem en un projecte educatiu d'acord amb el barri, la ciutadania, que permetés sense necessitat de separar de entrada els diversos perfils d'alumnat en franges diferents (d'aquest sistema educatiu veníem) la promoció individual, de totes les persones.

Només el treball de col·laboració en el centre amb la resta de professors i professores ens va permetre abordar una situació d'aquestes dimensions, i com sempre en educació amb èxits parcials i a termini mitjà. Després del primer any, vam veure la necessitat d'intervenir col·lectivament gairebé en tots els àmbits educatius. I sense dubte ens vam haver d'arromangar per resoldre multitud de feines.

- L'organització d'equips educatius a partir dels grups de professorat que concentraven la seva dedicació en un determinat nivell educatiu i que promocionaven de manera conjunta amb l'alumnat. La dis-



cussió de les problemàtiques d'aula, més enllà de les anècdotes, de les queixes i la teràpia; la presa de decisions després d'abordar les problemàtiques i l'aplicació conjunta d'aquestes decisions; la discussió sobre els referents, els conflictes i el diàleg i l'actuació comuna de la majoria de membres de l'equip educatiu. Però també una actuació docent conjunta amb intents de coherència, compartint determinades estratègies de gestió de l'aula, explicant-nos les virtuts i les desgràcies de les nostres intervencions a l'aula, esbrinant les causes del bon o mal funcionament de les classes. Sempre he viscut l'equip educatiu com un espai de col·laboració per mirar d'entomar els problemes.

- Les tutories compartides a partir de la implicació del professorat, i no del repartiment d'alumnes: els problemes que s'esdevenen són comuns i entre tots els hem de resoldre, des de la intervenció directa sobre l'alumnat a l'atenció a les famílies.

- Organitzar el currículum comú fixant-nos sobretot en els objectius generals i fugint de les llistes exhaustives d'objectius termi-

nals. Escollir (o elaborar) aquells materials que millor s'adaptaven a la realitat del nostre alumnat, perquè en un principi no hi havia llibres de text i perquè després no sempre les propostes de les editorials tocaven prou de peus a terra. Prendre decisions sobre la conversió de variables en comuns en àrees com les llengües i les matemàtiques (perquè tot l'any cursessin aquestes matèries), utilitzant hores de diversitat per incrementar el nombre de grups i disminuir ratios, i encara organitzar grups flexibles en les matèries instrumentals. I això no obstant, no aconseguir arribar a tot l'alumnat (depressió, sensació de fracàs).

- Donar sentit i planificar el currículum opcional. Gestionar amb coherència, consultant departaments i equips educatius sobre el conjunt de crèdits variables de tota l'etapa per establir després d'un parell de cursos l'oferta i evitar que aquesta depengués de la permanència d'un professor o altre al centre. L'elaboració de camins curriculars a 2n cicle d'ESO a partir de la creació de paquets de variables que permetien a l'alumnat de seguir un itinerari formatiu adaptat a les seves motivacions i expectatives.

- Idear i desenvolupar crèdits de síntesi com a projectes de recerca en equip, que impliquin mobilitat per la ciutat cercant aquells recursos clau per fer la feina, adquirint una autonomia i també destreses i coneixements que en alguns casos no assolirien espontàniament, elaborant productes finals que s'obtenien de la col·laboració entre els membres d'un mateix grup de treball. Productes de tota qualitat, des d'un extrem a l'altre, que de tot hi ha hagut.

- Organitzar horaris, distribució de classes (franges de comuns i variables) d'acord amb allò que creïem que aportava solucions pensant en l'alumnat, tot i que de vegades no coincidís amb el que és millor per al professorat.

I a l'hora d'entrar a l'aula? Necessitat de saber, de saber més (de què em servien quinze anys de docència, d'innovació, de rebre i impartir formació?). A poc a poc, llegint, compartint i discutint experiències amb altres persones vaig haver d'anar incorporant diferents alternatives: des d'enfocar els continguts científics en un context de ciència i societat en el qual es presenten els continguts amb més rellevància, passant pel treball per projectes que permet el desplegament de múltiples habilitats (cognitives i procedimentals) o les activitats per nivells (mateixos continguts amb diversificació d'objectius) que finalitzen en discussions comunes, fins a la introducció

de les tecnologies de la informació i la comunicació (per cercar informació, per elaborar les produccions finals dels projectes). Tot plegat dos passes endavant i una enrere. Problemes mil, hores de dedicació incomptables, fracassos, pèrdues i abandonaments, intents i errades, desencisos... Però, per altra banda, adquisició progressiva d'una estabilitat, millora progressiva del clima de centre, seguretat que determinades decisions relacionades amb l'organització, amb la relació amb l'alumnat van en una línia correcta, millora en el plantejament de la feina a l'aula.

I penso que tot això, aquesta feina, la fèiem, la fem, col·lectivament, amb voluntat d'avançar, des d'una posició de respecte i d'estimació per les persones amb què tractàvem i tractem, persones adolescents (amb tots els ets i uts que implica aquesta fase de la vida –per què no fem un exercici de memòria, individual i col·lectiva?). I aquesta feina la fèiem, i la fem, sense el suport adequat de l'Administració educativa, que escatima recursos tant econòmics a les dotacions, com personals a les plantilles. Sense la incentivació horària adequada, sense una millora de les ratios (que és possible!), sense els recursos formatius necessaris. Una administració que, a més de titubejar davant de sectors conservadors i d'anar fent passos enrere davant de plantejaments inicials que calia desplegar i abonar convenientment, estableix una doble via i afavoreix d'una manera descarada l'ensenyament concertat aplicant una política discriminatòria que facilita la concentració en els centres públics d'alumnat que prové de sectors menys afavorits de la societat o d'aquells que són nous al nostre país. Els centres públics es poden convertir en centres de contenció que evitin que un cert tipus d'alumnat accedeixi a l'ensenyament en centres concertats. I tot això sense que veiem ruboritzar-se els responsables polítics d'aquesta situació.

Jo havia de parlar de la meua realitat. No sabia dir on comença la meua realitat i s'inicia el meu passat. Tampoc on acaba el meu passat i s'inicia el meu present. Suposo que llegint aquesta col·laboració ja us n'heu adonat.

El canvi de sistema educatiu va comportar millores importants per al professorat dels antics centres de FP, el qual assumí la tasca amb il·lusió i dedicació i amb una preparació i unes instal·lacions que l'ajudaven a afrontar el principal repte del nou sistema: el tractament de la diversitat. El futur passa per assegurar una valoració social i acadèmica de la nova formació professional.

El professorat de Secundària: Una perspectiva des de la Formació Professional

**Francesc Pomés
i Martorell**

IES de l'Escola
Industrial de Sabadell

Una mica d'història

La llei d'educació de 1970 establia una doble línia formativa reglada des del moment en què s'acabava l'educació bàsica: el batxillerat i la formació professional, encarregada, cada una d'aquestes dues línies, també a cossos docents diferents: catedràtics i agregats d'institut, per una banda, i professorat de grup A (de comuns o tecnològics) o grup B (mestres de taller) en el cas de la FP.

El fet que només l'alumnat que havia superat satisfactòriament l'educació bàsica pogués triar entre BUP i FP i que, en canvi, la resta només podia anar a fer FP, la no obligatorietat de l'ensenyament entre els catorze i els setze anys –mentre que l'edat mínima per a la incorporació al mercat laboral era la de setze anys–, i la manca de valoració social de la formació professional, van crear una situació que abocà els instituts de FP a convertir-se en autèntiques guarderies, on entre uns pocs alumnes amb vocació o interessos clars s'hi barrejava una majoria d'alumnat que només esperava complir el setze anys per anar a treballar i fugir d'un entorn escolar que, en molts casos, rebutjava.

No cal dir que aquesta manca de prestigi social de la FP també era

percebuda per un professorat que tenia la impressió que era menysvalorat respecte al professorat de batxillerat i que només tenia una certa satisfacció professional amb l'alumnat del segon grau de FP, el qual realment ja era una altra cosa.

L'alumnat de primer grau presentava un doble perfil: d'una banda, i majoritàriament, tenia mancances molt clares en la seva formació –per això no havien graduat l'EGB–, tampoc no tenia gaire clars els seus objectius ni motivacions, l'entorn familiar no sempre era el més adequat, i se sentia un fracassat. De l'altra, també hi havia un sector, minoritari si es vol, que estava fent FP perquè volia i que tenia una bona formació bàsica i tenia clar el seu objectiu professionalitzador.

Davant d'aquesta situació, el professorat de FP es va veure en la necessitat de donar una resposta vàlida a aquesta diversitat esbiaixada per baix i es van anar creant estratègies que intentaven tractar-la: cursos d'accés a la FP, aules taller, agrupaments flexibles, FP adaptada, cursos rotatoris entre diverses especialitats, globalització d'àrees curriculars, introducció de plans d'acció tutorial, avaluació individualitzada, treball en equip docent, etc. Amb tot, un determinat percentatge de l'alumnat no era recuperat i l'única vàlvula d'escapament del sistema era la no obligatorietat d'aquest tram formatiu que feia que l'alumnat més problemàtic sortís de l'escola.

El fet que el professorat de comuns no es considerés estrictament un especialista de matèria i les possibilitats d'una formació més pràctica i menys teòrica, gràcies a les instal·lacions i al professorat tecnològic i pràctic, va permetre que un cert percentatge d'alumnat considerat irrecuperable a l'EGB tiris endavant i accedís al títol de tècnic auxiliar i després al de tècnic especialista, tot i que els índexs de fracàs escolar eren realment espadidors. El segon grau de FP, en canvi, mantingué sempre un bon nivell formatiu i permetia al professorat una tasca més estrictament instructiva. L'accés, durant una sèrie d'anys, de tècnics especialistes de FP al cos de mestres de taller fou també positiu, perquè era personal que procedia del mateix itinerari formatiu dels seus alumnes i, per tant, estava en disposició d'entendre molt bé qui tenien davant.

La LOGSE i la FP

L'arribada de la LOGSE fou rebuda pel professorat de FP amb un sentiment contradictori: hi havia una certa angoixa provocada per la desaparició de la FP que coneixien i, per tant, s'iniciava un rumb nou,

amb tot el que això comporta d'incertesa, i es dipositaven força esperances en la desaparició de la segregació entre el batxillerat i la FP en el tram d'ensenyament obligatori –que s'estenia fins als setze anys– i es posaven les mateixes condicions d'accés per a la nova FP i el nou batxillerat.

A més a més, aquests fets produïen una millora substancial en la preparació acadèmica i en el nivell sociocultural de l'alumnat que accedia als seus centres, la qual cosa, afegida a una certa consciència i experiència en el tractament de la diversitat, almenys en la seva franja més problemàtica, i l'existència d'un professorat i d'unes instal·lacions preparades per introduir estratègies d'aprenentatge menys teoricistes i més pràctiques, van fer que generalment es rebés com una millora professional la implantació del nou sistema educatiu, i més encara indirectament perquè acabava amb la separació de cossos i centres amb l'antic BUP i COU.

Tot i que l'extensió de l'ensenyament obligatori fins als setze anys eliminava la possibilitat de treure del sistema l'alumnat més problemàtic, això es compensava clarament pel fet de tenir un alumnat, si es vol amb un grau de diversitat més gran que abans, però clarament millor vist des de qualsevol punt d'anàlisi que emprem, i això tant en l'ESO com en el batxillerat i cicles formatius. El tractament de l'alumnat amb necessitats educatives especials per raons de tipus conductual, retards d'aprenentatge o desmotivació escolar no representava cap novetat, i en canvi el percentatge d'alumnes amb aquestes necessitats havia disminuït molt notablement –no és una casualitat que l'aparició d'això que n'hem dit UAC tingués un precedent clar als antics centres de FP amb les aules flexibles o aules taller, ja que s'hi reunia una cultura professional prèvia i unes dotacions i instal·lacions adequats. Potser va costar més afrontar correctament les necessitats de l'alumnat especialment dotat.

La coexistència i el treball en comú des de sempre de dos col·lectius pertanyents a cossos diferents (A i B) va ajudar també a rebre positivament la incorporació als centres dels mestres d'educació primària, sense que es manifestessin pràcticament les actituds de corporativisme quasi inevitables en organitzacions on conviuen persones d'escalafons diferents.

Tot això, entre d'altres coses, ha fet que en el seu conjunt el professorat de FP visqués positivament la implantació del nou sistema educatiu.



On som, cap on anem

Actualment, tot i mantenir-se aquesta valoració globalment positiva, hi ha tot un seguit de factors que hauran de tenir-se en compte a l'hora de valorar les actituds i la situació professional de l'antic professorat de FP:

- Així com el professorat de comuns ha estat integrat plenament, i sense cap problema ni discriminació, amb el professorat de BUP i COU, s'ha d'acabar de resoldre la recol·locació en les noves especialitats de l'antic professorat tecnològic i pràctic de FP, la qual cosa posaria fi a la situació de provisionalitat professional en què viu aquest sector de professorat que no té clar si acabarà sent professor de tecnologia o de quina nova especialitat professional serà titular.

- La implantació d'un model de centre com el d'IES-SEP (Superior d'Ensenyament Professional) pot potenciar la tasca professional del professorat de FP, però pot ser també una manera de tornar a sepa-

46 El professorat de secundària

rar l'ensenyament de règim general (ESO, batxillerats) del de la formació professional. El model de centres integrats on es faci tot l'ensenyament secundari obligatori i postobligatori ha de ser, amb les excepcions pertinents, el model general. El contrari pot arribar a portar a quelcom més que una simple separació física i tornar a caure en errors del sistema de la Llei de 1970.

- En els centres on es fa ESO, batxillerats i cicles formatius es generen una sèrie de sinèrgies positives que potencien la tasca de tot el professorat i permeten una comprensió més clara de les potencialitats globals del nou sistema, cosa que es nota en el traspàs de cultura de treball entre el professorat procedent de primària, secundària i FP, en les possibilitats d'utilització de recursos d'aprenentatge més variats, en una orientació de l'alumnat més rica, etc. Potser l'única cosa poc positiva que s'observa és el perill de caure en la configuració de dues menes de centres en un de sol, el centre format per la gent que imparteix ESO i batxillerats i un centre quasi bé paral·lel format pel professorat de cicles formatius. En aquest sentit, si no som capaços d'evitar aquesta tendència, tot allò que abans hem valorat com a positiu perdria gran part del seu valor. És bo que el professorat de FP participi en la impartició de determinats crèdits o matèries de l'ESO i els batxillerats per tal que no perdi la visió del conjunt.

- L'especificitat de la nova FP obliga a plantejar-se sistemes diferenciats de formació i reciclatge del professorat, formes de provisió diferents de les places i també, tot i que això pugui espantar una part del professorat, avançar en la contractació d'especialistes del món productiu per a determinats crèdits o matèries. Si tot el professorat ha d'entendre que la formació contínua no és només un desideràtum, sinó també una necessitat indefugible, el professorat de FP encara ho ha d'entendre millor, ja que els canvis del món productiu s'han accelerat de tal manera que si no fa aquest esforç corre el risc de quedar-se totalment obsolet en un girant d'ulls.

- La manca de dotacions adequades, tot i entendre que en molts casos són molt cares, pot condicionar clarament la qualitat de la feina del professorat de FP i exigeix, per tant, un esforç encara més gran, sobretot en les famílies de professionals industrials.

- La revisió del mapa de la FP que toca fer ha de polir i resoldre les mancances actuals i evitar que en certes professions l'oferta pública estigui minoritzada o supeditada a l'oferta privada.

- És una llàstima que no s'aprofiti prou la potencialitat dels centres i del professorat de FP per impartir formació professional no reglada.

- Certes pautes d'orientació a quart d'ESO, la configuració de les proves d'accés als cicles formatius –sobretot les de grau mitjà– i el possible pont entre la formació professional de grau mitjà i grau superior podrien, si no som molt curosos, portar ràpidament a una situació semblant a la de l'anterior sistema educatiu i tornar a menysvalorar la FP i convertir un cop més aquests estudis en una sortida de segon ordre.

Segurament, encara ens restarien força punts a afegir, però em sembla que almenys hem posat els principals sobre la taula, en aquest cas sobre el paper, però no seríem justos si no acabéssim insistint en la necessitat que tenim d'establir un bon sistema de FP que doni resposta a una demanda laboral que en aquests moments necessita tècnics pràcticament de qualsevol especialitat. I això passa, entre d'altres coses, per disposar d'un professorat de FP preparat, motivat i capaç d'entendre globalment el sistema educatiu per tal de no caure en errors passats. Avui la polivalència i la formació cultural de base no són desideratums del sistema, són factors imprescindibles per a qualsevol tècnic que vulgui tenir alguna possibilitat de fer front al canvi continu de l'entorn productiu. Hom té l'esperança que almenys una part del professorat de FP ho entendreà i no caurà en l'error de tancar-se en el seu petit clos.

No tinc cap dubte que, en el seu conjunt, el professorat procedent dels antics centres de FP ha estat un element que ha jugat a favor del nou sistema i espero que així continuï fent-ho per tal de salvar allò que ha estat fonamental: acabar amb la separació entre la FP i els altres estudis postobligatoris.

«El canvi de perfils professionals que aquesta nova situació escolar demanava obligava l'Administració a una actuació a llarg termini, amb fort sentit tàctic i estratègic, capaç de motivar grans sectors del professorat i plena de subtilesa per sumar i per vèncer resistències.»

Què tenim, què necessitem?

**Juan Sánchez-
Enciso**

IES Can Planas
Barberà del Vallès

La reconversió que no s'ha fet

Una escola comprensiva, obligatòria, on càpiga tothom, exigia i exigeix un esforç pressupostari, canvis fonamentals en l'estructura de funcionament dels centres i una autèntica reconversió professional del professorat. La Llei Pressupostària que permetés una millora de recursos materials i humans mai no ha arribat; no s'ha impulsat un model de funcionament substancialment diferent del de sempre, una organització dels temps i els espais que hagués permès consolidar autèntics equips de treball amb espai horari per a la reflexió conjunta i la planificació, realització i avaluació d'actuacions.

Finalment, calia formar un professorat per atendre –i ensenyar!– una població escolar amb una forta varietat social i cultural i en una etapa madurativa (l'adolescència) amb característiques específiques i no sempre fàcils d'abordar. Parlem d'aules amb diferents motivacions, interessos, orientacions acadèmiques i professionals i desiguals representacions del sentit i la importància de l'escola. Parlem de franges importants d'alumnes amb retards en els aprenentatges bàsics, difícils d'abordar per a un professorat generalment competent en els continguts acadèmics, però sense formació en els processos cognitius implicats en els aprenentatges propis de les diferents àrees o matèries. Parlem de l'arribada als instituts d'ètnies i de cultures diferents i, també, de la marginalitat social i cultural: els nois i les noies

amb noms i cognoms que posen sobre la taula la cara oculta del nostre triomfant model econòmic, la realitat imperiosa de la qual només es detecta a través de l'escola.

El canvi de perfils professionals que aquesta nova situació escolar demanava obligava l'Administració a una actuació a llarg termini, amb fort sentit tàctic i estratègic, capaç de motivar grans sectors del professorat i plena de subtileza per sumar i per vèncer resistències.

Les coses no han anat precisament així. L'Administració ha interpretat aquesta reconversió del seu personal de manera poc imaginativa, amb escassa capacitat de previsió i amb el mínim cost possible, amb aquesta exhibició de prepotència i desinterès altiu envers les demandes més qualitatives («ranxo per a tots») que sembla ser una de les característiques més definitòries de la seva manera de funcionar.

Darrerament, passem per una etapa de grans interrogants. El fracàs escolar, especialment greu en un tram educatiu obligatori, l'actitud generalment escèptica de la majoria del professorat, la lluita de col·lectius docents, especialment combatius, que s'han posicionat contra la reforma; la imatge molt estesa socialment –i airejada pels mitjans de comunicació– sobre la suposada «depauperació cultural» que ha produït l'ESO; l'originalitat i varietat –segons algunes opinions, excessiva– de les propostes curriculars dels centres; la constatació de la dificultat –en alguns casos, impossibilitat– d'atendre determinades franges d'alumnat, són alguns dels factors que expliquen canvis, airejats per la premsa i en part recollits en una recent normativa per al curs que ve.

Ja és un fet l'ampliació del nombre d'hores d'algunes matèries bàsiques, inicialment a través de crèdits variables obligatoris per a l'alumnat, la qual cosa sembla obrir pas a la desaparició d'aquestes matèries optatives trimestrals. També es dona via lliure a les unitats d'escolarització externa, acceptació implícita per part del Departament d'Ensenyament del fet que, tal i com s'han conformat, els instituts de secundària no poden acollir tota la població escolar.

La premsa o la rumorologia més creïble parlen d'altres fites imminents com la creació d'aules taller o la remodelació del 2n cicle de l'ESO que podria consolidar grups estables d'alumnes, segons sortides acadèmiques o professionals posteriors. Semblen correccions d'un model comprensiu que no se sap fins a quin punt podran afectar el mateix concepte de comprensivitat.

Que la màquina rutlli, com sigui

En absència d'aquest debat social i del professorat, cada centre (o cada equip directiu) ha interpretat a la seva manera els aspectes concrets (repartició de cursos, hores de les matèries, conformació de les bandes de matèries variables, ratios professors, hores per a la diversitat, normatives del Departament, etc.) i s'ha llençat a gestionar, no sempre amb la racionalitat més gran, aquestes variables, considerades com a *fets*, realitats objectives, sobre les quals no cal fer-se preguntes: les nostres propostes curriculars s'adapten al nostre alumnat?; l'oferta global de variables per cicle i etapa és coherent?; en què es fonamenta?, etc.

Podem dir que la manera de funcionar dels nostres centres es burocràtica, perquè és propi de la burocràcia aquesta justificació de l'actuació per ella mateixa, aquesta autoreproducció del treball inercial, sense plantejar-se objectius més enllà de les normes que l'Administració marca amb caràcter obligatori. És propi del funcionament burocràtic defugir l'anàlisi explícita (no val el recurs defensiu de dir que «tot això ja es té en compte de manera implícita i informal») de la realitat en la qual es treballa —alumnat, rerefons social— per tal de veure com se li pot donar respostes adequades.

Es produeix, fins i tot, una «il·lusió de treball efectiu» que consisteix a donar per bo el fet d'enllestir temes, independentment del grau d'aprofundiment en la seva anàlisi i el grau d'eficàcia en la seva resolució. «Això ja ho hem parlat; això ja ho hem fet.» Tal i com s'ha plantejat la seva elaboració, els projectes educatius i curriculars responen a la mateixa dinàmica d'enllestir feina, de complir amb les fites que les autoritats demanen.

Crec que aquesta és una de les característiques més curioses del funcionament dels centres de secundària, aquesta *confusió entre mitjans i objectius*. Els centres programen reculls de tasques lectives, organitzatives, disciplinàries, que es justifiquen *per se*, sense relacionar-les amb fites la verbalització de les quals es considera, per part de la majoria del professorat, innecessària per evident, retòrica o, fins i tot, molesta.

Com és el nostre alumnat, quines motivacions presenta, quins objectius ens plantegem, quins instruments curriculars, tutorial, organitzatius tenim per aconseguir-los són preguntes que fan sospitar a la persona que les formula. Com ha apuntat en alguna ocasió

Fernández Enguita, i es va recollir en un treball d'investigació abans de la generalització de la reforma educativa,¹ els claustres tendeixen a neutralitzar –a través de la reticència, el silenci o la crítica– les persones que plantegen aquest tipus de dubtes.

Malgrat que el model implícit, teoritzat de vegades per personalitats de l'Administració, del que ha de ser un centre educatiu sigui el de la «petita empresa de serveis», el cert és que si les empreses funcionessin com els centres d'ensenyament secundari s'enfonsarien sense paliatius. Els centres educatius no acostumen a avaluar-se i semblen tenir-ne prou amb la constatació que funcionen i acaben cursos escolars sense incidents greus.

Com abans de la implantació del nou sistema educatiu, el prestigi professional, la «carrera docent», no es mesura segons l'ensenyament de qualitat que es dona: la motivació i la implicació de l'alumnat en els aprenentatges, les fites socialitzadores i humanes d'una acció tutorial ben orientada, etc. Es valora fonamentalment el que anomenaríem la «intendència», la vessant més logística de la *gestió* –sens dubte, importantíssima– i no els objectius i la pràctica educativa profunda (es pot fer una bona carrera docent essent un tutor o una tutora excel·lent?). La cosa és que els números quadrin, que l'espai i el temps estiguin ben distribuïts sobre la taula; al servei de quins continguts, per què, per a què, són preguntes cada vegada més poc valorades.

Les tradicions professionals

No hi ha encara tradició de professorat de secundària, perquè la generalització de la reforma només té quatre anys i perquè el sistema sembla assentat només en l'aspecte legal i normatiu. La manca de debat intern i de clarificació social sobre els objectius del nou sistema educatiu no ha potenciat precisament una representació mínimament consensuada sobre el context en què es desenvolupa el treball professional i la funció i les competències de professors i professores en aquest context.

Penso que, en absència d'aquesta cultura del professorat de secundària, en els centres conviuen diferents «cultures professionals», pròpies de col·lectius que sí que comparteixen una història, uns valors, uns interessos materials i, fins i tot, un imaginari. Els centres de secundària recullen, simplificant, tres cultures diferents entre les

1. «Agregado, estructura y sistema», Universidad de Salamanca. M. Lluïsa Fabra, *El profesorado de la Reforma*, Barcelona, 1992.

quals no hi ha gaire comunicació de teories, valors i experiències. Torno a dir que parlaré de trets generals que sé que no esgoten la diversitat i multiplicitat del real.

El professorat que ve de l'antic BUP ve a ser, si se'm permet la llicència, l'aristocràcia del professorat no universitari. La seva formació i el caràcter propedèutic de l'antic batxillerat marquen la seva valoració dels continguts «seriosos», identificats amb «l'alta cultura» o la «ciència de veritat» enfront de «trivialitzacions de continguts», «didàctiques» i «metodologies» (aquestes dues últimes, en realitat, poc valorades pel professorat universitari) que s'identifiquen amb un dels col·lectius que els inspiren màxima desconfiança: els pedagogs i els psicopedagogs.

Ha anat conformant una consciència de professorat preuniversitari, introductor a sabers de qualitat inclosos a les disciplines «de facultat» clàssiques i ha estat especialment preocupat per una «selectivitat», la superació de la qual pels seus alumnes podia garantir la seva vàlua, o fer-ne dubtar.

Suspicaç i referencial, en tant que fill d'una universitat que el va fer i no l'acull; aïllat cada vegada més del prestigi universitari per una secundària de «baix nivell», tendeix a explicitar tot el que el separa dels mestres amb els quals ha de compartir espai i itinerari educatiu. D'altra banda, veu com els reajustaments de personal derivats de la posada en marxa del nou sistema educatiu desplacen alguns dels seus membres de places en les quals estaven des de feia anys i mira, amb suspicàcia comparativa, l'arribada als centres de secundària de mestres que hi semblen accedir amb més seguretat. Té la percepció, la qual manifesta sovint «entre iguals», que aquests últims «pugen» d'estatus amb la seva incorporació a la secundària, mentre que ell té els camins tancats, ja que semblen haver-se oblidat les propostes de promoció cap als primers cursos universitaris.

Tal vegada és això el que més permet interpretar el seu rebuig dels aspectes pedagògics i formatius de la tasca docent, els quals considera propis de la primària, d'un professorat generalista, menys format en l'àmbit de les disciplines humanístiques o científiques. Acostuma a destacar la pèrdua de qualitat de vida, amb més grups i més reunions «pedagògiques». En molts centres, té la tendència a «marcar territori» i es retira a l'últim curs de l'ESO i a un batxillerat que voldria identificar elegíacament amb l'antic COU. Hi ha bastants professionals amb idees, inquietuds professionals i bona intenció que s'han

posat en contra de la reforma perquè, en absència d'un tractament seriós del tema per part de l'Administració, només percep una davallada del seu estatus professional.

En l'extrem oposat, tenim el professorat de primària, que ha accedit al sistema no fa gaire i arriba amb una forta prevenció respecte a un col·lectiu que creu que no el valora. En la majoria de centres, tancat al primer cicle, s'alimenta defensivament dels seus valors i oposa, contra el que viu com a prepotència del professorat de secundària, una filosofia de l'actuació, de fer coses i un mestratge en dinàmica d'aula i resolució de problemes. Defensa les reunions, sempre que siguin «operatives», i manifesta un fort recel davant de «teories» i «filosofies» no susceptibles de ser convertides en «saber pràctic», base d'actuacions immediates.

Entre aquests dos extrems s'inscriu el professorat que ve de l'antiga FP. Té consciència d'haver estat el «parent pobre» de la secundària, comparat amb el «privilegiat professorat de BUP». Està més entrenat en la conflictivitat i un alumnat de perfil pràctic i tècnic molt orientat a la professionalització immediata i laboral, amb zones de fracàs escolar més conflictives. Sembla tenir menys problemes a l'hora de «confraternitzar» plenament amb el professorat que ve de la primària.

Aquests col·lectius estan separats pels seus referents professionals, però identificats en una actitud tancada, de consciència d'uns sabers definitivament adquirits –pel costum, les inèrcies o la pràctica– que exclouen lectures, reciclatge i tarannà investigador. Els uns exhibeixen la seva «cultura», el seu escepticisme davant una «acció tutorial» que sempre han considerat fora del seu camp professional; els altres reivindiquen una manera de treballar a base d'acció tutorial, entrevistes amb alumnes, etc., com a constitutius d'un treball professional seriós, d'autèntics treballadors de l'ensenyament. Aquesta vivència exclouent de la identitat dificulta moltes oportunitats d'aprendre dels altres. A més, el treball rutinari i burocràtic de molts centres no posa sobre la taula la necessitat de revisar aquestes identitats tancades.



54 El professorat de secundària

Finalment unes paraules sobre el professorat que ha accedit i continua accedint al sistema educatiu tal i com està definit. En absència de tradicions professionals de professorat de secundària obligatòria, pot tenir tendència a socialitzar-se (situar-se com a professional; elaborar valors, actituds, conductes) segons quina sigui la tradició dominant al centre o en els grups amb els quals es relaciona i exhibir nostàlgia per altres temps que, per cert, no ha conegut, o implicar-se activament i esperançada en la promoció acadèmica i humana de seu l'alumnat.

Evidentment, en la realitat concreta es produeixen conformacions mixtes i molt més matisades (les generalitzacions serveixen només com a paràmetres per a una anàlisi que hauria de ser molt més acurada). En els centres hi ha professors i professores que integren sabers de diferents col·lectius en el propi bagatge de professor o professora de secundària. Hi ha professors de BUP que descobreixen en el de primària registres i maneres de fer que faciliten la gestió de l'aula; mestres que manifesten aprendre en els departaments dels seus companys «especialistes»; encara que també hi ha qui es «desclassa» i viu el discurs «buper» com investit d'una superior distinció social i cultiva una imatge de professional displicent amb les reunions i preocupat pels «nivells», que atribueix al professorat de secundària de tota la vida.

La soledat de l'aula

Però més enllà –o més ençà– de les dinàmiques generals, dels grans marcs interpretatius, cada dia els professors i les professores fan classe. Entren en una o més aules amb confiança o recel, por o seguretat, amb la disposició passiva de reproduir inèrcies o l'activa d'endegar una dinàmica d'aprenentatge coneguda i nova a la vegada, de convertir cada sessió de classe en una oportunitat per avançar i aprendre.

És en aquestes dependències, generalment fredes i grises, que han variat poc des dels inicis, en el segle XIX, de l'escolaritat pública (pissarra que centralitza l'atenció, seients en fila i individuals), és en aquest espai on el professorat elabora bàsicament la seva autoestima professional o alimenta la tendència a l'autodesqualificació, fins i tot a l'estrès i la depressió.

I és obvi que l'aula, l'espai d'aprenentatge, amb les seves tradicions,

els rols dels seus actors i la seva normativa implícita, s'ha transformat profundament amb la generalització de la LOGSE. És evident que ja no hi trobem la mateixa clientela, perquè ara les classes recullen una representació de la població escolar real i, per tant, de problemàtiques estadísticament poc freqüents en marcs escolars anteriors: retard escolar, marginalitat, conductes agressives envers la institució escolar, aculturització, desinterès pels continguts acadèmics convencionals, etc.

El professorat que ve de la primària diu que té ja experiència d'aquesta diversitat de perfils i actituds, igual que el professorat de la FP. El que té una consciència, sovint tràgica, que se li ha canviat la feina és el provinent del BUP. Manifesta no estar preparat per viure un nou marc que emfatitza allò que és pedagògic, de tracte humà, de dinàmiques grupals a compte d'allò que és disciplinari, el que ha fet sempre, els continguts de la seva matèria. Un nombre important d'aquests professors i professores sosté que no li correspon aquesta vessant educativa, que no sap com enfocar-la, que ell o ella és professor o professora de matèria, que per educar ja hi ha les famílies o els psicòlegs.

Em sembla interessantíssima una tipologia d'estils de professor que fa M. Lluïsa Fabra, en la qual es distingeixen tres maneres d'interpretar les funcions docents: *el lector, el professor i el facilitador*.²

El lector té competència sobre el tema que ensenya, però no té especial interès en qüestions didàctiques i metodològiques i no les investiga.

El professor coneix el tema i ha reflexionat en la metodologia més adient per explicar-lo, encara que no coneix destreses d'interacció interpersonal.

Finalment, el facilitador té en compte l'atmosfera afectiva de les situacions d'aprenentatge. Coneix el tema i el mètode, però a més es preocupa de representar-se els processos interiors de cada alumne i alumna i del grup en el seu conjunt. Valora l'aprenentatge dels alumnes, però també, el seu propi aprenentatge.

Em sembla que la distinció és interessant, perquè posa sobre la taula, i de manera precisa, un perfil professional —el facilitador— que tal vegada coincideixi amb el que l'extensió de l'educació secundària

2. Dec a Álvaro Santa Cecilia aquests interessantíssims conceptes de la investigació pedagògica anglosaxona. Van formar part del contingut d'una xerrada al professorat del «Pràcticum» del C.Q.P (Curs de Qualificació Pedagògica). Lamento no disposar en aquests moments d'indicacions bibliogràfiques més concretes.

demanava i que podia haver guiat la formació del professorat d'aquesta etapa educativa. És difícil, en el context actual, ensenyar un alumnat, una franja important del qual no veu sentit a l'escola, sense una capacitat clara de comunicar amb els seus processos interiors d'aprenentatge, amb tot el conjunt de representacions externes d'aquesta connexió: mirades, aproximacions, etc.

Treballs d'investigació amb alumnat de secundària d'una mostra d'instituts³ confirmen la importància no sols d'aquesta empatia cognitiva, sinó també de les capacitats comunicatives del docent; capacitats que descansen en un posicionament ideològic, ètic i humà davant la seva tasca, però també en un conjunt d'habilitats semiòtiques (gests, mirades, posició del cos), d'empatia i teatrals que acostumen a tenir professionals amb bones condicions de vida a l'aula. Encara que són molts els ensenyants amb aquestes capacitats – importants no solament per a l'aprenentatge de l'alumnat, primer i gran objectiu de la professió, sinó també per a la qualitat de vida dels i de les professionals – haurien d'haver estat un dels continguts prioritaris d'un model de formació que no s'ha sabut o no s'ha volgut proporcionar per part de les institucions responsables.

El problema és que les característiques de la vida social als centres, marcada per la incomunicació social⁴ no facilita l'intercanvi sense suspicàcies, complexos, reticències, d'aquests sabers pràctics que ajudarien tant a la co-formació del professorat a través de l'equip de treball i a la millora de les condicions de vida laboral de més professionals. Qui té problemes a l'aula se'ls calla, els amaga com una vergonya secreta, encara que les fames corrin i puguin fer més mal a la persona amb problemes a l'aula que l'explicació de les seves dificultats i demandes d'ajuda. Però qui pot ajudar – amb els seus plantejaments de base i coneixements pràctics, amb els seus «trucs» comunicatius, de dinàmica de grups, etc. – també té por a ser titllat de «vanitos» o pedant. Una dinàmica relacional basada en la incomunicació i l'aparença obstrueix el canal dels intercanvis fructífers entre els docents.

3. Núria Giné, Lluís Maruny, Emili Muñoz, «Alumnado: entre el "buen rollo" y el agobio», *Cuadernos de Pedagogía*, 1997, núm. 260.

4. Maria Lluïsa Fabra, *op cit.* És especialment interessant el capítol 2 dedicat al tema de la comunicació – bàsicament la incomunicació – entre el professorat dels centres.

Perspectives. Crida a la consciència política

Aquesta mirada crítica sobre la situació de l'ensenyament secundari públic no vol ser derrotista, ni tan sols pessimista. Com a professional que, malgrat tot, em sento encara implicat en aquesta problemàtica, la descripció i anàlisi que en faig em serveix per fer-me una representació

sobre per on poden anar les alternatives per a l'ensenyament públic.

Atesa l'extensió d'aquest article, que em sembla que ja depasso àmpliament, només n'apuntaré les que jo veig com a possibles camins d'actuació.

En primer lloc, penso que no hem de confiar gaire en l'Administració com a motor d'aquest canvi, i no ho plantejo per apuntar-me al fàcil «carro» de la crítica antiinstitucional, sinó perquè l'actual Administració té forts compromisos amb l'ensenyament privat i, pel que fa a la gestió de l'escola pública, ens ha deixat prou testimonis de manca de voluntat política d'impulsar una escola pública d'autèntica qualitat al servei de la majoria de la població del país. Aquesta crítica no s'ha d'identificar amb una condemna global i maximalista que comporti la desconsideració apriorística de totes aquelles propostes i mesures que siguin profitoses per a l'escola pública.

Penso que el professorat encara pot ser el col·lectiu dinamitzador del canvi si abandona les autojustificacions exculpatòries («l'Administració és l'única responsable»; «la societat no ens entén») i converteix l'actual situació de «competència deslleial» amb l'escola privada concertada en una lluita que ja no pot ser estrictament sindical i laboral, sinó que ha de passar per una lluita política per la pública global i en l'àmbit de cada centre de treball.

Dic també en cada centre de treball, perquè penso que no valen gaire les grans mobilitzacions si no ofereixen a la població —a cada petita o gran població local— autèntics projectes de centre públic que arribin i siguin entesos pels pares i les mares i, a partir d'ells, per tot l'àmbit social. Projectes que puguin donar respostes —parcials, incompletes, subjectes a l'avaluació i al canvi— als grans interrogants que la població es planteja: comprensió del jovent i dinamització de les seves possibilitats humanes i socials; seguiment i suport psicopedagògic, en un moment de profundes transformacions de l'estructura familiar i evitació del fracàs escolar, amb flexibilització de plantejaments docents obsolets que ja no tenen més sortida que la nostàlgia pel passat irrecuperable.

Moltes de les vessants concretes en les quals es plasmen aquests grans temes no es podran abordar sense recursos i canvis profunds en els plantejaments de l'Administració. Però la reivindicació s'ha de fer no des de la queixa maximalista i apriorística, sinó des de la implicació i defensa d'autèntics projectes de canvi.

Per aconseguir majories socials en els centres per a la dinamització i canvi del propi centre, exponent concret de la més abstracta «lluita per l'escola pública», tots i totes hem d'abandonar prejudicis inútils i tota una cultura relacional que només porten a la confrontació estèril i a l'autojustificació defensiva d'uns i altres. La primera cosa que hauríem de revisar és l'actual situació d'enfrontament entre el professorat «col·laboracionista amb la reforma» i el «reivindicatiu». És evident que hi ha moltíssims professionals vàlids, amb recursos i dedicació a la seva feina en tots dos bàndols i que si es poden superar els «clixés» en la representació de l'altre, es poden arribar a veure totes les coincidències en les quals s'ha d'aprofundir en defensa de l'escola pública.

En l'àmbit més micropolític de cada centre, és important la consolidació de minories –gent amb idees i amb ganes de portar-les a terme– que posin sobre la taula tot allò que les uneix –i no els matisos que les separen– i funcionin com a motors de canvis parcials i positius per a la majoria del professorat del centre, sense caure en l'elitisme i l'autosatisfacció.

Hem d'abandonar les actituds d'enfrontament sistemàtic entre faccions –els orígens ideològics i culturals de les quals hauríem d'analitzar detingudament– i obligar-nos a explicitar els conflictes en els àmbits públics on es poden situar i de vegades solucionar i no als espais «ocults» dels passadissos i les sales de professors.

Finalment, per acabar aquest precipitat epígraf, hem de tenir en compte que els pares i les mares dels alumnes són el passaport cap a la realitat social que envolta l'escola i que són molts els testimonis de centres que veuen abonada la seva imatge de centre públic eficient gràcies a una política tutorial i institucional ben entesa (entrevistes individuals amb pares, reunions informatives i de debat de pares de classes i de nivells, festes conjuntes, etc). El fet evident que no hi participi tothom no invalida el sentit i orientació d'experiències que han canviat el panorama de la demanda escolar en algunes zones del país.

L'article recull les opinions de professors i professores de diferents IES que han impulsat projectes d'experimentació i implantació de la reforma a la secundària. La conversa gira entorn dels centres i dels canvis en la demanda social sobre l'escola.

La gestió dels centres i el professorat de secundària

Presentació

Dolors Sanahuja

Per tal de tenir una visió de conjunt de com ha anat la implantació generalitzada del nou sistema educatiu en tot el territori, hem convocat un conjunt de persones que treballen en diferents instituts de Catalunya a una taula rodona. La conversa s'ha centrat, bàsicament, en els canvis que l'aplicació de la reforma ha provocat en la composició i en l'ànim del professorat i en els problemes de gestió dels centres de secundària.

Les persones convidades tenen en comú haver impulsat i liderat projectes d'experimentació i d'implantació de la reforma des de càrrecs de gestió i haver fet difusió i formació per a la reforma; per tant, coneixen la realitat dels centres del seu entorn i, a més, tots són, avui, professors en exercici quan podrien no ser-ho, perquè han tingut ofertes per poder-se integrar en serveis o càrrecs externs, però tots ells i elles han preferit romandre a l'aula.

Els nostres convidats són Quim Canals de l'IES Vallès (Sabadell), Carme Castanyer de l'IES Bosc de la Coma (Olot), Ramon Durà de l'IES Angeleta Ferrer (Sant Cugat), Núria Montardit de l'IES Comte

de Rius (Tarragona), Josep Portella de l'IES Alfons Costafreda (Tàrrrega), i Lola Ribelles de l'IES Les Corts (Barcelona).

Atès que durant la conversa no hi ha hagut cap mena de discrepància, sinó que s'ha anat dibuixant la realitat, en un ambient d'ampli consens, amb unes opinions que han complementat les opinions dels altres, hem cregut, per tal de fer més àgil i entenedora la transcripció, que era millor no personalitzar les intervencions. Creiem que tots els assistents subscriuen globalment les idees que s'expressen.

¿Com valoreu el model de gestió als centres docents públics en aquests anys d'implantació de la reforma?

La gestió dels centres docents ha canviat d'una manera substancial amb el nou sistema educatiu, fonamentalment per la dificultat d'organització i gestió que el nou sistema comporta. Un sistema de gestió que es basa en una autoritat que l'equip directiu no té i que parteix del benentès que tothom té bona voluntat, que tothom coopera i que tothom participa en els mateixos objectius; però si aquestes premisses no es donen, no hi ha manera que un equip directiu pugui tirar endavant un projecte de centre.

Tots sabem què significa formar part d'un equip directiu: equips fràgils, molt pendents de les actituds del claustre, i que han d'assumir responsabilitats que són absolutament excessives. Si al principi de la reforma hi havia unes expectatives, unes possibilitats, aquestes es van ofegar ràpidament davant de la incompetència de la Conselleria. Tampoc des de la Inspecció no s'ha donat el to que s'havia de donar. Per això, moltes vegades, quan els equips directius s'han convertit en un *entrepà*, entre el claustre que pressiona i l'exterior que també ho fa, els equips n'han sortit com han pogut, en diagonal, diluint aspectes de la reforma per por que el claustre es plantés. I més quan han vist que des de la Inspecció no es feia res davant dels centres que no complien la normativa. No hi ha hagut cap control lògic i estructurat. Des d'alguns sectors de la Inspecció fins i tot hi ha hagut algunes postures antireforma que no han ajudat gens el procés.

D'altra banda, moltes iniciatives que s'han de prendre des de la gestió no estan previstes per la normativa; per exemple, on es diu que és obligatòria una reunió setmanal o quinzenal dels equips docents? On es diu que és obligatori que s'hagi de tutoritzar un crèdit de síntesi?

No es diu enlloc. D'aquesta manera s'accedeix als càrrecs directius sense eines suficients quan el que cal és un suport extern de la Delegació o de la Inspecció molt més ferm i més potent, i una autoritat reconeguda molt més ferma i potent de la que ara hi ha.

Tampoc el sistema funcionarial no facilita la gestió dels centres, perquè no afavoreix ni centres autònoms ni equips de gestió amb poder efectiu real. El funcionariat encotilla molt i, probablement, el sistema educatiu se'n beneficiaria si es pogués regir fins a un cert punt per les lleis de mercat..., però, no badem, que això pot comportar perills pitjors que la situació actual. Hi ha experiències més que suficients de com el nepotisme es pot instal·lar quan hi ha Administració i no hi ha funcionariat. Potser s'ha de «reformar» el sistema de funcionariat, però això només es pot fer si s'estableixen regles de joc molt clares i netes perquè es pot caure, en el cas contrari, en un clientelisme vergonyós. Per això, avui per avui, pensem que el sistema actual és l'adequat; només caldria ser rigorós en el control i l'aplicació de les sancions corresponents a aquella minoria de professionals que no compleixen. Només amb aquesta mesura el canvi seria notable.

Com descriuríeu l'actitud del professorat de secundària en aquests anys d'implantació generalitzada de la reforma?

Molts antics centres de batxillerat, especialment els de més tradició, com ho són molts de la ciutat de Barcelona, tenen uns claustres integrats per un col·lectiu de professionals d'una mitjana d'edat alta, amb una tradició funcionarial important i molt interessats a mantenir un determinat *estatus*. Aquests professionals veuen amb molta desconfiança, preocupació i crispació, el canvi del que havia estat la seva pràctica habitual.

El fet que la implantació de la reforma es produeixi paral·lelament amb una forta davallada de l'escola pública, especialment a la ciutat de Barcelona, i amb una desviació importantíssima d'alumnat cap a la privada concertada, tampoc no hi ha ajudat; més aviat ha servit per reforçar els claustres en la posició dels que perceben el canvi com una cosa innecessària, gratuïta, poc fonamentada i perjudicial per a tots. Per dir-ho de manera contundent: és l'apocalipsi, tot el que porta la reforma és negatiu, la reforma té la culpa de tot. I això no és pas així.

De tota manera, una de les coses més decebedores en el procés d'implantació ha estat l'esforç immens per fer una escola competitiva i competent, com diu la consellera, i trobar que el 10% dels alumnes se'n van a la privada concertada, perquè els pares volen triar amb quins companys va el seu fill o filla. Comprovar com els esforços del professorat dels centres públics per frenar el degoteig no serveix de res i cada any sobren professors, n'ha sumit molts en una posició de pessimisme i proclius a llançar la tovallola. En algunes zones, aquesta tendència experimenta alguns petits canvis. Aquest any a Sabadell, per exemple, en lloc de perdre el 10% s'ha perdut el 5% i no s'ha tancat cap línia, però els anys anteriors se'n tancaven dues. Des de la gestió difícilment es podia implicar el professorat en cap projecte. Com es pot defensar, per exemple, la coordinació amb primària, si resulta que el neguit principal el provoca saber a qui li tocarà ser desplaçat el curs vinent?

És realment dolorós i dur engegar un projecte i, és clar, hi ha hagut un seguit de moviments i reivindicacions que el que intenten és reformar la reforma, intenten que tot s'assemblí el més possible al sistema anterior, i aquests moviments, d'altra banda, es veuen reforçats perquè creuen que les decisions que estan sortint del Departament semblen anar en aquesta línia: a la pràctica s'allarguen les hores de docència dels crèdits obligatoris, es treu variabilitat i s'agreuja el problema de l'atenció a la diversitat, perquè el sistema és menys flexible, és més del mateix per a tothom.

Ara molts s'adonen que això de la reforma s'ho ha pres seriosament molt poca gent. I la realitat tampoc no es veu ni es viu igual si s'entra a l'aula o no s'hi entra. La majoria de nosaltres parlem condicionats per les vivències derivades del nostre càrrec. Tots devem tenir una part de raó, des dels qui planifiquen fins als qui treballen divuit hores a l'aula. Però la millor manera d'entendre com ha incidit el nou sistema, és quan ets professor d'aula i si, a més a més, ets professor d'una UAC, encara percep més intensament els canvis i s'entén fàcilment que massa filosofies no agradin i que no hi ha teoria que pugui satisfer. És lícit que una part gran del professorat es qüestioní la reforma, perquè ens ha complicat molt les coses.

El professorat està molt cremat. Tot i fer cursos de formació, lectures pedagògiques i esforços de reciclatge per millorar la qualitat i la docència, sovint ens trobem desbordats per la nova problemàtica.

A l'hora de fer valoracions i fer un judici més ajustat, s'ha de tenir

present què ha representat, per a un professorat acostumat a fer un ensenyament postobligatori, passar a ser professor d'ensenyament obligatori; fins i tot a les FP si un noi no seguia se li podia dir que es quedés a casa i no passava res. Ara això no es pot fer. Ara els tenim tots i en som del tot responsables. Estàvem preparats per assumir aquests canvis? Quin tipus de preparació ens calia? Hi ha professionals més versàtils que altres, però, és possible convertir, per mitjà de llei i contra tot pronòstic, un professor especialista en un formador generalista?

I, malgrat tot, hem d'agrair com a professionals de l'ensenyament haver viscut l'esdeveniment històric d'un canvi educatiu. Creiem que ens ha fet millors professionals, perquè ha estat una ocasió fantàstica per revisar la nostra feina i adonar-nos que la podíem millorar. D'altra banda, pensem que les posicions recalcitrants no tenen futur, no poden persistir, perquè és abocar-se al desastre personal i col·lectiu.

L'autonomia dels centres, realitat o utopia?

El model de gestió de la reforma es basa en una autonomia de centres que mai no ha existit i aquesta manca d'autonomia ha impedit arribar a solucions més eficaces. Pensem, per exemple, en el ROIES, Reglament Orgànic de Centres Docents Públics de Secundària. El ROIES hauria hagut de ser la clau de volta per passar al nou model d'escola on la participació i els recursos fossin els adequats. Només cal recordar l'article que diu que els caps de departament no poden ser triats per l'equip directiu.

Una altra falla d'aquests anys ha estat que els recursos s'han posat al final –no pas al començament– de la implantació. Les plantilles no han respost a les necessitats que es preveïen. Es parlava d'una mitjana de 2,5 professors per grup, i això no s'ha aconseguit encara.

Un altre error ha estat el ritme d'implantació. Molts centres van haver d'implantar primer i tercer d'ESO de cop, i això va provocar molt cansament innecessari i discussions que s'haurien pogut evitar.

L'autonomia no s'ha concretat en cap normativa que hi donés suport. Els equips educatius que han funcionat aquests anys han estat per l'esforç i la bona voluntat, mai per una norma clara, obligatòria per a tothom i amb la corresponent compensació horària. A Sant Cugat, on ha començat la reforma igual que a Barcelona, hem tingut la sort

de començar amb nuclis de professors reduïts al començament i en una situació no gaire conflictiva d'alumnat i s'ha pogut anar avançant. No hem patit reducció d'alumnes, al contrari, però no ha estat pas pel suport de l'Administració.

A Olot, els centres públics pugem moltíssim i la privada baixa, però tot va lligat al voluntarisme del professorat. Podem pensar que la situació es mantindrà? Pensar que un centre funcionarà bé aquest any perquè l'any anterior ha marxat bé no és cert del tot. Depèn. Depèn del percentatge de mobilitat del claustre i del professorat que s'hi incorpori, perquè si s'hi incorpora un professor amb un tarannà concret pot desmuntar tot el que s'havia fet durant anys. El concepte de projecte de centre és contradictori amb el sistema de provisió dels llocs de treball.

Això ens portaria a parlar de les tutories, de la feïnada que hi ha perquè algú vulgui ser tutor d'ESO. Ser tutor d'ESO significa treballar, d'entrada, tres o quatre hores més que no pas un altre que no ho sigui, i no tenir cap compensació reconeguda. Autonomia de centre vol dir tenir la possibilitat de poder compensar –més enllà de les bones paraules d'agraïment– aquells que col·laboren, i evitar, com passa ara, que qui no col·labora pugui boicotejar el que s'està fent sense que passi res. Autonomia de centre vol dir que quan el centre veu molt clar que es necessita una UAC i ho justifica, l'Administració li deixi aplicar el seu projecte amb els recursos necessaris.

L'Administració fa la sensació de no mesurar amb prou encert l'abast de tot plegat. Un exemple clar, l'ofereix el disseny de les plantilles d'enguany on, a la pràctica, es posa la majoria dels centres en la disjuntiva d'haver de resoldre dos problemes greus: el desplaçament del professorat propi, amb els problemes humans que això comporta, i l'atenció a l'alumnat de perfil més complicat; una bona decisió, com pot ser la d'oferir professorat per atendre la diversitat, en molts casos s'ha de resoldre amb el professorat «sobrant» (francès, llatí, filosofia...), el qual, sovint, no té els instruments escaients per fer-se càrrec d'una de les tasques en aquests moments més compromesa que tenen els instituts.

Com s'ha distribuït el professorat dins els centres? Doncs, el professorat més predisposat és el que ha entrat a l'ESO i els altres han anat passant al batxillerat. I com entén aquest professorat reticent el nou batxillerat? Com si fos el COU, aplicant els esquemes de l'antic sistema al nou batxillerat, fent en tres hores el mateix que abans es feia



amb quatre. No es vol actuar durant el procés, sinó avaluar al final, i practicar el mètode que l'alumnat ja s'ho trobarà al final. I, és clar, tot això emparat per una normativa general que no ajuda a corregir aquestes actuacions.

I si parlem de l'avaluació, cal ser conscients de la feina que ens queda per fer a tots plegats, cal aprendre, sobretot, a intervenir en el procés, a guiar millor l'alumnat, a aconseguir canvis en el comportament, en les estratègies i en els resultats. Si no ho fem així, ens podem trobar encara amb discursos molt diferents dins dels equips docents, molt diferents i molt durs. No és fàcil aquest canvi de mentalitat: passar d'actuar amb força al final del procés i valorant estrictament el nivell de coneixements adquirits, a intervenir al llarg del procés, treballar en equip i valorar més enllà dels límits de la pròpia matèria.

Per acabar-ho de complicar, molt del professorat d'incorporació recent tampoc no respon a les necessitats dels centres, ni per preparació, ni per motivació. Les facultats continuen preparant espe-

cialistes i l'ensenyament, en canvi, necessita professionals polivalents amb una preparació pedagògica que ni el CAP ni els CCP poden garantir. El grau de dificultat per exercir la docència s'ha complicat moltíssim i els actuals ensenyaments universitaris no hi donen resposta.

Es diu que l'escola rep i pateix les conseqüències dels canvis socials produïts aquests darrers anys. Què en penseu?

Ha canviat l'entorn social i ha canviat la demanda social sobre l'escola. La societat ha delegat en els centres la funció d'educar, perquè molts pares, de totes les condicions socials, per diverses raons han abdicat aquesta tasca i consideren que és l'escola la responsable d'educar els seus fills i filles. Se'ns exigeix fer una funció instructiva, formativa i educadora, mentre que el respecte social per la professió s'ha perdut.

A molts centres, la preocupació del professorat no és ensenyar un adolescent, sinó procurar que mengi. Ben bé hauríem de parlar d'una *reconversió industrial* del professorat i això ningú no ho reconeix en veu alta. Fins i tot sembla que ningú no ho havia previst i, el que és pitjor, ningú no ha reaccionat encara.

A més a més, hi ha un altre fenomen que no s'havia previst: l'immigració. S'ha preparat el professorat per rebre alumnat que té un 20% de magribins? Com s'enfronta el professorat a un grup de criatures sense que s'entenguin mútuament i amb una càrrega cultural i vivencial radicalment diferent? Això és intrínsecament conflictiu i, mentrestant, els centres privats venen tranquil·litat i ordre i tots els nens ben iguals. Per acabar-ho d'arrodonir, els mitjans de comunicació només destaquen i exageren els conflictes de la pública, com si a la privada no hi hagués conflictes. Tal i com s'estan fent les coses, el país està perdent una eina extraordinària de cohesió social: l'escola.

I què hauria passat si no s'hagués posat en marxa el nou sistema educatiu? No és una banalitat fer-se aquesta pregunta perquè, d'alguna manera, molts dels problemes existents avui als centres públics són de caràcter extern a la reforma, són problemes de caràcter més social, que reboten a l'escola. La societat ha patit un canvi substancial: la violència institucionalitzada, el consumisme desaforat, la sobreprotecció dels pares i les mares, la seva pèrdua d'autoritat davant dels fills i filles... Quants pares ens vénen desesperats perquè

diuen que es veuen incapaços de controlar els seus fills? Avui tenim nois i noies molt més independents que els de fa uns anys, però molt menys autònoms, i això és un perill, un perill per a ells mateixos, però també per a la societat, perquè són futurs ciutadans i ciutadanes incapaços de gestionar la seva llibertat de manera equilibrada i positiva.

S'adeqüen els nous currículums a les noves necessitats de l'alumnat?

La sensació és que ens estem quedant molt desfasats. L'ensenyament avui dia no ha de servir només per donar continguts, sinó per preveure el futur immediat i oferir estratègies a l'alumnat per afrontar aquests canvis i garantir la integració social. Es tracta de treballar actituds, valors i normes com a eixos troncats de tot el PCC. Hi ha la impressió que tot avança molt més ràpidament que nosaltres. Quan s'analitzen els continguts de les matèries, és difícil no preguntar-se si no hi ha molts continguts obsolets, o si es tracten els que s'haurien de tractar, o si els treballem de la manera més adequada... Potser estem atrinxerats en els aspectes curriculars clàssics i no acceptem la filosofia de la reforma i per això no donem resposta a les necessitats reals. No podem deixar de preguntar-nos: quin sentit té tot això que estem fent i si els continguts són els adequats i els que es necessiten. No sempre els materials curriculars existents en el mercat són els materials curriculars més adients.

Sobre el paper, cada centre havia d'assenyalar els mínims del seu projecte curricular, això responia al criteri d'impulsar l'autonomia de cada centre. I què ha passat? Alguns centres, arran de l'avaluació, han fet una llista del que podríem dir-ne conceptes bàsics o mínims, però altres centres no se n'han sortit. També podem interrogar-nos sobre quin ús hem pogut fer del projecte curricular, quan la majoria anem amb el llibre de text a la mà i els objectius terminals són infinits i uns són molt generals i altres molt concrets...

Des de la vostra posició de responsables de gestió i de professors d'aula, com preveieu el futur immediat?

A un sistema educatiu nou, se li ha de donar temps, una certa calma i fer petites modificacions de mica en mica. Però ara ens trobem que cada any anem canviant de normativa.

No enterrem encara la reforma. Si es modifiquen les condicions que aquí anem apuntant, és possible fer moltes coses. Potser no totes, però Déu n'hi do! A la majoria dels claustres hi ha, com a mínim, un 80% de professorat seriós i responsable. La resta és el que boicoteja. Una de les raons és perquè una part d'aquest percentatge està format per professionals que no estan facultats ni per a la instrucció, ja no diguem per a la formació, i la manera que tenim d'organitzar els centres públic no permet treure'ls.

D'altra banda, tenint en compte el nou context d'alumnat, es necessita més professorat, però també cal una altra tipologia de professional als centres. En molts centres, fóra útil que hi hagués un assistent social o un educador de carrer i, fins i tot, personal sanitari, però lligats al projecte de cada centre. Actualment hi ha una sèrie de serveis i d'institucions vinculades a l'ensenyament (EAP, ONCE, CREDA, Xarxa Municipal, CAPIT) que funcionen amb el seu propi projecte i que han de donar suport als centres, però que a vegades donen més feina que problemes solucionen.

Quan diem reformar la reforma des de posicions de defensa general del projecte, estem parlant d'augmentar els recursos materials, però també de més integració de totes les parts afectades per tal d'aconseguir una més gran eficiència dels recursos existents. És inconcebible, per posar un exemple, que s'apliqui la mateixa mesura a tothom quan hi ha centres desiguals en necessitats. Si fos cert allò de l'autonomia de centres, els equips directius haurien de justificar la seva proposta de recursos i l'Administració els hauria d'atendre.

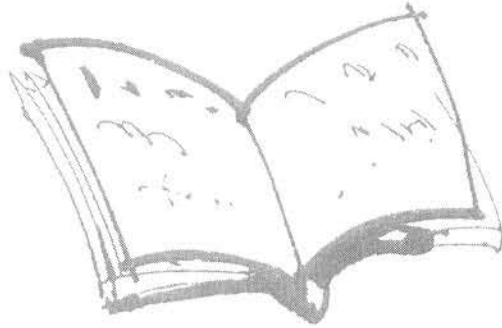
El nou model educatiu podria funcionar si efectivament es garantís l'autonomia dels centres i es facilitessin els recursos necessaris, entre els quals, el perfil del nou professorat que el centre necessita. I el pitjor que podria passar amb el nou model educatiu seria canviar-lo mirant enrere, cosa que, pel que sembla, és la tendència actual.

Quant al tema de la formació del professorat, aquesta hauria de donar resposta a com enfrontar-se als nous reptes. Caldria anar a una formació pensada segons les necessitats del centre, o dels equips, més que no pas formacions individualitzades. La formació ha de reforçar l'autonomia i el projecte de centre, dels equips i no de les individualitats.

El Departament d'Ensenyament s'hauria de replantejar del tot la formació inicial del professorat, hauria de ser curós amb el perfil

professional que els centres demanen i ens hauria de definir de nou el paper de la Inspecció per tal que els centres puguin comptar amb un suport extern real i amb poder executiu per resoldre els problemes. També és urgent solucionar i reconèixer els càrrecs mitjans, com ara els coordinadors de nivell, que actualment no es reconeixen i que, de fet, implica que hagin de treure hores d'allà on poden. La gestió ha de ser el màxim de democràtica i l'única manera d'aconseguir-ho i que tothom hi participi és que tots els equips educatius es facin responsables de totes les decisions que s'han de prendre al seu nivell.

El Departament d'Ensenyament ha d'il·lusionar els professionals, donar-los estímuls i incentivar-los. No s'hauria d'oblidar que gràcies al professorat, al seu treball, al seu saber i al seu prestigi intel·lectual, els centres de secundària públics ara fa pocs anys competien amb èxit més que suficient amb els privats de més anomenada. Bona part d'aquests professors i professores encara són als centres; el que ha canviat és l'alumnat –ara no és seleccionat– i les demandes socials a l'educació secundària. Caldria proposar-se com a objectiu prioritari aconseguir un altre de nou a aquella situació de no fa tant de temps, de sintonia i d'acord real entre el que demanen l'alumnat i les seves famílies i el que poden oferir els centres i els seus equips de professors.



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
- GRAU JUAN, Hortènsia. «El Professorat al primer cicle d'ESO». En: *Perspectiva Escolar*, núm. 205 (maig 1996), p. 40-52
- MASJUAN CODINA, Josep M. «Algunes qüestions sobre el professorat i la reforma». En: *Perspectiva Escolar*, núm. 196 (juny 1995), p. 77-81

Llibres i articles

- «L'Autonomie de l'enseignant» [Monogràfic]. Jacques Meard (coord.), Jacqueline Castany (coord.). En: *Cahiers pédagogiques*, núm. 384 (mai 2000), p. 11-44
- «Baròmetre de l'educació: estabilitat i dedicació dels directors/es i del professorat». En: *Biec*, núm. 12 (abril 1998), p. 8-9
- BARQUÍN RUIZ, Javier. «Hacia un modelo de formación del profesorado crítico, complejo y global: retos del profesorado al final del segundo milenio». En: *Investigación en la escuela*, núm. 37 (1999), p. 61-71
- BISCARRI GASSIÓ, Joan. «De l'antic BUP a la nova ESO: requeriments cognitius per al professorat». En: *Guix*, núm. 259 (novembre 1999), p. 41-44
- CALATAYUD SALOM, Empar. «L'autoavaluació del docent al servei del

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

- seu desenvolupament professional: una experiència enriquidora». En: *Guix*, núm. 264 (maig 2000), p. 37-42
- CALVETE ZUMALDE, Esther; VILLA SÁNCHEZ, Aurelio. «Estrés y burnout docente: influencia de variables cognitivas». En: *Revista de educación*, núm. 319 (mayo/agosto 1999), p. 291-303
- CATALÁN FERNÁNDEZ, Albert. «Cambios y resistencias al cambio en la educación secundaria». En: *Signos*, núm. 22 (octubre/diciembre 1997), p. 44-55
- «Educación secundaria obligatoria: el profesorado». En: *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 238 (julio/agosto 1995), p. 47-62
- «Educación secundaria obligatoria» [Monogràfic]. En: *Organización y gestión educativa*, núm. 2 (2000), p. 3-20, 29-30
- «¿Educar o segregar? La educación secundaria obligatoria». En: *Signos*, núm. 18 (abril/juny 1996)
- «Elements per a la comprensió crítica de la reforma de l'ensenyament secundari». [Monogràfic]. En: *Temps d'educació*, núm. 21 (primer semestre 1999), p. 113-211
- Encuesta al profesorado de primaria y secundaria de la enseñanza pública: opiniones y actitudes ante sus condiciones de trabajo*. Madrid: Centro de Public. del MEC: CIDE, 1993 (Investigación; 88)
- ESTEVE ZARAZAGA, José Manuel. *La Formación inicial de los profesores de secundaria: una reflexión sobre el curso de cualificación pedagógica*. Barcelona: Ariel, 1997 (Ariel educación)
- Evaluación del profesorado de educación secundaria: análisis de tendencias y diseño de un plan de evaluación*. Madrid: Centro de Public. del MEC: CIDE, 1995 (Investigación; 112)
- Evaluación del profesorado de Secundaria*. Juan Mateo Andrés (coaut.). Barcelona: Cedecs, 1996 (Cedecs Psicopedagogía)
- «La Evaluación del profesorado en secundaria: la opinión de los profesores». Tomàs Escudero (coaut.). En: *Revista de educación*, núm. 318 (enero/abril 1999), p. 227-250
- FABRA, Maria Lluïsa. «Instruments de participació i gestió democràtica. Formació Permanent del professorat de secundària». En: *Educar*, núm. 19 (1995), p. 33-46
- FABRA, Maria Lluïsa. *El professorat de la reforma*. Barcelona: Barcanova, 1992 (Barcanova: Educació)
- FEITO, Rafael; GUERRERO, Antonio. «La Práctica de la formación del profesorado en los centros educativos». En: *Signos*, núm. 19 (octubre/diciembre 1996), p. 22-31
- GARCÍA LLAMAS, José Luis. *Formación del profesorado: necesidades y demandas*. Barcelona: Praxis, 1999 (Educación al día: didáctica y pedagogía)
- GIL, Daniel; FURIÓ, Carlos; GAVIDIA, Valentín. «El profesorado y la refor-

- ma educativa en España.» En: *Cero en conducta*, núm. 47 (abril 1999), p. 75-93
- GINÉ, Núria; MARUNY, Lluís; MUÑOZ, Emili. «Alumnado: entre el “buen rollo” y el “agobio”». En: *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 260 (julio/agosto 1997), p. 54-63
- JOHNSTON, Marilyn. «Cambiar la enseñanza, cambiar la formación». En: *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 290 (abril 2000), p. 42-45
- LÓPEZ RUIZ, Juan Ignacio. «Al otro lado de la academia: el conocimiento empírico del profesorado». En: *Revista de educación*, núm. 321 (2000), p. 245-268
- MALDONADO RICO, Antonio. «Nuevas propuestas de formación de profesorado en el estado español». En: *Revista de psicopedagogía*, núm. 7 (1999), p. 29-37
- MAÑÚ NOÁIN, José Manuel. *Profesores del siglo XXI*. Barañáin: Ediciones Universidad de Navarra, 1998 (Astrolabio: serie educación; 243)
- MASJUAN CODINA, Josep M.; RINCÓN IGEA, Benet del; YAGÜE, Pilar. *El Professorat d'ensenyament secundari davant la Reforma*. Barcelona: La Universitat Autònoma. ICE, 1994
- MCKERNAN, James. *Investigación-acción y currículum: métodos y recursos para profesionales reflexivos*. Madrid: Morata, 1999 (Pedagogía: Manuales)
- SANTOS GUERRA, Miguel Ángel. «¿Cómo valorar la calidad de la enseñanza?: Las trampas de calidad». En: *Aula de innovación educativa*, núm. 68 (enero 1998), p. 81-83
- SEMANA MONOGRÁFICA APRENDER PARA EL FUTURO: LA EDUCACIÓN SECUNDARIA, PIVOTE DEL SISTEMA EDUCATIVO (12: 1997: Madrid) *Aprender para el futuro: la educación secundaria, pivote del sistema educativo documento básico*. Madrid: Fundación Santillana, 1995
- Vers un model de formació inicial del professorat d'ensenyament secundari (12-18 anys)*. Barcelona: Universitat Autònoma. ICE., 1989 (ICE: Documents; 1)



Oferta de seminaris per al curs 2.000 - 2.001

Escola de la Dona

NOM

Cuina de Nadal, 8h.

Art i ciència de la cuina de l'arròs, 8h.

Serigrafia, 30h.

Planxa de Nadal, 20h.

Pl. de Pere Corominas, número 1. Drassanes, Nou de la Rambla

08001 -BCN Tel. 93 443 15 13 Fax. 93 443 13 12

RESUM

Fa conèixer idees noves i mostra plats nous per Nadal

Per aprendre a elaborar diversos arrossos: paelles, cassola, fregits i al forn

Fa conèixer la tècnica d'estampació en roba amb laca, metal·litzants i cotó

Per aprendre a treure taques de jocs de taula, rentar-los emmendar-los i planxar-los

Centre de formació d'adults "Can Batlló" C. Comte d'Urgell 187, 08036-BCN

NOM

Atenció al malat terminal, acompanyament

Cures paliatives, 20h.

Dietètica i nutrició, 20h.

Urgències, 20h.

Atenció a la persona gran, 16h.

Atenció domiciliària, 16h.

RESUM

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

Tracta el tema de la mort des de la vessant personal i familiar

Amplia coneixements per a auxiliars d'infermeria, 12 h.

Mostra una aproximació al tema per a auxiliars d'infermeria

Ampliació de coneixements per a auxiliars d'infermeria

Treballa amb auxiliars d'infermeria per millorar les cures i l'atenció a la gent gran amb discapacitats físiques i psíquiques

Millora els coneixements i competències dels professionals que desenvolupen la seva activitat a domicili

Per millorar la capacitat d'escriure textos

Pensar i escriure, 32h.

Escola d'Arts i Oficis C. Comte d'Urgell, 187, 08036-BCN

NOM

Esmalts al foc aplicats a la joieria, 42h.

RESUM

El cloisonné, aplicació en sec. Els vitrificables. Aplicació de les tècniques de 1r nivell

Escola de Viticultura i Enologia Mercè Rossell i Domènech

Barri d'Espells, 08770 Sant Sadurn d'Anoia, Tel. 93 891 14 12, Fax 93 891 20 88

NOM

Tècniques analítiques bàsiques en l'àmbit de l'Enologia, 30h.

Coneixements bàsics d'enologia i tast per a treballadors de l'empresa vitivinícola, 24h

Curs de poda, 30 h.

Ofimàtica i Internet, 40 h.

RESUM

Per conèixer els diferents mètodes bàsics d'anàlisi de vins i de mostos per al control de l'elaboració

Per adquirir coneixements bàsics sobre la viticultura i diverses vinificacions, degustació, marc legal, gestió de qualitat, protecció del medi ambient i conservació de la salut.

Per dominar els coneixements bàsics de la poda: poda d'hivern, d'istiu i planté

Per conèixer les eines bàsiques d'ofimàtica i navegació.



- *nova etapa*
- *nou format*
- *nous continguts*
- *nou disseny*

demana-la!

la pots trobar a:
Pça. Espanya, 5. Barcelona
www.bcn.es/imeb

L'avaluació és complexa perquè cal saber fer una anàlisi del que volem avaluar i saber dissenyar propostes de millora. A aquesta complexitat cal sumar-hi el fet que hem de trobar fórmules que serveixin per compartir el procés i el resultat de l'avaluació amb els companys del claustre, amb els nens i les nenes i amb les seves famílies.

Algunes reflexions sobre el «Progressa adequadament» o el «Necessita millorar»

Jaume Cela

L'avaluació dels aprenentatges dels nens i de les nenes, dels nois i de les noies és una de les feines més difícils de totes les feines que es fan i es desfan. Goso afirmar, amb la boca petita, que és la més difícil de les que tenim encomanades els i les que ens dediquem al noble ofici d'educar.

El resultat de l'avaluació, que sempre és una activitat molt complexa, s'ha de concretar d'alguna manera. Amb tot, imagino que ni Sòcrates ni cap dels grans mestres grecs i romans no es van plantejar mai la necessitat de mesurar la intel·ligència dels seus alumnes. Sembla ser que aquesta idea va sorgir en aquell moment en què la humanitat va veure en el saber científic la font de tota la veritat, de tota l'objectivitat. Llavors es va creure que també la intel·ligència es podia mesurar.

76 Avaluació?

Fins fa poc temps enllestíem la feina amb una nota numèrica i una equivalència nominal –excel·lent, notable, bé, suficient i insuficient– que tenia un avantatge: feia la sensació que tots els que estem compromesos en la funció avaluadora –mestres, alumnes i famílies– sabíem què dèiem o vivíem el somni de creure que dèiem el mateix.

Ben aviat, però, el somni es va esberlar i vam començar a matisar aquests noms amb els adjectius «alt» o «baix» i un nen podia tenir un notable alt o un de baix, segons fos un set o un vuit. I tots contents, fins que algú va demanar que si tenia un vuit perquè no es podia concretar amb un excel·lent baix i deixar l'excel·lent per al nou i l'excel·lent alt per al deu. I per què no un suficient baix, en el cas del quatre o un bé baix en el cas del cinc? Les expressions dels càlculs matemàtics no són tan objectives com acostumem a creure –i si algú en dubta només cal que vegi què representa la llei d'Hondt aplicada a les eleccions polítiques– i els resultats de les nostres avaluacions tampoc.

Després ens vam inventar les frases i això és un turment semblant a un martiri xinès. El patiment que provoca en els avaluadors és, a més a més, bastant inútil, perquè la majoria de frases dels informes ens deixen sempre una sensació de no haver dit el que volíem dir. Aquestes frases acostumen a estar agrupades de quatre en quatre. Posem un exemple: imaginem-nos que volem avaluar el grau de participació d'una criatura en una àrea determinada. Les frases podrien ser semblants a aquestes:

a) Sempre participa en els debats que fem a classe.

b) Sovint participa en els debats que fem a classe.

b) De tant en tant participa en els debats que fem a classe.

c) No participa mai en els debats que fem a classe.

I així podríem continuar amb cada ítem. Cal dir també que la selecció dels ítems és ja una tria avaluadora, allunyada com tota tria de qualsevol caràcter innocent.

El resultat final és que la Susanna surt igual que en Miquel i la Carla és una còpia d'en Narcís. A més a més hi ha nens 1-5-9-13, d'altres són 2-6-10-14, un tercer grup són 3-7-11-15 i l'últim grup són 4-8-12-16.

Quan tenim dubtes anem a les frases del mig, que són menys compromeses. I tots sabem que en Miquel i la Susanna són ben diferents i que en Narcís i la Carla s'assemblen sobretot perquè no tenen la lletra zeta en els seus noms. Ara tenim un nou invent que, cal dir-ho per fer justícia, ens ha simplificat la feina als que estem treballant als primers cicles educatius: «progressa adequadament» i «necessita millorar». I ja hi som, perquè aquestes valoracions poden ser intercanviables. La decisió depèn, molt sovint, de quin costat et posis en el moment de concretar la teva avaluació. Algú em va dir, i té bona part de raó, que depèn de si et poses al costat o t'allunyes de l'alumne.

Hem matisat aquestes valoracions –per això tenim autonomia avaluativa– amb

comentaris com: progressa adequadament fruit del seu esforç o progressa adequadament tot i que podria encara fer més.

Per a més inri –i sort d'aquest inri que tenim– sabem que avaluar no sols vol dir indicar el grau de progrés en el moment final del procés d'ensenyament-aprenentatge –avaluació sumativa– sinó que hi ha l'avaluació del procés –formativa i formadora– i sempre partint de l'avaluació inicial, principi aquest que resumeix, això afirmen els experts, tota la teoria constructivista.

Confesso que quan he de triar frases la suor m'envaïx i sempre tinc la sensació que em quedo al llindar de la realitat. A vegades estic temptat de ser sincer i escriure frases com aquestes:

- Progressa adequadament però no em pregunteu per què.
- Progressa adequadament de cintura cap avall.
- Progressa adequadament dilluns, dimecres i divendres.
- El seu progrés es paral·lel a la seva necessitat de millorar.
- Em sembla que progressa adequadament, però no hi posaria la mà al foc.
- El seu progrés es inversament proporcional a la meva necessitat de millorar.
- Progressa adequadament? Més val que en parlem i si pot ser amb una tassetta de til·la al costat.
- Necessita millorar a estones.
- Necessita millorar en el seu progrés adequat.
- Progressa adequadament? Aquesta sí que és una bona pregunta.
- Necessita millorar però ho té pelut, pobre criatura, perquè jo ja he acabat les estratègies. Potser el curs vinent me'n sortiré, perquè penso fer un curs a l'escola d'estiu sobre aquest tema.
- Progressa adequadament, tot i que no ho sembla.
- Progressa adequadament en tot allò que jo crec que hauria de millorar.
- Necessita millorar, tot i que tinc la sensació d'enviar els meus vaixells a lluitar contra els elements.
- Progressa, però no sé si gaire adequadament.
- Hem de procurar que no progressi tan adequadament.
- Progressa inadequadament.
- Progressa adequadament a un ritme que se'm fa difícil seguir.
- Progressa adequadament a les hores de pati.
- Progressa, progressa i progressa, ara bé no sé pas si adequadament.
- Em sembla que sóc jo qui necessita millorar.
- Progressa adequadament, però el meu sistema nerviós se'n ressent més del compte.
- Necessita millorar? Doncs existeix.
- Progressa adequadament amb el temps, com el bon vi.
- Progressa adequadament a la de tres.
- Potser si no progressés tan adequadament tots viuríem més tranquils.
- Necessita millorar una miqueta, com si fos una sopa que li faltés un pessiguet de sal.
- El seu progrés és com les onades: ara vénen, ara se'n van.
- Em falten paraules.

78 **Avaluació?**

En el tema de la concreció de les avaluacions escolars no sé pas com sortir-me'n i continuo pensant que aquesta concreció és molt important i que mereix convertir-se en un dels centres del debat pedagògic. L'única proposta que tinc és augmentar el nombre d'entrevistes que fem, perquè és a través del diàleg entre la família i el mestre o la mestra –que abans haurà dialogat amb l'alumne– que puc donar raó del punt on es troba cada criatura i de què penso fer perquè continuï millorant, i quan dic què penso fer vull dir què pensem fer, perquè no podem oblidar que l'avaluació és també un treball d'equip i tots els membres de l'equip en són responsables, com responsables en són els mateixos alumnes i les seves famílies. No som illes, com afirmava el títol d'un llibre, sinó continents lligats i relligats amb cordes ben gruixudes i cordills subtils com les antenes d'alguns insectes.

Però sóc conscient que aquesta proposta té una càrrega de feina adicional que la fa molt difícil de dur a terme, perquè les hores de feina no canvien i cada dia que passa a les escoles ens cauen més compromisos. No hi ha col·lectiu o problema humà o diví que no tingui una repercussió en el món escolar. Si algú en dubta només cal que faci una llista del que es coneix en l'argot escolar com a eixos transversals. Sexualitat, salut bucodental-digestiva-visual-posicional..., per la pau, la solidaritat, vial, del consum, de les noves tecnologies –i el cinema, on queda?–, prevenció de les drogues, de la delinqüència, de la sida...

I catequesi, és clar, que les jerarquies

eclesiàstiques estrenyen i gairebé ofeguen, oblidant l'afirmació religiosa.

Potser tot plegat es resoldria amb una bona prioritització del que fem per acabar sent capaços de començar a dir: miri, senyora societat, això no ens toca fer-ho a l'escola, però això altre, sí, i això que ens toca estem disposats a explicar-ho perquè en sabem molt i ho fem prou bé.

Potser tot és qüestió de tenir temps relaxat per pensar, per elaborar noves propostes, per imaginar, com a pas previ per fer realitat, nous moments d'intercanvi, això sí, sempre a favor dels nens i de les nenes, dels nois i de les noies amb qui compartim la responsabilitat de construir un món una mica millor del que tenim.

Novembre 2000

PERSPECTIVA ESCOLAR

**Subscriptores i lectors,
lectores i subscriptors!**

Us convidem a la conferència de celebració dels **25 anys**
de la revista.

Més infants i més diversos?

Reflexions sobre l'escola dels anys que vénen.

A càrrec de la Dra. **Anna Cabré**, catedràtica de Geografia
Humana i directora del Centre d'Estudis Demogràfics de la
Universitat Autònoma de Barcelona.

Us hi esperem!!

Dimarts 14 de novembre de 2000, a les 19 hores
Avda. de les Drassanes, 3 - 08001 Barcelona

Aquest estiu ha mort Ramon Juncosa. Sempre va ser una persona arrelada a la renovació pedagògica i en molts moments va col·laborar amb Rosa Sensat. Perspectiva Escolar ha demanat a tres companyes seves un record pel recorregut de la seva vida vinculada a l'educació.

El mestratge d'en Ramon Juncosa

*Carme Amorós Basté
Mercè Cumellas Pons
Teresa Pijoan Balcells*

En Ramon Juncosa ens ha deixat molt abans del que la seva edat i la intensitat de la seva implicació personal en molts aspectes de la nostra realitat social i política ens podien fer imaginar. La revista *Perspectiva Escolar* ens ha ofert la possibilitat de poder parlar d'ell com a persona profundament compromesa en l'educació del nostre país que ha exercit un destacat mestratge en moltes persones i institucions vinculades al món educatiu.

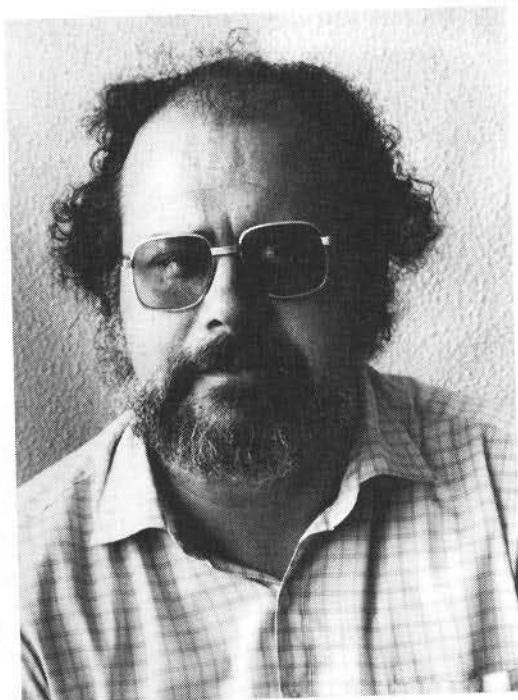
Algunes referències a la seva actuació com a mestre i com a director d'escola

Parlar d'en Ramon com a mestre és parlar d'un home convençut de la importància de l'educació, del paper insubstituïble del mestre i de la necessitat que aquest mestre vagi adquirint una com-

petència professional sempre atenta a les necessitats dels nens i nenes, dels nois i noies, en el seu llarg camí de desenvolupament personal i de progressiva incorporació activa a la societat, una societat que, al final del segle XX, ha esdevingut complexa i canviant.

Durant els anys 60 i 70 va exercir de mestre en diverses escoles. Havia estudiat Magisteri i més tard es llicencià en Filologia Catalana. Cal destacar en tot aquest període una dedicació il·lusionada a la feina d'ensenyar, principalment als alumnes més grans de l'antiga primària. Per a ell, ensenyar volia dir preveure i realitzar un seguit d'activitats amb els alumnes que els estimulessin a aprendre. Per a això calia disposar d'uns materials a l'aula que s'havien d'anar renovant, calia preveure uns horaris de treball raonables i combinar adequadament els nivells d'exigència, els tipus d'activitats, etc. Ensenyar era alhora un repte i una activitat agraïda pel contacte directe amb uns nois i noies que s'anaven fent grans. Per millorar i per incentivar el valor educatiu de l'escola calia mirar més enllà de l'aula, calia reforçar i enriquir el treball de tothom gràcies a una bona coordinació. Des d'aquesta perspectiva va desenvolupar tasques de coordinació i de direcció.

Com a director cal destacar la seva capacitat de lideratge; lideratge exercit amb una gran dosi de reflexió, d'exigència quant a la millora professional de tots els mestres i d'un gran pragmatisme davant les actuacions concretes, especialment les més complexes. No defugia de prendre



decisions, fins i tot davant de parers contraposats, però sempre després d'haver escoltat tothom. Tots i cada un dels membres de l'equip podien també comptar amb ell quan necessitaven una resposta més personal i singular.

Per donar unes pinzellades d'allò que creia i va saber impulsar direm que els cicles i les etapes educatives havien de tenir la seva dinàmica interna, calia comptar amb les persones, donar confiança i exigir al mateix temps, mirar d'aconseguir un tracte directe amb cadascú, vetllar per la formació contínua del professorat i amb una acció decidida de l'equip de coordinació per anar prenent decisions d'acord amb l'orientació pedagògica de l'escola i

els diversos esdeveniments més o menys importants.

Va ajudar a consolidar una línia d'escola catalana, arrelada al medi, una escola preocupada per millorar la seva tasca educativa. Sovint parlava de la necessitat de preparar bé la feina, de revisar i d'actualitzar les programacions. Tenia importància la vida quotidiana de l'escola, el bon clima, l'espai per al seguiment individual dels nens i de les nenes, les activitats d'aula i les activitats globals de centre. Vetllava perquè l'escola millorés de forma continuada, tot buscant sempre la viabilitat de les propostes de l'equip i atenent les innovacions metodològiques i l'elaboració de nous recursos educatius.

Entre les qüestions abordades amb iniciativa i il·lusió, i al mateix temps amb esperit d'assaig, es podria destacar l'atenció als alumnes castellanoparlants que necessitaven un reforç de la llengua oral catalana o també l'atenció als alumnes que necessitaven un reforç perquè anaven quedant endarrerits o perquè presentaven una dificultat concreta. Va ser el moment de plantejar la intervenció del mestre d'educació especial i de com es podia rebre orientació especialitzada d'un psicòleg.

La relació amb els pares va ser un dels punts que va merèixer una gran atenció per part seva. Creia en la col·laboració necessària entre mestres i pares i, al mateix temps, en l'especificitat i en l'autonomia de cadascú. Va constituir un comitè escolar que es pot considerar un precedent dels actuals consells escolars de centre.

El seu pas per l'Administració educativa

Als anys 80, durant la seva estada al Departament d'Ensenyament en diversos llocs de treball, a la Direcció General de Primària i a la d'Ordenació Educativa, al Gabinet de Relacions Institucionals i a l'Institut Català de Noves Professions, va saber crear equips de col·laboradors interns i externs a l'Administració, amb els quals compartia reflexions i inquietuds, mirant d'aconseguir sempre la connexió amb la realitat i el rigor en els plantejaments i les propostes.

El seu pas per l'Administració educativa va coincidir amb uns esdeveniments importants per al nostre sistema educatiu: l'assumpció de competències educatives per part de la Generalitat i d'assentament de les bases d'un sistema educatiu propi que es correspongués amb les necessitats d'una nova societat democràtica i, en aquest nou marc, la preparació de la nova Llei d'Ordenació General del Sistema Educatiu.

Pensava que tot el bagatge de renovació pedagògica que hi havia a les escoles de Catalunya havia de ser la base a partir de la qual la nova Administració educativa centrés les seves actuacions.

Fent un repàs de la seva trajectòria, molt especialment en l'àmbit de l'ordenació educativa, destaquem uns eixos fonamentals del seu pensament pedagògic:

La millora de la qualitat i la renovació pedagògica

Considerava que la innovació educativa era el resultat de l'acció conjunta de tots els agents educatius i que les reformes d'ample abast s'havien de fer d'acord amb els canvis socioculturals, econòmics i tecnològics que es produeixen al país sense que ningú, per estatus social o econòmic, o per raó de les seves característiques personals, en quedés al marge. Aquesta renovació s'havia de dur a terme en un clima de confiança i de suport a la tasca del professorat.

Per a ell la renovació pedagògica no podia ser només fruit d'un desig, d'unes lleis, i d'unes tècniques innovadores sinó de l'activitat diària del professorat i de la voluntat i compromís de la societat en general. En destacava la responsabilitat i el paper de l'Administració que ha de consistir a vetllar i posar els mitjans indispensables per tal que el sistema educatiu sigui dinàmic i subjecte a la renovació constant.

Per fomentar la millora de la qualitat de l'ensenyament mitjançant processos d'innovació i d'experimentació educatius, va impulsar i coordinar un seguit d'actuacions relacionades amb la introducció de noves tecnologies, el foment de les llengües estrangeres, l'educació per a la salut, el consum i la cooperació, l'aprofitament del lleure com a espai de formació i les seves possibilitats educatives, l'impuls de tallers d'experiències naturals i socials i d'intercanvi cultural en un medi geogràfic ca-

racterístic de Catalunya, i la preparació per a la gestió dels directors dels centres.

Sobretot cal destacar tot el procés de revisió de programes i currículums en l'experimentació que va donar pas a la reforma educativa.

La democratització del sistema i participació social

Considerava l'educació un factor bàsic per garantir la igualtat d'oportunitats i per a la cohesió social. Calia dur a terme plans, programes i actuacions que responguessin a aquest objectiu, especialment actuacions amb alumnes i col·lectius amb risc de marginació social, en l'àmbit de la formació d'adults i en la integració i la normalització de serveis per a infants i joves amb necessitats educatives especials.

Creia també en la necessitat de redimensionar l'educació més enllà de l'àmbit estrictament professional i que calia la implicació del docents, dels pares i dels diferents agents socials.

Així va incidir molt directament en la normativa de creació dels consells escolars tant de centre com de consulta i participació.

La dignificació de la professió docent

Estava convençut que entre el professorat calia generar estats d'opinió, calia provocar debat i discussió, perquè sovint el docent està immers en els temes quotidians

de l'aula i li cal trobar espais de reflexió, d'intercanvi i de complicitats mútues, de problemes compartits i de solucions trobades conjuntament. Ell afavoria el debat i el diàleg i sovint organitzava amb els col·laboradors més propers reunions sense necessitat d'arribar a resultats immediats, amb l'objectiu de plantejar a fons els temes i de consensuar criteris d'actuació.

Dignificar la funció docent volia dir, també, vetllar per la formació permanent del professorat i l'oferta de propostes formatives clarament innovadores. Cal destacar en aquest sentit el seu suport a iniciatives com el FOPI (Formació Permanent Institucional), programa que va permetre la vinculació entre la formació inicial d'uns mestres i la permanent d'uns altres, amb una incidència molt gran en els equips docents de cada centre que participava en la formació i amb la col·laboració de la Inspecció i de professorat universitari.

Calia també facilitar recursos pedagògics i assessorament al professorat com a suport a la seva tasca docent. En aquest àmbit va impulsar la xarxa de serveis educatius a tot el territori, amb especial atenció a l'escola rural.

La catalanització de l'escola

La millora de la qualitat de l'escola estava absolutament relacionada amb la voluntat d'avançar en la consecució d'una escola catalana en llengua i continguts. També en aquest cas calia partir de la nostra tradició pedagògica i ser capaços de

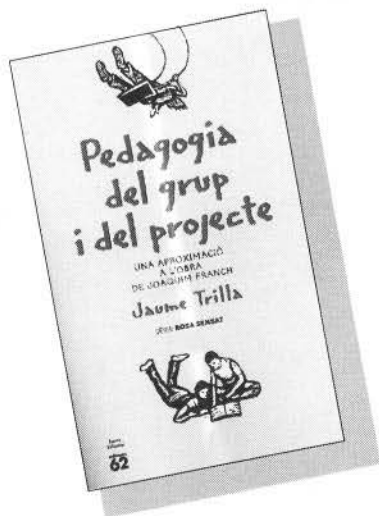
dur-la a terme en el nou context social i de generalització de tot l'ensenyament.

Cal destacar en aquest àmbit la renovació dels currículums escolars, fent atenció especial al desenvolupament dels programes de llengua i a la introducció de l'estudi de la geografia i la història de Catalunya.

Finalment, en repassar la trajectòria professional d'en Ramon ens adonem que l'ensenyament va ser la seva vida: el portava tan a dintre que no se'n podia estar de preguntar, d'interessar-se per les persones, pels temes, per tot allò que hi està relacionat, fins i tot en els darrers temps quan la seva dedicació estava més centrada en altres àmbits.

Haver treballat amb en Ramon ens ha deixat un pòsit d'il·lusió i de confiança en l'esforç de tantes i tantes persones que tenen l'objectiu comú de la millora de l'ensenyament del nostre país, que fan aportacions des de llocs i estaments diversos i amb visions i estratègies diferents, amb tot l'enriquiment que aquest fet comporta.

NOVETAT



••• **Pedagogia del grup i del projecte** *Una aproximació a l'obra de Joaquim Franch*

Jaume Trilla

**PREMI ROSA SENSAT
DE PEDAGOGIA 1999**

Edicions 62.

Llibres a l'abast. Sèrie Rosa Sensat, 356
376 pàg. PVP: 2.625 PTA

- Aquest volum és un estudi exhaustiu i rigorós sobre la personalitat i el treball que, com a pedagog, va portar a terme Joaquim M. Franch i Batlle (1994-1987), un dels pedagogs catalans més polifacètics, innovadors i productius de la segona meitat del segle XX.

Aquest llibre vol presentar ordenats, interpretats i valorats els continguts de l'aportació d'aquest gran pedagog. I també pretén mostrar que, en molt bona mesura, resulten encara plenament vigents per anar construint la pedagogia per al segle XXI.

R
S
S
O
E
A
S
E
N
A
T

**Associació de Mestres
Rosa Sensat**

Av. de les Drassanes, 3 • 08001 Barcelona
Tel.: 934 817 373 • Fax: 933 017 550
E-mail: rsensat@pangea.org
<http://www.pangea.org/rsensat>

**Distribució:
Distribuciones de Enlace**

Avinguda Pau Casals, 76-90
08097 L'Hospitalet de Llobregat
Tel.: 933 381 400
Fax: 933 386 916

Avaluació de materials multimèdia

El Gran Festival de la Ciència

Fitxa de catalogació

Títol, versió i any: *El Gran Festival de la Ciència*. Versió 1.0.1. 1998
Producció i edició: Theatrix interactiva, Anaya interactiva
Temàtica: Ciències experimentals (Física)
Tipologia: Exercitació, simulació, joc
Destinatari: A partir de 10/12 anys
Documentació i suport tècnic: <http://www.anayainteractiva.com>
Plataforma: Windows x (només funciona amb una resolució de 256 colors)
Especificacions tècniques: PC i MAC

Fitxa d'avaluació

	Excel·lent	Alta	Correcta	Baixa
Entorn audiovisual		x		
Continguts		x		
Navegació i interacció			x	
Motivació			x	
Potencialitat didàctica			x	
Documentació				
Facilitat d'ús i d'instal·lació		x		
Valoració global		x		



Es tracta d'un CD-ROM on a la pantalla inicial surt un cerc, en el qual hi ha tres festivals de ciència. Té l'avantatge que no cal instal·lar res al disc dur; és autoexecutable però amb un problema que cal solucionar prèviament: la resolució de pantalla, ja que només funciona amb 256 colors. El joc:

- potencia els recursos educatius amb bones activitats engrescadores;
- fomenta la iniciativa i l'autoaprenentatge, i
- evoca la comprensió, el raonament, la resolució de problemes, l'exploració, la experimentació i el divertiment.

Les imatges resulten una mica infantils per a aquests continguts:

- Les forces i la gravetat.
- La llum, els colors i els prismes.
- Els continguts: surar/enfonsar, pes, atracció /repulsió/viscositat/gravetat/densitat/pes.
- Encertar la direcció correcta d'una bola en moviment o d'un raig de llum.

Al festival hi ha un petit vídeo explicatiu, una proposta d'experimentació (casolana) relacionada amb els continguts i exercicis de simulació amb diferents nivells de dificultat.

També conté un àlbum de fotos amb diferents plantilles i objectes que es poden afegir per fer la teva pròpia foto, les quals es poden imprimir, i un joc anomenat «Bumptz en ratlla» molt semblant al «Tres en ratlla» tradicional.

L'ajuda, la presenten de forma parlada a començament de cada activitat.

El funcionament és molt fàcil i no presenta cap dificultat, la qual cosa afavoreix l'exercitació autònoma (autoaprenentatge).

En general, i globalment, la valoració és força positiva, però es podria millorar el disseny gràfic, la presentació de les activitats de manera més seriosa, ja que els continguts que treballa són per a nens i nenes més grans dels que recomana l'autor.

Amèlia de Sancho i *Antoni Bueso*
del Grup SAMIAL (Grup de treball de l'A.
de M. Rosa Sensat i Cooperativa Abacus,
que analitza i avalua materials
educatius multimèdia)

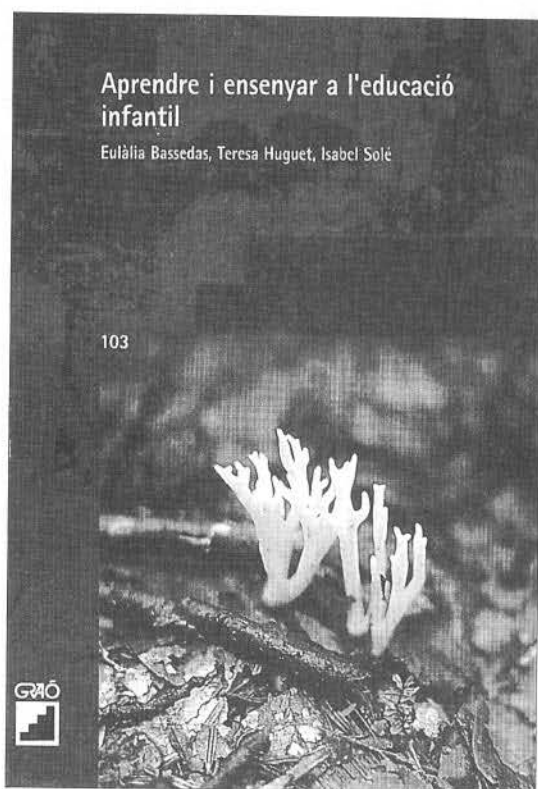
Has vist aquest llibre de Graó?

• **Aprendre i ensenyar a l'educació infantil**

Eulàlia Bassedas, Teresa Huguet, Isabel Solé

Aprendre i ensenyar a l'educació infantil aborda des d'una perspectiva constructivista el procés d'ensenyament-aprenentatge d'aquesta etapa educativa que abasta des dels primers mesos de vida fins als sis anys. Les autores posen de relleu les continuïtats i també les especificitats i peculiaritats dels dos cicles que componen l'etapa. Des d'aquesta doble perspectiva es plantegen els temes més rellevants per a la pràctica educativa: el fonament psicopedagògic de l'ensenyament i l'aprenentatge, el currículum de l'etapa, l'organització i la planificació, la concreció a la pràctica educativa, l'avaluació, el treball en equip dels mestres i els processos d'elaboració de projectes compartits, les relacions entre el context familiar i l'escolar...

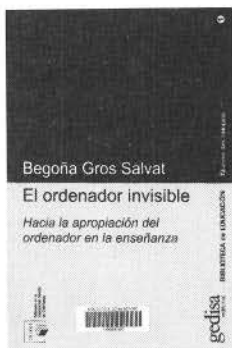
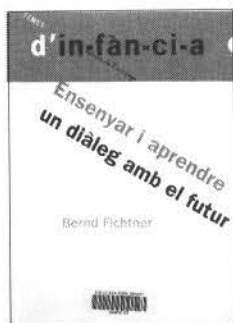
En conjunt, l'obra pretén aportar idees i orientacions útils per analitzar i millorar el treball docent a partir del diàleg entre la pràctica quotidiana i els referents teòrics.



389 pàgines PVP: 3.995 PTA

GRAÓ C/ Francesc Tàrrrega, 32-34
08027-Barcelona

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



Altres novetats

Biblioteca Rosa Sensat

BELTRÁN LLAVADOR, Francisco; SAN MARTÍN ALONSO. *Diseñar la coherencia escolar. Bases para el proyecto educativo*. Madrid: Morata, 2000 (Pedagogía. Razones y propuestas educativas; 4)

Extracte de l'índex:

La educación en la escuela; La escuela: un espacio de contradicciones; Las instituciones escolares en busca de coherencia; Un proyecto para diseñar la coherencia escolar.

BOLINCHES, Antoni. *La revolución humanista. Una ideología psicológica per al segle XXI*. Barcelona: Pòrtic, 2000 (Pòrtic. Viure)

Extracte de l'índex:

Propostes per a una ideología psicológica; Cap a una revisió de l'escala de valors; La superació dels sistemes declinats; Sistemes polítics i règim de llibertats; La revolució humanista; Cap a la democràcia sociològica; La personalitat democràtica; Els Drets Humans i deures personals; El projecte humanista.

COVINGTON, Martin V. *La voluntad de aprende*.

Guía para la motivación en el aula. Versió de Celina González. Madrid: Alianza, 2000 (Psicología y Educación. Ensayo)

Extracte de l'índex:

El futuro y sus insatisfacciones; El fracaso en el aprendizaje: un análisis motivacional; Los motivos como emociones; Necesidad del logro; Implicaciones educativas; Los motivos como pensamientos; Cogniciones frente a emociones; Implicaciones educativas; La valía personal y el miedo al fracaso; El juego del aprendizaje competitivo; La estructura del aprendizaje; La escasez de recompensas; La equidad motivacional y la voluntad de aprender; El pensamiento estratégico y la voluntad de aprender; Aprender a pensar; Planificar el futuro; Una propuesta arrogante, la escuela del juego; Obstáculos para el cambio: Los mitos de competir.

DUCKWORTH, Eleanor. *Cuando surgen ideas maravillosas y otros ensayos sobre la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: Gedisa,

90 Novetats bibliogràfiques

2000 (Biblioteca de educación. Didáctica general; 1)

Extracte de l'índex:

Cuando surgen ideas maravillosas; El lenguaje y el pensamiento de Piaget y algunos comentarios sobre el aprendizaje de la ortografía; Es muy pronto todavía y no pueden aprenderlo, o es muy tarde y ya lo saben; El dilema de la «aplicación» de Piaget; La visión del conocimiento a través de los ojos del niño; Las virtudes de no saber; Aprender con amplitud y profundidad; Comprender cómo comprenden los niños; Estructuras, continuidad y cómo piensan los demás; La enseñanza como investigación.

EGAN, Kieran. *Mentes educadas. Cultura, instrumentos cognitivos y formas de comprensión*. Barcelona: Paidós, 2000 (Temas de educación; 50)

Extracte de l'índex:

La comprensión mítica; La comprensión romántica; La comprensión filosófica; La comprensión irónica y la comprensión somática; Algunas consecuencias para el currículo; Algunas consecuencias para la enseñanza.

FICHTNER, Bernd. *Ensenyar i aprendre, un diàleg amb el futur: l'aproximació de Vigotski*. Barcelona: A. de M. Rosa Sensat, 2000 (Temes d'infància; 36)

Extracte de l'índex:

El nucli de l'aproximació de Vigotski; Un model de desenvolupament: el gest d'assenyalar en l'infant; Ensenyament-aprenentatge i «zona de desenvolupament proximal» en Vigotski; Vigotski i l'educació.

FONTANA, David. *El control del comportamiento en el aula*. Barcelona: Paidós, 2000 (Temas de educación; 52)

Extracte de l'índex:

Causas subyacentes a los problemas de control y gestión del aula; Guía y reconducción de los problemas de comportamiento; El enfoque conductista; El enfoque

cognitivo; Técnicas de gestión; El comportamiento del maestro y control del aula; Autoimagen y autogestión del maestro; Algunos temas de reflexión y debate.

RAPARAZ, Charo; SOBRINO, Ángel; MIR, José Ignacio. *Integración curricular de las nuevas tecnologías*. Barcelona: Ariel, 2000 (Ariel Practicum)

Extracte de l'índex:

Nuevas tecnologías y currículo escolar; Organización de un Departamento de tecnología educativa; Funciones que debe desempeñar un Departamento de tecnología educativa; Colaboración con la Universidad y Escuelas de Magisterio; Establecimiento de una Intranet en el propio centro; Software educativo comercializado para los distintos niveles de enseñanza; Diseño de un proyecto didáctico multimedia: un ejemplo concreto; Creación de materiales auxiliares; Creación de material propio: las herramientas de autor; Internet: primeros pasos; Internet: el mundo en nuestras manos, la creación de unidades didácticas y su integración en diversas áreas curriculares; Nuevas tecnologías: el correo electrónico; Ciencias naturales y nuevas tecnologías, algunas experiencias; Evaluación del software educativo; Ordenadores y cambio educativo.

RIU CAÑELLAS, Núria. *El lenguaje musical. Propuestas didácticas para los tres ciclos de Primaria*. Barcelona: Ceac, 2000 (Aula Práctica Primaria)

Extracte de l'índex:

Desarrollo auditivo; Pulsación, ritmo y movimiento; Melodía y ritmo; Actividades a partir de audiciones; Programación de contenidos para cada ciclo; Recursos didácticos; Diversas posibilidades de audiciones.

SÁNCHEZ MIGUEL, Emilio. *Comprensió i redacció de textos. Dificultats i ajudes*. Barcelona: Edebé, 2000 (Innova; 4)

Extracte de l'índex:

Una introducció al món del text (Anàlisi dels problemes que poden sorgir en la comprensió d'un text); Els processos implicats en la comprensió; Un model sobre la comprensió; Com transcorre el procés de comprensió?; La comprensió d'un text com una experiència d'aprenentatge; Els textos com a experiència comunicativa, connexió entre el que és donat i el que és nou; Quan no es comprèn: dificultats en el domini del llenguatge escrit; Superar les dificultats; Per ajudar els alumnes a comprendre els relats; Per ajudar a comprendre els textos exposi-

tius; Redactar per ser entesos; Processos implicats en la redacció.

SANTOS GUERRA, Miguel Ángel. *La escuela que aprende*. Madrid: Morata, 2000 (Razones y propuestas educativas; 4)

Extracte de l'índex:

La escuela que aprende y la sociedad neoliberal; La escuela, comunidad crítica de aprendizaje; Currículum para la escuela que aprende; Contenidos del aprendizaje de la escuela; Exigencias organizativas del aprendizaje; Obstáculos que bloquean el aprendizaje de la escuela; Estrategias para el aprendizaje de la escuela.

■ museu etnològic del montseny ■

LA GABELLA

■ arbúcies ■

C/ Major, 6

Tel. 972 86 09 08 / Fax 972 86 09 83

EL MUSEU del Montseny

Activitats Pedagògiques

Itineraris pel Montseny

- Natura
- Monuments
- Món Rural
- Indústria
- Poesia

Visites Guiades

Tallers

- Castanyada
- Avet de Nadal
- Bosc de Ribera
- Pomari
- Oficis Tradicionals
- Jocs Tradicionals

ArBUCIES

MULTIVISIÓ

Les llegendes del Montseny

Cartellera

CAMPANYA

**L'ESPORT, UN GEST PER LA PAU
2000: Any Internacional de la Cultura de la Pau**

Dia 30 de novembre, Dia esportiu per la Pau

Intercanvi en l'àmbit de tot Catalunya d'experiències, articles, documents, materials didàctics i testimonis gràfics. Adhesió al Manifest 2000.

Organitza: Comitè Català de l'Esport per la Pau

Secretaria: Costa Brava, 7

08940 Cornellà de Llobregat

Tel.: 93 377 49 13 • Fax: 93 377 93 54

E-mail: coc@intercom.es

www.uab.es/saf/esportperlapau.htm

SEMINARI

**Internet i els infants: cap a un ús
segur de la xarxa
dia 10 de novembre**

Temes: Quins són els principals perills amb què s'enfronten els menors quan naveguen per Internet? Consells pràctics, etc.

Organitza: Fundació Catalana per a la Recerca, amb el suport de la Comissió Europea.

Informació i reserves:

Tel.: 93 268 77 00 (Sra. Núria Quintana)

E-mail: nuriaq@fcr.es

Places limitades

CONGRÉS

**Congreso Nacional de Didácticas Específicas
Las didácticas de las áreas curriculares en el siglo XXI
Granada, 1, 2 i 3 de febrer de 2001**

Organitza: Universidad de Granada - Facultad de Ciencias de la Educación

Inscripcions: Fins al 30 d'octubre: 22.000 PTA

A partir de l'1 de novembre: 25.000 PTA

Secretaria: Joaquín Roldán Ramírez

Facultad de Ciencias de la Educación

Aulario. Cartuja s/n • Granada

Tel.: 95 824 63 51 • Fax: 95 824 63 51

(Matins de dimarts a dijous)

SIMPOSI

Tercer Simposi de Llengua, Educació i Immigració
Integració sociocultural i Comunitat Educativa
Girona, 23, 24 i 25 de novembre

Organitzen: Instituts de Ciències de l'Educació de la UdG i de la UB

Lloc: Auditori Narcís de Carreras, de la Fundació «la Caixa»
 Santa Clara, 11, 4t • 17071 Girona

Informació i inscripcions: Institut de Ciències de l'Educació de la UdG
 Pl. St. Domènec, 9 • 17071 Girona
 Tel.: 972 41 87 02/03 • Fax: 972 41 82 47
 E-mail: ice@udg.es • <http://www.udg.es/ice>

JORNADA

4a Trobada del Fòrum 2000 d'Educació Ambiental:
Sota el signe del foc
dies 11 i 12 de novembre

Lloc: Facultat de Ciències Econòmiques i Empresariales de la
 Universitat Rovira i Virgili, a Reus

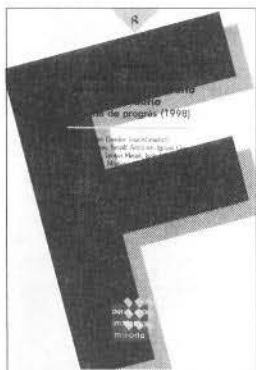
Informació i inscripcions: Societat Catalana d'Educació Ambiental
 Aragó, 281, 1r 1a • 08009 Barcelona
 Tel.: 93 488 29 79 • Fax: 93 487 32 83
 E-mail: scea@pangea.org
<http://www.pangea.org/scea/forum>

Premis 2000 de la Fundació Enciclopèdia Catalana
per a projectes de narrativa, humanitats i pedagogia

Els premis es convoquen per a projectes en llengua catalana de creació literària (narrativa), i assaig i recerca (en els camps de les humanitats i la pedagogia).

Sol·licituds: Cal adreçar-les **abans del 31 d'octubre** a
 Fundació Enciclopèdia Catalana
 Diputació, 250 • 08007 Barcelona
 Tel.: 93 301 76 31 • Fax: 93 412 33 70

PREMI

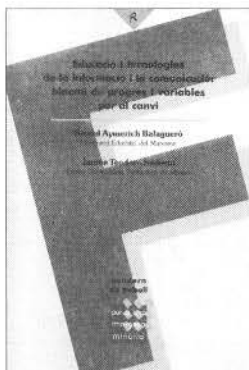


Recerca sobre la coordinació entre centres de primària i secundària
Informe de progrés (1998)

Pere Darder (coordinador)

Col·lecció: "Per a una immensa minoria", F
Material de reflexió
48 pàg. PVP: 750 PTA

Donada la complexitat de la coordinació entre centres de primària i secundària s'ha iniciat una recerca sobre la seva pràctica. Aquest document recull l'informe de progrés d'aquesta recerca feta a quatre zones de Catalunya, amb la intervenció dels centres educatius i de diverses universitats.

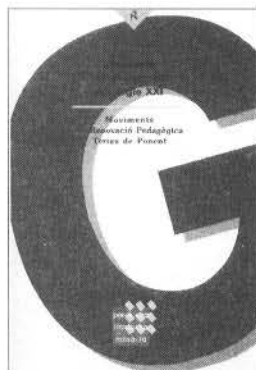


Educació i tecnologies de la informació i la comunicació: binomi de progrés i variables per al canvi

Ricard Aymerich Balagueró
Jaume Teodoro Sadurní

Col·lecció: "Per a una immensa minoria", F
Quadern de treball
48 pàg. PVP: 750 PTA

La nostra vida quotidiana està experimentant uns canvis substancials. Els objectius educatius que cal plantejar-se s'han de basar en el model de persona, de ciutadà, que volem. I aquest model ha de crear-se en funció dels valors, les habilitats i les sensibilitats que pensem que han de prevaldre per sobre de tot.»



L'educació i el professorat del segle XXI

Moviments de Renovació Pedagògica Terres de Ponent

Col·lecció: "Per a una immensa minoria", G
Material de reflexió
40 pàg. PVP: 775 PTA

Les reflexions sorgides durant les Jornades del 13 de febrer a Lleida, organitzades pels Moviments de Renovació Pedagògica de Terres de Ponent, marquen un dels camins que creiem més importants per a l'educació: la reivindicació de la importància de l'intercanvi d'experiències i la reflexió conjunta dels mestres per impulsar models tòpics de treball a l'escola.

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: Pùblic 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 meva 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

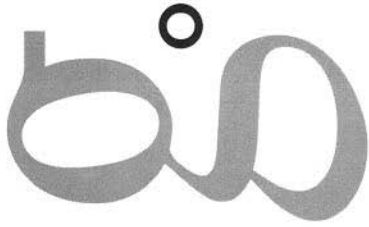
**NO
NECESSITA
SEGELLS**

Franqueig
a destinació

**Associació de Mestres
Rosa Sensat**

Apartat de Correus 486 F.D.
08080 Barcelona

P
R
E
M
I
P
E
D
A
G
O
G
I
A



L'Associació de Mestres Rosa Sensat,
en col·laboració amb el Ministerio
de Educación y Cultura, el Departament
d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya,
l'Institut d'Educació de l'Ajuntament de Barcelona,
Edicions 62 i Celeste Ediciones,

Es complau a convidar-vos a l'acte de
lliurament del

XX Premi Rosa Sensat de Pedagogia 2000

Es presentarà l'obra premiada amb un breu
comentari i s'oferirà un refrigeri.

15 de desembre de 2000, a les **19 hores**
Sala d'actes. Centre per a la Renovació
Pedagògica i Cultural Rosa Sensat
Av. de les Drassanes, 3 • 08001 Barcelona

BOSC I MASIA DE CAN DEU (SABADELL)

GUIA D'ACTIVITATS ESCOLARS

El Bosc i Masia de Can Deu és un espai protegit propietat de la Caixa de Sabadell, on s'ha preservat un ric patrimoni natural, històric i cultural, obert a tothom.

Actualment Can Deu és un centre d'educació ambiental i alhora un Museu d'Eines del Camp on es conserven els espais, mobiliari i estris de la vida pagesa tradicional.

L'objectiu de les activitats que s'hi desenvolupen és, precisament, el de preservar i donar a conèixer aquest entorn natural i rural.

Juntament amb les activitats per a escolars se n'hi realitzen d'altres adreçades a públics diversos, com ara les visites al Museu, la Festa de la Primavera, itineraris autònoms...

EDUCACIÓ PRIMÀRIA

1r cicle

2n cicle

3r cicle

EDUCACIÓ SECUNDÀRIA

1r cicle

2n cicle

El món rural

Activitat adreçada al coneixement de la masia tradicional i de l'hort, amb el treball pràctic de les feines de l'hort.

El bosc mediterrani

Circuit que pretén donar a conèixer, d'una manera lúdica, els trets característics del bosc mediterrani.

Fem pa: el conreu tradicional del blat

L'activitat aprofundeix en el coneixement del pa dins del context del món rural tradicional.



Masies i tecnologia agrària tradicional

Coneixement de l'estructura social i el model d'explotació del món rural tradicional. Cicles productius de la trilogia mediterrània. (blat-vinya-olivera)

De la tradició pagesa a l'esplendor modernista

Visita comentada a la Masia de Can Deu i als edificis modernistes de la Caixa de Sabadell, per comparar les diferències entre el món industrial i burgès, i el món pagès tradicional.



PER A QUAalsevol informació o per a reserves, truqueu al tel. 93 319 10 64

